

Revista

criança

do professor de educação infantil



Educação no campo

Entrevista

Manuel J. Sarmiento

Reportagem

Proinfantil

Relato

Ser negro,
ser brasileiro



expediente

Presidência

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Básica

Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenação de Educação Infantil

Consultora Editorial

Vitória Líbia Barreto de Faria

Jornalista Responsável

Adriana Maricato - MTB 024546/SP

Editor

Alex Criado

Reportagem

Bernardete Toneto, Iracema Nascimento, Sílvio Demétrio, Stela Rosa

Direção de Arte

TDA Comunicação

Criação e Projeto Gráfico

Letícia Neves Soares

Diagramação

Joana França

Fotografias

Douglas Mansur, Jarbas Vasconcelos, José Euripedes, Lidiney Campiol e Tatiana Cardeal

Revisão

Roberta Gomes

Foto Capa

Douglas Mansur

Envie cartas para o endereço:

Ministério da Educação – Coordenação-Geral de Educação Infantil – DPE/SEB

Esplanada dos Ministérios, Bloco L – Edifício Sede, 6º andar – Sala 623

70047-900 Brasília (DF). Tel: (61) 2104 8645

E-mail: revistacrianca@mec.gov.br

Tiragem desta edição: 200 mil exemplares

Dezembro de 2007



4 carta ao professor

5 entrevista

Culturas Infantis e direitos das crianças

9 caleidoscópio

A Educação Infantil a partir do Fundeb

Os impactos do Fundeb numa capital

Municípios de pequeno porte e a educação infantil:
a experiência de Castro

18 professor faz literatura

Encontro das águas

19 matéria de capa

Educação no campo: a experiência do Movimento Sem Terra

27 artigo

Diálogos e interações com as crianças de 0 a 3 anos:
desafios para as instituições de educação infantil

30 relato

Ser negro, ser brasileiro

34 reportagem

Proinfantil valoriza professoras e professores e modifica
a educação das crianças

38 resenha

40 notas

41 cartas

Prezado (a) professor (a)

A criação e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) levanta várias questões: que mudanças o Fundeb traz para a educação infantil? Até que ponto este Fundo vai solucionar os problemas da área? Para ajudar esta reflexão, a seção Caleidoscópio traz um artigo de Vital Didonet, especialista em política de educação infantil e membro ativo do movimento em prol da inclusão das creches no Fundeb. A seção traz, ainda, dois artigos de secretários municipais de educação, sensíveis à educação da criança de 0 a 6 anos.

Este número apresenta também uma Entrevista com Manuel Sarmento, professor da Universidade do Minho, em Portugal, e estudioso da Sociologia da infância. O pesquisador nos fala de culturas infantis e ressalta que a valorização das várias formas de manifestação da criança está subjacente à garantia de seus direitos.

Tais direitos são tratados na Matéria sobre as Cirandas de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A matéria mostra como o MST faz valer o direito à educação das crianças pequenas que vivem nos acampamentos.

Érika Pereira, no relato Ser negro, ser brasileiro, discute como é possível provocar, em uma turma de educação infantil, a reflexão sobre idéias e comportamentos preconceituosos em relação à raça negra.

O Proinfantil recebe uma atenção especial neste número, em uma Reportagem que evidencia seu impacto no trabalho desenvolvido pelos professores e, mais ainda, na concepção e valorização da educação infantil por parte das famílias e dos gestores municipais.

Partindo de uma demanda de professores e de formadores, Daniela Guimarães, consultora da Coordenação Geral de Educação Infantil, nos fala em seu Artigo do desafio de modificar as concepções tradicionais e atuar como mediador entre as crianças de 0 a 3 anos e o mundo que as rodeia.

Nessa perspectiva, lembramos do papel da Revista Criança como mediadora da relação da coordenação com todos os professores brasileiros de educação infantil, estejam onde estiverem. Sendo assim, consideramos fundamental que continuem nos escrevendo e enviando suas contribuições e questões, pois temos o maior prazer de publicá-las ou respondê-las, fora ou dentro do espaço da Revista.

Boa leitura!

Manuel J. Sarmento

Culturas Infantis e direitos das crianças

Iracema Nascimento | São Paulo/SP

© Tatiana Cardeal



Professor titular do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Portugal, Manuel J. Sarmento também coordena o mestrado em Sociologia da Infância, programa de pós-graduação pioneiro no mundo. É interlocutor permanente de pesquisas sobre infância e dos programas de educação infantil no Brasil. Em visita ao nosso País para participar de uma banca de doutorado, Manuel J. Sarmento concedeu uma entrevista exclusiva à Revista Criança.

Gostaria que o senhor falasse um pouco de como surgiu seu interesse pela área da infância.

Comecei fazendo licenciatura em Estudos Portugueses, quando não havia em Portugal nenhum curso superior no âmbito das ciências sociais, pois o regime fascista que terminou em 1974 não permitia cursos nas áreas de sociologia e de antropologia. Fui professor no sistema público e, assim, me aproximei do universo das crianças. Fiz mestrado sobre escola primária, com foco nos professores. Meu doutorado foi sobre as lógicas de ação na escola. Assim me aproximei da situação das crianças, não apenas como alunos, mas também como membros da sociedade, atores sociais, que têm formas próprias de interpretação da cultura social e da produção cultural. É nesse momento que me deparo com

o campo emergente da Sociologia da Infância, que estava em fase de forte consolidação. Meu trabalho é uma reflexão sobre os modos de vida das crianças, suas competências no plano cultural e social e o modo como elas se relacionam com os outros, com a natureza e com a sociedade.

O senhor fala de participação da criança no espaço educativo. Como é possível facilitar essa participação para as crianças pequenas nas creches e pré-escolas?

Isso tem a ver basicamente com a capacidade de entendimento dessa voz como algo “cinestésico” e que se exprime não apenas por palavras, mas simultaneamente também por gestos, por posturas culturais, por desenhos etc. Pesquisas com crianças têm buscado olhar para essas formas de

manifestação, que nem sempre são valorizadas e que não decorrem explicitamente de uma consciência reflexiva, mas que se exprimem na prática, sob modos de comportamentos, e sob alguns elementos da simbolização que não necessariamente a linguagem verbal.

Eu mesmo tenho estudado desenhos de crianças como expressão simbólica, que configuram não apenas registros individuais da expressão de uma criatividade singular, mas que exprimem também formas de codificação, que são necessariamente culturais, de representação do mundo. E que são claramente atravessados pela dimensão geracional. O desenho das crianças possui especificidades demarcadas e são normalmente os melhores desenhos que os seres humanos fazem ao longo de suas vidas. Mesmo com crianças muito pequenas é possível, por meio de formas que incitam a imaginação, ouvir sua opinião.

Os educadores que mobilizam a participação das crianças sabem que elas são absolutamente incisivas na configuração do espaço-tempo do jardim da infância, no modo de agir exatamente a partir daquilo que é expressão de sua vontade.

O senhor também fala em cultura infantil. O que a caracteriza e como ela se relaciona com a educação infantil?

Na última década, houve avanços muito significativos na pesquisa sobre culturas infantis a partir, sobretudo, da abordagem da sociologia, da antropologia e mais recentemente da sociolinguística. A tese fundamental é que, como membros da sociedade, as crianças herdaram a cultura dos adultos e são socializadas nesta cultura a partir das interações com seus pais e com outros familiares. Mas elas próprias produzem cultura. O modo de interpretação do mundo pelas crianças é marcado pela alteridade em relação aos adultos. Alguns trabalhos em que estou envolvido têm contribuído para configurar as culturas infantis em torno de quatro eixos.

Em primeiro lugar, as culturas infantis integram de forma específica uma ludicidade que não é exclusiva das crianças. Outro eixo é a interatividade. À medida que elas realizam seu processo cultural interativa e continuamente, imitam as outras crianças, o que podemos observar nos jogos, nas brincadeiras e em padrões

de desenho de meninos e meninas de várias partes do mundo. É um processo de transmissão cultural intrageracional.

Um terceiro eixo é o da transposição fantástica do real, da ligação entre imaginação e realidade, da ficcionalização, que é própria, por exemplo, da literatura, da poesia, do cinema. Nas crianças, esse processo é continuamente ativado pelo jogo simbólico. Para elas, isso representa a possibilidade de explorar imaginariamente aspectos da vida que as preparam para lidar com situações reais no futuro.

Finalmente, a questão da interação temporal, pela idéia de que tudo pode começar novamente, em um tempo que não é linear, não tem princípio nem fim, mas é cíclico e se desenvolve em espiral.

Acredito que, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, a educação pode fazer a tradução entre a cultura escolar e as culturas infantis. Significa potencializar esses modos de simbolização do real no trabalho pedagógico. Há uma tendência de que algo seja construído nesse sentido, a partir da educação infantil e das propostas da pedagogia da infância.

Suponho que é possível fazer um trabalho educativo que não se centre apenas na dimensão cognitiva do aluno, que não feche a porta para a criança que vive em cada aluno. É possível fazer que essa dimensão cognitiva aproveite as qualidades dos pequenos e, portanto, apreenda também sua forma de relação com a cultura e seu modo de interação com os outros.

A partir da abordagem das culturas infantis, o senhor acha que as crianças poderiam resistir à “colonização do imaginário”, ou seja, reagir criticamente aos valores dos adultos?

Do meu ponto de vista, as crianças têm em si condições de resistência a essa colonização. É absolutamente essencial que seja feito um trabalho de desvendamento e desconstrução desse processo de colonização, quer no plano analítico da teoria, quer no plano prático, das intervenções educativas junto às crianças, de modo a permitir que elas assumam atitude crítica em relação às diferentes formas que querem induzi-las a consumidores compulsivos.

O grande trabalho dos educadores é o da mediação. Isso implica, portanto, incluir e excluir dimensões culturais, permitindo que a criança tenha a possibilidade de discernir e destruir criticamente o que é inaceitável, como, por exemplo, o preconceito.

Em seu doutorado, o senhor buscou responder à questão de como construir uma escola assentada em uma visão crítica de promoção dos direitos da criança. Quais são as respostas para tal questão hoje?

Essas respostas podem ser encontradas no plano teórico e no plano prático. Interesse-me muito pelas escolas democráticas e

pelo modo como elas constituem contextos educativos, em que as crianças não são despossuídas de poder, mas envolvidas na construção do cotidiano escolar. A escola lida com uma cultura que, em larga medida, está previamente construída. Mas as crianças não são elementos meramente passivos na aquisição dessa cultura. À medida que participam do processo de assimilação da cultura, trazem consigo as culturas comunitárias em que foram enraizadas e os elementos de suas culturas infantis. Desse modo, a escola passa a ser espaço de tradução de múltiplos códigos entre a cultura propriamente escolar e as culturas de origem.

O respeito pela diferença de cada criança, pela singularidade de cada ser humano e pela alteridade da condição geracional é central na configuração de uma escola democrática e de uma escola dos direitos da criança. Não é um espaço que visa estabelecer divisões. Ao contrário, inclui essas diferenças, em contínuo trabalho pela igualdade a partir das diferenças. Algumas escolas vêm desenvolvendo esse trabalho, as quais assumem as crianças não como consumidores, mas como sujeitos. Isso contribui decisivamente para a construção da utopia possível de uma escola que não seja o lugar institucional do desposamento das crianças e de sua alteridade, mas, ao contrário, o lugar onde essa alteridade é constitutiva do processo de comunicação cultural.



Quais são os desafios que as professoras da educação infantil devem enfrentar para tornar esta escola possível?

Eu costumo dizer que as professoras e os professores vivem hoje um dilema: a desprofissionalização e a brutalização versus a humanização do seu trabalho. Existem elementos políticos que pressionam fortemente no sentido da desprofissionalização do trabalho dos professores, como a redução do seu estatuto social. Mas, principalmente, os fatores reguladores do trabalho docente: recomendações, regulações, fichas de trabalho, modos operativos que resultam de um mercado educacional bastante competitivo e que restringem tanto sua capacidade de

criar os próprios instrumentos de trabalho, quanto sua autonomia de interação com os outros profissionais, com as crianças e com as comunidades.

Em contrapartida, os professores podem se aproximar dos alunos e desenvolver seu trabalho a partir da análise da especificidade das crianças e das comunidades. O professor é alguém que tem o privilégio de fazer a tradução entre a cultura de que é portador e que precisa comunicar e as culturas que as crianças trazem das suas comunidades e das interações intrageracionais das culturas infantis. Esse é um trabalho profundamente humanizador. Os professores precisam acreditar muito seriamente na sua capacidade de utilizar a autonomia relativa.



A Sociologia da Infância tem conseguido influenciar os processos de formação inicial dos educadores?

A Sociologia da Infância é hoje uma área científica que tem tido influência em vários programas de formação dos profissionais que lidam com crianças, não só na Europa, mas também em vários países do mundo.

A formação dos profissionais da infância necessita da Sociologia da Infância, no quadro das relações interdisciplinares que são absolutamente essenciais, para totalizar os estudos sobre a condição biopsicossocial da criança, que não mais pode ser isolada como aconteceu na ciência no século 20.

Como o senhor analisa os projetos de educação infantil no Brasil e, sobretudo, como as experiências europeias podem inspirar as experiências brasileiras e vice-versa?

A realidade brasileira é profundamente diversa e multifacetada, o que a faz extraordinariamente sedutora para um visitante estrangeiro, sobretudo para alguém

de um pequeno país como é Portugal. No Brasil, há ligação muito profunda entre a universidade e a sociedade, o que não acontece na Europa. A universidade europeia é, em geral, ainda uma estrutura de marfim, que não se deixa contaminar pela sociedade à sua volta.

Sobre a infância, em particular para um observador europeu, é muito sensível o dualismo do sistema educacional brasileiro, que coloca as crianças das classes médias em escolas privadas e as crianças das classes populares em escolas públicas. Essa não é de fato a realidade portuguesa, em que a escola é predominantemente interclassista, ainda que haja desigualdades.

O segundo ponto é exatamente o modo como os educadores trabalham junto às classes populares, no sentido de garantir que as crianças possam, de algum modo, ser socialmente incluídas, e que possam fazer da sua formação instrumento de ruptura contra a desigualdade social. Esse é um ponto fundamental e com o qual podemos aprender muito.

Tenho tido o privilégio de acompanhar alguns projetos e intervenções junto a classes populares no Brasil e essa perspectiva vem crescendo no trabalho educativo

e suponho também que o mesmo se passa com as políticas públicas de alguns municípios.

Como o senhor percebe a atuação das educadoras brasileiras na área da educação infantil?

Eu sinto nas educadoras e professoras brasileiras um enorme desejo de alargar e ampliar sua formação, de continuamente se atualizarem e serem capazes de compreender o que está se passando à sua volta e encontrar instrumentos para seu trabalho, algo que não encontro na Europa. Isso é extremamente positivo.

Também vejo uma consciência social alargada das educadoras, genuinamente preocupadas, não apenas quanto ao sofrimento individual de algumas crianças, mas também com as dimensões sociais. Nas minhas experiências de visitas a creches e pré-escolas, observo enorme coragem pessoal das educadoras. Essas são condições absolutamente necessárias, embora não suficientes, para que as instituições se renovem e para que uma educação apoiada na visão crítica e nos direitos das crianças possa ter lugar.●

O que muda na educação infantil com a implantação do Fundeb?

A última edição da Revista Criança apresentou uma reportagem sobre a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Como sabemos, as coisas não se modificarão imediatamente e nem tudo está resolvido: ganhamos apenas mais uma batalha. A grande pergunta que se coloca agora, para todas as pessoas comprometidas com a infância nos municípios é: como fica a educação infantil, após a aprovação do fundo? É esse o tema do nosso Caleidoscópio desta edição.

Para tratar da temática convidamos Vital Didonet, militante histórico da causas da educação infantil no Brasil, especialmente do Fundeb, que apresenta de forma clara e objetiva o que muda na educação infantil com a implantação desse fundo.

Convidamos também dois secretários municipais de educação: Raimundo Moacir Mendes Feitosa, de uma capital- São Luís; e Carlos Eduardo Sanches, de um município de pequeno porte - Castro. Eles abordam os desafios da educação Infantil de suas cidades, no contexto do novo fundo.

caleidoscópio

A educação infantil a partir do Fundeb

Vital Didonet*

Protagonizamos um acontecimento histórico de grande conseqüência para o desenvolvimento da educação infantil no Brasil: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Instituído por emenda constitucional, o Fundo vai financiar, por 14 anos, as três etapas da educação básica, nas suas diferentes modalidades.

O que muda para a educação infantil?

A garantia de recursos. Teoricamente, recursos sempre houve, porque no âmbito municipal, a educação infantil e o ensino fundamental devem ser financiados com os 25% da receita de impostos, inclusive das transferências (de FPM, ICMS, entre outras). A prática, entretanto, era outra. A creche e a pré-escola sempre foram os “primos pobres” da educação.

A penúria foi responsável pelo insuficiente atendimento da demanda, especialmente nas classes de renda mais baixa e pela qualidade deplorável de muitas instituições. A proliferação de “escolinhas de fundo de quintal” ocorreu porque os pais, desesperadamente, procuravam onde deixar seus filhos pequenos enquanto iam para o trabalho. Paralelamente, iniciativas comunitárias, familiares e organizações da sociedade civil também

foram ocupando um espaço deixado vazio pela omissão ou pela fraca presença do poder público.

A meta de atendimento do Plano Nacional de Educação (PNE) para a creche – 30% até 2004 e 50% até 2010 – está muito longe de ser alcançada. Está em 13% e isso significa milhões de crianças precisando de atendimento educacional sem conseguir! O esforço municipal foi expressivo na pré-escola, cujo atendimento chega a 67% das crianças da faixa etária correspondente, contudo enfrenta problemas de qualidade e dificuldades de expansão das matrículas. Listas enormes de espera por vagas, pressão do Ministério Público, desejo dos gestores municipais de educação de atender a demanda, reconhecimento do direito da criança à educação infantil. Tudo isso gerava tensões sociais cada vez mais fortes.

Agora, o panorama é outro. Há um fundo estável, com garantia constitucional, repassando recursos para a secretaria de educação, de acordo com o número de matrículas em cada uma das etapas e modalidades da educação básica. Cada criança atendida na creche e na pré-escola, assim como no ensino fundamental e médio, entra na partilha dos recursos do fundo. Dessa forma, quanto maior o atendimento, mais dinheiro para a secretaria municipal de educação.

Embora a garantia de recursos seja a característica de impacto mais visível e imediato, o Fundeb traz outros valores fundamentais para a educação infantil, que lhe darão um novo patamar de prestígio e respeito no conjunto do sistema de ensino. Entre eles, destaco:

* Mestre em Educação e trabalha há 25 anos em políticas públicas de educação, especialmente de educação infantil, no Brasil e em diversos países.

1 Ao incluir a creche, o Fundo garantiu a integridade e a integralidade da educação infantil, do nascimento à entrada obrigatória na escola. Se ela tivesse ficado de fora, grande seria o risco de retrocesso na finalidade pedagógica. Não foram poucos os argumentos, durante os debates legislativos, para justificar seu financiamento com recursos da assistência social em vez da educação. Os argumentos pela sua inclusão trouxeram ao âmbito político a compreensão da relevância social, educacional e política da creche como instituição que garante o direito da criança de até 3 anos à educação.

2 A presença da educação infantil no Fundeb vai contribuir para concretizar o conceito de educação básica como formação mínima, necessária e integral de todo cidadão brasileiro. Tal concepção foi formulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas sua implantação encontrava dificuldade por causa das diferenças de tratamento entre as três etapas. Agora, o significado educacional dos anos iniciais da vida terá muito mais força de expressão perante as etapas seguintes. O acolhimento da reinvidicação da sociedade civil, conduzida por uma expressiva e bem articulada defesa da inclusão da creche no Fundeb, impediu que se cometesse um erro histórico e de sérias conseqüências para o conceito e a prática da educação básica. A base não se inicia aos 4 anos, na pré-escola, assim como há um século deixou de ser entendido que seu começo de daria aos sete, no ensino fundamental. É no nascimento que começam a se organizar as estruturas neurológicas e psíquicas que dão sustentação a todo o edifício educacional da pessoa.

3 Na partilha de recursos do Fundeb, a educação infantil figura em pé de igualdade com o ensino fundamental e o médio. É verdade que o ensino fundamental, por ser o único obrigatório e ser declarado direito público subjetivo, tem algumas garantias a mais nessa partilha. Fora isso, nenhuma inferioridade, nenhum baixo conceito perante os níveis posteriores. É a conquista da igualdade que contribui para a auto-estima e o prestígio social da educação infantil.

4 A Emenda Constitucional 53 (EC 53), que institui o Fundeb, determina que seja estabelecido o piso salarial nacional profissional para o magistério da educação básica, sem distinção entre os níveis de ensino. Portanto, o professor de educação infantil será tratado com o mesmo critério que os do ensino fundamental e médio. Ele não tem sentimento de inferioridade em relação aos professores dos outros níveis, mas é constatado que não recebem o mesmo tratamento salarial que eles. Portanto, mudanças à vista para os professores da educação infantil!

Por isso tudo, o Fundeb vai se tornar instrumento da implantação do verdadeiro conceito de educação básica. Nesse conjunto, a educação infantil é a que mais ganhará, porque, das três etapas, ela foi desde o início relegada ao segundo plano e discriminada no planejamento e no orçamento público da educação. Ao redimi-la desse descaso histórico, o Fundeb a eleva ao mesmo nível do ensino fundamental e médio.

Mas nem tudo está resolvido. Há pontos cruciais para que a educação infantil consiga guindar-se ao posto que lhe cabe no conjunto da educação básica. Um deles é o fator de diferenciação entre as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino para o cálculo do valor aluno/ano. A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta a EC 53, estabeleceu, no art. 9º, um critério objetivo para definir os fatores: a correspondência ao custo real, indicado por estudos de custo, realizados e publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Se os fatores para a creche e para a pré-escola forem inferiorizados em relação às outras etapas, elas serão menos atrativas para o sistema de ensino, no momento de decidir onde fazer a expansão do atendimento. Se o fator para atendimento em tempo integral for pouco significativo, poderá haver preferência para dois atendimentos de tempo parcial, prejudicando as crianças que precisam estar na creche o dia inteiro.

Outro ponto decisivo é a participação de representantes da educação infantil no Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. Tal conselho tem, entre outras, a função de verificar a aplicação dos recursos do fundo. Para expansão e melhoria da educação infantil, tão decisivo quanto ter mais recursos financeiros é sua aplicação criteriosa, na finalidade a que se destina. E, para isso, os futuros membros do conselho deverão estar atentos e zelosos. •

Os impactos do Fundeb numa capital

Raimundo Moacir Mendes Feitosa*

O Fundeb representa um avanço importante em relação ao Fundef. Isso é inquestionável. Também é inquestionável que, ao analisarmos a inclusão da educação infantil no fundo, em especial das creches, tivemos uma nova conquista. Mais uma batalha vencida. Longe, porém, da universalização do atendimento das crianças de 0 até 6 anos de idade e, em especial, das crianças em idade de creche, isto é, de 0 a 3 anos de idade.

Quando se trata de oferecer atendimento socioeducativo de qualidade, respeitando as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais diretrizes e normas que regulamentam a educação infantil, o custo per capita nas creches é superior ao de qualquer outro segmento ou modalidade da educação básica.

A aprovação do Fundeb traz, como era de se esperar, uma pressão imediata sobre as administrações municipais por aumento de vagas, já que, na maior parte dos municípios, a cobertura é muito baixa.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), de 2004, as crianças de 0 a 3 anos somavam cerca de 11,5 milhões. Destas, apenas 13,4% freqüentavam creches, sendo que as matriculadas em instituições públicas representavam 7,6%.

Esses dados revelam a existência de uma grande demanda nacional não atendida com o agravante em relação à qualidade que, em muitas instituições, é baixíssima. Enfrentamos, portanto, o desafio de ampliar a cobertura e melhorar o atendimento, por ser direito das crianças, dos pais e dever do Estado.

Tal obrigação, que recai sobre os municípios, depara-se com um obstáculo quase intransponível: poucos são os municípios, até mesmo capitais, que possuem recursos próprios que permitam investimentos imediatos na ampliação da rede física e, conseqüentemente, na aquisição de equipamentos, recursos pedagógicos e contratação de profissionais.

Se os estudos e pesquisas que apontam a importância da

educação infantil para o desenvolvimento integral e o sucesso escolar do futuro das crianças fossem verdadeiramente considerados, hoje existiria um pacto efetivo de todos os entes federados, que garantisse os recursos necessários, para oferecer atendimento em creche ou pré-escola a todas as crianças.

Sem a efetiva participação dos governos federal e estadual, os municípios não terão condições de ampliar a cobertura na educação infantil, de melhorar o atendimento atualmente prestado, de forma direta ou por meio de instituições conveniadas. Tampouco terão condições de implementar o ensino fundamental de nove anos e alcançar os resultados de qualidade esperados na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, anseio da sociedade e direito de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Ao convocar os Estados e municípios a aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o Governo Federal estabelece 28 diretrizes (realizadas diretamente pelo MEC ou que

* Secretário municipal de educação de São Luís (MA), presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do Maranhão e secretário de finanças da Undime Nacional.

receberão apoio e incentivo ao serem executadas por estados e municípios). Dentre essas, uma se refere diretamente à educação infantil, a 10ª diretriz, que se exprime em “promover a educação infantil”. Ou seja, de forma genérica apresenta como meta manter o atendimento às crianças.

As metas estabelecidas devem ser implementadas desde já para que o País alcance no prazo de 15 anos nota seis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Isso significa que uma criança com 1 ano de idade, que ingresse hoje na creche, ao término do tempo estabelecido para o alcance dessa meta, estará concluindo o ensino fundamental de nove anos. Ou seja, se de fato queremos uma transformação estrutural na qualidade da educação do nosso país e, portanto, na formação das nossas crianças, torna-se imprescindível que a educação infantil receba investimentos proporcionais à sua importância.

Para inaugurarmos efetivamente um novo tempo na educação infantil no Brasil, é preciso esforço conjunto entre o governo federal, estados e municípios, para garantir uma rede básica de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, com equipamentos e recursos pedagógicos necessários.

Existindo uma rede física equipada, os recursos oriundos do Fundeb, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de outros programas federais e estaduais e daqueles provenientes do

orçamento próprio serão suficientes para a manutenção e ampliação gradativa do atendimento.

Nas condições atuais, mesmo com os recursos do Fundeb destinados à educação infantil, no caso das creches, continuaremos a encontrar, em grande parte dos municípios do Brasil, crianças atendidas em locais inadequados, para não dizer inaceitáveis.

É preciso colocar um fim na lógica que justifica atendimento precário para quem é filho de pobre. Os que não aceitam a naturalização da pobreza e do fracasso escolar deveriam ser os primeiros a condenar aqueles que consideram supérfluo investir em creches.

Ao finalizar, considero importante lembrar que o atendimento na educação infantil, em especial nas creches, foi uma conquista do movimento social, das mulheres reunidas em torno do Movimento de Luta por Creches e de outras instituições. A evolução dessas conquistas, como demonstrou a inclusão das creches e das instituições sociais e

filantrópicas no Fundeb, também dependerá da continuidade da mobilização e das lutas sociais. Se é fundamental que os prefeitos e secretários municipais de educação busquem a negociação com os governos estaduais e federal, é mais determinante ainda que se criem nos municípios fóruns (comitês propostos para a implantação dos Planos de Ações Articuladas) para articular ou integrar a comunidade na luta por uma educação pública de qualidade para todos, da creche ao ensino superior.

Temos de continuar lutando para ampliar o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade. E, vigilantes, entendermos que com as novas medidas adotadas no âmbito da Política Nacional de Educação esta etapa da vida das crianças, com certeza, abriu um novo processo de estímulo ao aumento do número de matrículas que deverá vir acompanhado de qualidade social. •



Municípios de pequeno porte e a educação infantil: a experiência de Castro

Carlos Eduardo Sanches*

Quando algumas mudanças acontecem, no mínimo renovamos a esperança. Porém, poucos meses depois da efetiva implantação do novo modelo de financiamento da educação pública incluindo a etapa infantil, observamos um grande receio, por parte das administrações municipais, em relação à efetiva expansão das matrículas na educação infantil.

Podemos dizer que hoje estamos dividindo os mesmos recursos de antes, agora de maneira diferente. Neste momento, o volume de novos recursos federais novos ainda é insuficiente, o que impede o crescimento da oferta de matrículas na educação infantil.

Prefeitos e secretários de educação mostram-se receosos diante da questão. E, sobretudo nos municípios de pequeno porte, encontramos dificuldades para ampliar o número de matrículas. A construção de novas unidades ou adequação de espaços para receber outras crianças assusta os gestores, principalmente em função da gradatividade na remuneração das matrículas. Todos sabem que a história seria outra se junto com o Fundeb fosse discutida a implantação de um custo-aluno-qualidade.

A construção política – e não técnica – dos fatores de diferenciação na remuneração das matrículas entre as etapas da educação básica é cruel para a educação brasileira. Enquanto o país não discutir essa questão, não conseguiremos avançar na melhoria da qualidade da educação e na expansão das matrículas para além do ensino fundamental.


Castro e a educação infantil

Em Castro (PR), município com 70 mil habitantes a 150 Km da capital do Paraná, priorizamos a educação infantil para pagar uma grande dívida com a sociedade local. Era imprescindível repensar a primeira infância como estratégia para a melhoria da qualidade no ensino fundamental e tornar a educação pública local mais democrática do ponto de vista do acesso e da permanência.

Em 2005, iniciamos esse processo, dando atenção especial ao planejamento, à ação pedagógica, à formação dos profissionais e à estruturação das unidades. Implantamos uma coordenadoria de educação infantil dentro do departamento de educação para o acompanhamento pedagógico das equipes e professores nas unidades escolares.

* Secretário de educação de Castro (PR). É presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) – PR e secretário de articulação da Undime Nacional.





Definimos que os professores de educação infantil deveriam ter jornada estendida para 40 horas semanais e não poderiam mais atuar paralelamente no ensino fundamental ou na educação de jovens e adultos. Ofertamos formações específicas para a educação infantil e apoiamos financeiramente os professores que cursaram nível superior e especializações na área. Hoje, apenas 16 professores ainda não concluíram o nível superior, 18 já terminaram e outros 72 irão concluir especialização ainda este ano. De 412 matrículas, saltamos para as atuais 842 crianças de 0 até 3 anos matriculadas na educação infantil.

Depois, asseguramos a oferta de educação infantil exclusivamente nos centros, reservando as escolas para o ensino fundamental. Essa decisão foi importante e ajudou a superar o problema surgido no ano passado, com a implantação do ensino fundamental de 9 anos. A polêmica começou quando o Conselho Estadual de Educação decidiu antecipar para 2007 a ampliação do ensino fundamental, embora a legislação federal estipule 2010 como prazo máximo. Em mais de 100 municípios, como Castro, uma medida judicial obrigou a matrícula de todas as crianças de 6 anos no 1º ano, independente da data de aniversário.

Já construímos um centro de educação infantil, estamos atualmente reformando e ampliando outros três. No próximo ano, deveremos realizar obras em mais três. Ao mesmo tempo, implantamos um novo conceito de escola pública, valorizando os espaços, resgatando a dignidade da educação pública.

Mas a maior iniciativa surgida em Castro, na educação infantil, foi a implantação da Bebeteca. Destinar um espaço para literatura, com professor específico, e atrelar a ação pedagógica a esse projeto tem dado excelentes resultados. Certamente, quando estas crianças chegarem ao ensino fundamental, levarão com elas a alegria das histórias que, antes ouvidas, poderão ser lidas.

O Fundeb trouxe para Castro a discussão do estabelecimento de prioridade de investimento na educação infantil. Realizamos muito, diante do pequeno aumento orçamentário provocado pelo novo modelo de financiamento. Se a opção fosse esperar a remuneração da integralidade das matrículas, iríamos aumentar ainda mais a dívida com a sociedade de Castro. Mas entendemos, junto com a comunidade, que esse deveria ser o caminho para melhorar a qualidade da educação no município. •

Excepcionalmente nesta edição, publicamos a produção literária de uma formadora do Proinfantil. Optamos por sua publicação, não só pela singeleza e qualidade do texto, mas também pela circunstância em que foi escrito. A professora Sílvia, em um dos eventos de formação em Manaus, inspirada pelo encontro das águas e refletindo sobre a riqueza da diversidade e das diferenças entre os seres humanos, nos presenteou com este poema.

Encontro das águas

Sílvia Barbosa*

No encontro das águas...
...a negritude densa, morna, mansa,
aceita o toque arisco, frio e claro,
de uma água outra,
que só se percebe outra
porque também se deixa tocar.

Identificadas pela diferença,
caminham juntas, lado a lado,
respeitando temperaturas, nuances, limites.

A vida diversa,
que não precisa anular
a essência do outro,
antes, dela se nutre, para se fazer belo!

Que cada um de nós,
na descoberta da sua essência,
se faça belo, ético,
no encontro da diferença que nos constitui
como sujeitos no mundo.

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e trabalha desde 1992 com a formação de professores da educação infantil.

Educação no campo: a experiência do Movimento Sem Terra

Bernardete Toneto | São Paulo (SP)

Para atender a suas crianças, o Movimento Sem-Terra (MST) criou as Cirandas da Educação, escolas fixas ou itinerantes montadas em acampamentos, assentamentos e reuniões. Os sem-terrinhos são educados nas cirandas. A experiência provoca, em vários estados, a implantação de políticas públicas específicas para a educação no campo

O vento sopra forte. A bandeira, improvisada em um mastro de bambu, tremula. Lênin Cauã, de cinco anos, interrompe a brincadeira no balanço. Olha a cena e diz:

– Esta é a nossa bandeira. E bandeira é um símbolo, sabia?
– O que é símbolo?
– É aquilo que mostra alguma coisa. Aprendi aqui na escola, responde o menino.

– O que essa bandeira está mostrando?

Pego de surpresa, ele vacila.
– O branco quer dizer paz.
Pega um galho de árvore e começa a rabiscar o chão. Com os olhos baixos, prossegue:
– O verde é a roça onde o meu pai trabalha, é onde planta a comida da gente.

De repente, dispara a falar:
– O vermelho quer dizer luta,

sangue. Tem muita gente que já morreu. Na bandeira também tem um homem e uma mulher. É uma família.

– Mas não há crianças!
O garoto levanta os olhos do chão e, com segurança, contesta:

– É lógico que tem. Olha eu aqui. O pai e a mãe são sem-terra. Eu sou criança, eu sou um sem-terrinho.



© Douglas Mansur

matéria de capa

Assim como Lênin Cauã, mais de 160 mil crianças em todo o Brasil entram no mundo da educação pelas portas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Na terra prometida e na terra conquistada, as Círculos de Educação constituem um grande palco onde a cidadania infantil é exercida. Em espaços fixos ou improvisados, crianças de 0 a 10 anos – com ênfase no atendimentos de meninos e meninas em fase pré-escolar – brincam, aprendem e partilham a realidade de filhos de sem-terra – ou sem-terrinha, como são mais conhecidos.

Vitrine para o movimento

O apelido surgiu por iniciativa das crianças que participaram do 1º Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo, em 1997. A expressão ganhou o país. O Movimento reconhece que os sem-terrinha são uma vitrine importante para sua ação, pois revelam o trabalho pedagógico que mobiliza educadores, institutos de educação e pesquisa, órgãos públicos e o Estado. “Eles têm despertado a curiosidade dos que pensam e refletem a situação da infância no Brasil”, afirma o documento Crianças em

movimento e as mobilizações infantis no MST, de 1999.

Essa vitrine composta por meninos e meninas tem provocado a implantação de políticas públicas específicas para a educação no campo. Em 23 anos de existência, o MST despertou um debate sobre os direitos à educação de crianças que não têm terra – e casa – e que muitas vezes, perambulam pelo país com as famílias. A resistência inicial de escolas em atender filhos de sem-terra diminuiu substancialmente, à medida que são implantados espaços educacionais nos assentamentos e acampamentos.



© Lidney Campioli



Crianças brincam na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, em Cascavel (PR)

Educação humanizada

O MST nasceu no final dos anos de 1970 e tem grande preocupação com a educação. “Há um conceito errado de que a criança é o cidadão do futuro. Para o MST, a criança é o cidadão do presente, é sujeito de sua história”, defende a filha de sem-terra Márcia Mara Ramos, hoje educadora do movimento.

O educador Miguel G. Arroyo salienta que no MST a preocupação com a política de educação da infância não surge por caridade e afetividade, e sim pela consciência da obrigação pública frente à formação do cidadão. Isso, contudo, não implica desumanização

da educação. Muito pelo contrário. “Na educação popular, educar é antes de tudo um processo de humanização. E humanizar é situar os processos e práticas educativas no cerne, nos anseios e nas lutas dos setores populares”, diz o professor do Instituto Superior de Estudos Pedagógicos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Ciranda: brincadeira e união

Com 1,8 mil escolas em assentamentos e acampamentos, o MST coordena a educação de

cerca de 160 mil crianças nos Estados onde está presente. Desse total, pelo menos 10% são crianças de 0 a 6 anos, atendidas nas “Cirandas”, espaços de educação e de convivência implantados em escolas, galpões de madeira e até em barracas de plástico preto em beiras de estradas.

O nome Ciranda surgiu de uma consulta nacional, em 1996. A idéia era romper com a idéia de creches e instituir a noção de espaços lúdicos comunitários. “Recuperamos a idéia da Ciranda, que lembra dança, brincadeira, união, mãos dadas e arte”, lembra Edna Rodrigues Araújo Rossetto, do Coletivo Nacional de Educação.

Escola pé-no-chão

Há Cirandas fixas – implantadas nas escolas dos assentamentos – e Cirandas itinerantes, instaladas nos acampamentos e em cursos e atividades dos sem-terra. Atualmente recebem, fora do horário escolar, os sem-terrinhos de até 10 anos. Mas a prioridade são os pequenos, de até 6 anos.

“Nossas crianças enfrentam as lutas cotidianamente. Convivem com a violência da falta de emprego, da falta de terra, da falta de comida nos lugares de origem. Por isso, quando chegam às Cirandas, elas não querem sair. Ali são consideradas gente”, esclarece Edna Rossetto, especialista em Educação no Campo pela Universidade de Brasília (UnB).

Pedagogia da terra

O Setor de Educação do MST deixa claro que não tem pedagogia própria, mas “inventa” um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. “Assim como os agricultores lavram a terra, ao fazer a formação humana, o MST revolva, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é igual a nenhuma pedagogia já proposta”, analisa Roseli Salete Caldart, autora do livro *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*.

“É claro que nas Cirandas as brincadeiras têm intencionalidade



© Douglas Mansur

Semear, cultivar e colher produtos da terra e valores do movimento

política, pois visamos à transformação da realidade”, avisa Edna Rossetto. A muitas vezes combatida “politização” dos sem-terrinhos se expressa na escolha das músicas (canções tradicionais e contextualizadas no mundo rural), no discurso que combate preconceitos raciais, de gênero, de etnia e religiosos, no incentivo a ações comunitárias e na valorização do trabalho.

Para que a pedagogia funcione, a família é incentivada a participar. Reuniões periódicas de avaliação contam com a presença de pais e mães. Processos de educação e procedimentos disciplinares são debatidos com educadores e, também, nos coletivos de educação. “Aqui, educação é trabalho de todos”, explica Flávia Tereza da Silva, do Setor de Educação do MST, em Pernambuco.

Ação juvenil

A maior parte dos educadores das Cirandas é formada por sem-

terra e filhos de sem-terra. Em geral são mulheres, com ensino médio e idade entre 20 a 25 anos. “Quando entra na Ciranda, o educador tem o compromisso de se capacitar para a ação educativa. Ele não apenas cuida, mas também educa em uma fase fundamental da formação do cidadão”, diz Márcia Mara, do Coletivo Nacional de Educação do MST.

Filha de sem-terra assentados na Agrovila 3, no município de Itapeva (SP), há 10 anos Márcia trabalha com educação infantil em assentamentos e acampamentos. Foi uma dos 400 educadores que trabalhou na Ciranda da Escola Itinerante Paulo Freire, em junho de 2007. Durante cinco dias, 1,2 mil sem-terrinhos estiveram reunidos em Brasília, enquanto seus pais participavam do 5º Encontro Nacional do MST. Em espaço de muita brincadeira, jogos e esportes, as crianças aproveitaram também para discutir a realidade de seus assentamentos e acampamentos, expressos em um documento entregue em 15 de junho do mesmo ano ao ministro da Educação.

Escola para trabalhadores também tem Ciranda

Bernardete Toneto | São Paulo/SP

O saci pererê pisca. Com seu gorro vermelho e o cachimbo escondido nas mãos, é ele quem dá nome e as boas-vindas à Ciranda da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), criada e mantida pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Guararema, a 60 quilômetros de São Paulo.

No sítio de 4,5 mil metros quadrados, o mitológico personagem brasileiro ocupa o lugar de príncipes e princesas do encantado mundo dos desenhos animados. Pintado e recortado em placa de compensado, acolhe os sem-terrinha de 0 a 10 anos. São filhos de trabalhadores que fazem cursos de formação ou participam de encontros e, também, filhos dos próprios funcionários da ENFF.

A Ciranda Saci Pererê estava planejada mesmo antes da inauguração da ENFF, em 2005. O Setor de Educação do MST previa a necessidade da Ciranda fixa no local. O número de crianças varia conforme o movimento da própria Escola Nacional. Em 2006, passaram pela Saci Pererê cerca de 500 meninos e meninas, acompanhando os pais que faziam cursos de graduação, de produção e de gestão nos acampamentos e assentamentos

ou participavam de encontros, de seminários e de atividades culturais.

A rotina começa às 7h, quando os pais levam as crianças à Ciranda. “As crianças poderiam vir sozinhas, porque tudo é muito perto e seguro. Mas incentivamos a participação dos pais”, diz a educadora Flávia Tereza da Silva, que saiu de Pernambuco para cuidar da meninada no interior de São Paulo.

São cinco refeições diárias. No almoço, servido no refeitório da escola, as crianças comem primeiro. De barriguinha cheia, esperam os pais que estão nas aulas. Nas atividades educacionais e nas brincadeiras, são incentivadas a falar dos locais onde moram. Flávia explica: “Muitos dizem que são sem-terra mas nasceram quando os pais já estavam assentados. O sentimento de ser sem-terrinha vem da compreensão da vida no campo e muitas vezes da discriminação que sofrem em escolas”. Ernesto Silva, de 5 anos e filho de cozinheira, explica: “Adoro a Ciranda. Aqui é muito melhor. Na escola, a professora grita e xinga dizendo que a gente é sem-terra. Coitada, ela nem sabe como é bom ser sem-terrinha”.•

Acolhidas na ciranda fixa em Guararema (SP), crianças são discriminadas nas escolas convencionais



matéria de capa

A Ciranda Itinerante Paulo Freire foi o ápice de um processo de discussão sobre a educação infantil no MST. O tema começou a ganhar espaço no movimento em 1996, quando surgiram as primeiras Cooperativas de Produção de Assentados (CPAs) e as primeiras creches para filhos de mães agricultoras. “Começamos a ver que o atendimento à criança de 0 a 6 anos está diretamente ligado a setores como os de saúde, de cultura, de gênero e de formação”, lembra a pernambucana Edna Rosseto.

Formação permanente

Em maio de 2007, foi realizado o 1º Seminário Nacional sobre o Lugar da Infância no MST. No encontro de 57 lideranças, predominaram as discussões sobre a necessidade da boa formação do educador da criança pequena. “A base da educação infantil é o amor, a dedicação do educador. Mas isso não pode ser sinônimo de falta de formação”, pondera Edna.

A fim de incentivar a formação continuada, o MST mantém convênio com cursos de Pedagogia em vários Estados. Desde 2005, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), do Rio Grande do Sul, mantém o Curso de Magistério para educação infantil. Experiências semelhantes são desenvolvidas nos Estados do Pará, de São Paulo (São Carlos) e do Rio Grande do Norte, além dos cursos de Pedagogia espalhados pelo País.

Os cursos de formação em

Educação Infantil estão vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), do Ministério do Desenvolvimento Agrário. A parceria envolve Estado, universidades e movimento social, a qual ajuda a adequar o currículo à realidade dos trabalhadores sem-terra locais.

Educação itinerante

Situação que demanda atenção especial é a das crianças em acampamentos. Instaladas em barracões ou em tendas cobertas por plástico preto, na beira de estradas e em ocupações, as Cirandas itinerantes têm por objetivo buscar solução para a difícil equação da cidadania em meio à violência.

A idéia de uma escola, mesmo que improvisada, surgiu em 1986, na cidade de Sarandi, no Rio Grande do Sul. Era o acampamento Encruzilhada Natalino, considerado o berço do MST. “A educação estava presente desde a primeira ação do MST. Naquela época, os educadores eram os filhos de acampados que, mesmo sem formação, atendiam as crianças. E não é que dava certo?”, lembra Alessandro Mariano, da coordenação do Setor de Educação do MST e coordenador da Escola Itinerante do Paraná.

O nome “escola itinerante” surgiu dez anos depois, quando o projeto já estava implantado em dez acampamentos gaúchos. Atualmente, é reconhecida e alvo de projetos especiais nos três Estados do Sul do País e em Goiás.

Consolidação da “pedagogia da terra” no Paraná

Silvio Demétrio | Cascavel/PR

A primeira coisa que se vê da estrada rural é uma plantação de ervas medicinais. Logo o conjunto de construções de madeira compensada aparece. O sol da tarde de agosto brilha pleno. É dia de aula. “Quando a gente veio pra cá, neste lugar onde hoje fica a escola era uma plantação de aveia”, explica Sandra Schering, uma das coordenadoras da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no Acampamento 1º Primeiro de Agosto, próximo a Cascavel, no Paraná.

Ao todo são cerca de 300 crianças e adolescentes que estudam em turmas que vão da educação infantil ao segundo ano do ensino médio. “Já chegamos a ter mais de 500 alunos”, diz Sandra, que não esconde a satisfação com o sucesso da iniciativa. As escolas itinerantes funcionam durante encontros, simpósios e cursos ou são montadas nos acampamentos, até a emissão do título da terra e o assentamento definitivo. Então, elas se tornam fixas.

A legalização das escolas itinerantes do MST no Paraná aconteceu em 10 de novembro de 2003, a partir da experiência educacional do projeto no acampamento de Rio Bonito da Graça (Escola Iraci Salete Estrozak, em Laranjeiras do Sul) e no Colégio Estadual Centrão de Loanda, região noroeste do Estado. “É lá que fica guardada toda a documentação das escolas”, comenta. O projeto é uma parceria

com o governo do Estado e hoje compreende ao todo 11 escolas, entre nove itinerantes e duas fixas. “O governo entra com a parte material e a ajuda de custo para os educadores, que também participam de momentos de formação na Universidade Estadual de Cascavel”, explica a coordenadora. “Em todas as escolas itinerantes acontecem as Cirandas da educação, onde se trabalha essencialmente com educação infantil”, acrescenta.

As irmãs Nicole e Jacqueline vivem junto com a mãe, Neide Silva, há três anos no acampamento Primeiro de Agosto. “A Nicole está na Ciranda desde os oito meses de idade e a Jacqueline desde os dois anos”, comenta a mãe. Nicole hoje está com 2 anos e Jacqueline, com 5.

Quando a porta da sala de atividades da Ciranda é aberta, Jacqueline corre para mostrar onde deixou a marca de sua mão pintada na parede. A sala toda é decorada com pinturas feitas pelas crianças, com pincéis ou com as próprias mãos. “As duas começaram a frequentar desde cedo a Ciranda, como acontece com outras crianças do acampamento. A gente que é mãe fica segura para realizar nossas atividades, enquanto as crianças estão aprendendo a conviver com os outros, com tolerância e igualdade”, comenta Neide Silva, que também é educadora da Ciranda.

E logo começam a chegar mais crianças que são acolhidas no ambiente simples da sala, a qual tem o chão coberto de lona. Tudo

é brinquedo. Sandra Schering, que acompanha a atividade dos pequenos comenta: “eles se sentem à vontade aqui porque trabalhamos muito o aspecto lúdico, valorizamos a infância delas como um período fundamental de sua formação”. A experiência das Cirandas também é transferida para o contexto dos grandes encontros e marchas do movimento. “Primeiro vai alguém responsável por avaliar as condições da estrutura para atendermos os pequenos. Depois fazemos um intercâmbio entre os educadores para que aconteça uma troca mais intensa de experiências”, diz Sandra em relação à experiência das Cirandas itinerantes. Neide complementa: “é interessante como as crianças não estranham. E o que de melhor

acontece nessas ocasiões é elas poderem conhecer outras crianças de outras regiões do País”.

Segundo a professora da Unioeste, Liliam Faria Porto Borges, “a experiência toda encontra sua fundamentação na produção acadêmica de José Maria Tardin, especialmente em sua obra Diálogo de saberes. A proposta é de articular um ecletismo teórico com estratégias direcionadas para as práticas do cotidiano. Liliam é uma das principais responsáveis na Unioeste pela formação de professoras a partir do convênio firmado entre governo do Estado, Incra e MST. Para ela, a força da “pedagogia da terra” reside nas estratégias de adequação da teoria à dimensão do mundo vivido pelos integrantes do MST.”•



Jacqueline, 5 anos, moradora do acampamento Primeiro de Agosto, cresce na ciranda que tem apoio do estado



As cirandas itinerantes garantem o cuidado e a educação das crianças enquanto seus pais participam dos encontros do MST

Política pública

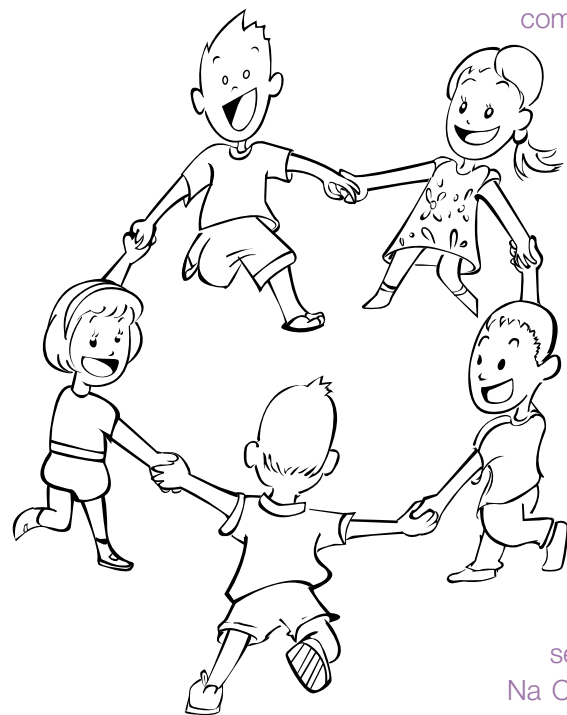
Exemplo de projeto educacional em acampamentos está na Escola Itinerante do Paraná. A iniciativa, implantada em dezembro de 2003 pelo Conselho Estadual de Educação, é uma parceria entre governo do Estado, Secretaria da Educação, MST e comunidades locais.

São onze escolas, localizadas em acampamentos de nove municípios do Estado, que atendem 100% das crianças e jovens do movimento. Dos cerca de 2.500 alunos – entre crianças, jovens e adultos –, 252 têm de 0 a 6 anos.

“O projeto trouxe esperança e objetivo de vida para essas crianças”, diz Izabel Grein, coordenadora de Educação do MST no Paraná. O trabalho envolve o Estado, o movimento social e a comunidade.

A Secretaria da Educação é responsável pelo repasse de infra-estrutura, de material didático e de merenda escolar. O MST entra com a adequação de um local para abrigar a escola, em geral galpão com paredes de compensado e teto de telhas rústicas. O terceiro vértice do triângulo é formado pela população local, que ajuda por meio de doações, de trabalho voluntário e de ações colaborativas.

Os educadores recebem ajuda de custo referente a 20 horas/aula semanais, apesar da maioria trabalhar tempo integral ou ser voluntário. Na Ciranda itinerante, as crianças fazem no mínimo três refeições e têm tempo para a prática de esportes e muita recreação. Mariano define a experiência como revolucionária: “Aqui garantimos que as crianças se desenvolvam como crianças”.•



Diálogos e interações com as crianças de 0 a 3 anos: desafios para as instituições de educação infantil

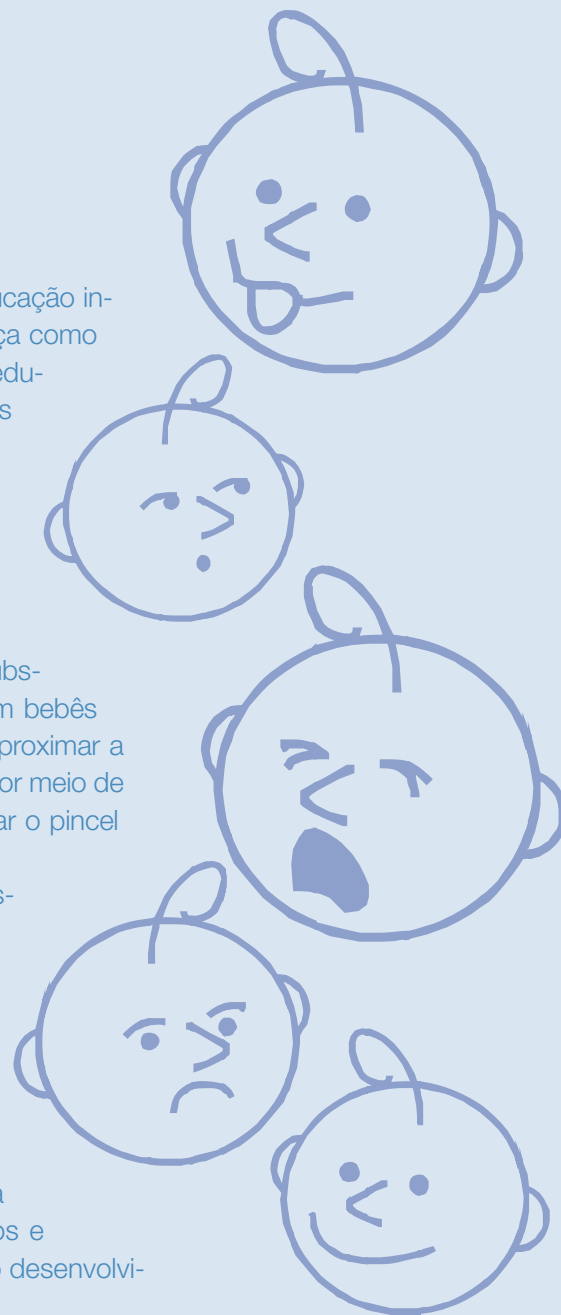
Daniela Guimarães*

O trabalho com as crianças de 0 a 3 anos nas instituições de educação infantil é um desafio na atualidade. A partir da compreensão da criança como sujeito de direitos e da educação infantil como primeira etapa da educação básica, algumas idéias que dão suporte às práticas com os pequenos têm sido questionadas e transformadas.

Ao longo da nossa história, a creche foi considerada como “mal necessário”, ou seja, a solução possível para atender as crianças de 0 a 3 anos, tendo em vista o trabalho da mãe fora do contexto familiar. Tratava-se de um espaço para o cuidado individualizado; especialmente focado na higiene e nas necessidades básicas da criança (alimentação, saúde, sono etc.), geralmente em busca de substituir a atenção materna. Por outro lado, na história do trabalho com bebês e crianças até 3 anos, percebemos uma tendência no sentido de aproximar a educação da instrução, centrada na preparação para a pré-escola, por meio de trabalhos mimeografados ou atividades de prontidão motora (segurar o pincel adequadamente, movimentarem-se da “forma correta” etc.).

O final do século XX inaugura reordenações de princípios. A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 garantem o direito das crianças à educação infantil. Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formula e o Ministério da Educação (MEC) homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecendo a preocupação com a qualidade do trabalho neste segmento.

Depois, destaca-se também a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vols. 1, 2 e 3), situando esta etapa da educação básica como lugar de construção da identidade e da autonomia, baseadas em relacionamentos seguros e acolhedores. Além disso, a educação infantil deve ser focada no desenvolvimento da ética e da estética.



* Mestre e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e professora do curso de especialização em Educação Infantil na mesma instituição.



Mais recentemente, o MEC elaborou, em parceria com os sistemas, os seguintes documentos: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação*; *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* e *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Todos estes documentos estão comprometidos com a garantia de espaços, de rotinas e de relacionamentos seguros e afetuosos com os bebês e com as crianças pequenas.

Portanto, a partir destas novas perspectivas, o trabalho nas instituições de educação infantil, ao invés de substituir os cuidados maternos ou preparar as crianças para a escola, passa a focalizar a própria criança em seu desenvolvimento presente, nas relações dela com outras crianças e com sua realidade cultural.

No contexto atual, surge a questão: quais são os caminhos concretos na construção destas instituições, especialmente as que atendem bebês e crianças pequenas, como espaços que garantam o direito à brincadeira, ao aconchego, à expressão, dentre outros princípios definidos nos critérios nacionais para um atendimento de qualidade ?

Autores do campo da psicologia histórico-cultural, tais como Wallon e Vygotsky contribuem com seus estudos na busca de alternativas para este atendimento. De acordo com os autores, a criança constrói sua singularidade, o seu “eu”, no contato com adultos, com outras crianças, com objetos, palavras e significados que circulam ao seu redor. Ela internaliza as regras sociais e recria essas regras em suas ações.

Por exemplo, se chega perto de um parceiro e arranca um brinquedo da mão dele, está em busca de satisfazer suas necessidades próprias. Quando o adulto aproxima-se e diz “não pode” ou “vamos pedir emprestado”, ingressa a criança em um mundo de regras e de consideração do coletivo. Pouco tempo depois, poderemos vê-la puxar de novo o brinquedo da mão do parceiro e olhar para o adulto, em busca da confirmação da regra, ou ensaiar a expressão “me empresta”, em diferentes situações.

Em um ambiente onde partilhar, trocar e conversar são práticas cotidianas nas quais as crianças se envolvem, provavelmente poderemos notá-las ofertando objetos entre si e experimentando contatos visuais e corporais. Isso coloca o adulto-educador no lugar de mediador do contato da criança com o coletivo e os significados culturalmente dominantes. O desafio é: como ocupar esse lugar, deixando também emergirem os significados (re) criados pelas crianças, os sentidos que ela constrói sobre o mundo?

Bondioli e Mantovani (1998) são autoras italianas que nos ajudam a refletir sobre as peculiaridades dos relacionamentos com bebês e crianças pequenas. Colocam luz sobre o envolvimento da criança pequena em rituais comunicativos, tais como oferta de objetos, imitação, vocalização frente a frente, sincronismo de gestos, circunscrevendo a creche como espaço relacional.

Segundo elas, no lugar de apenas prestar assistência e observar passivamente as descobertas infantis, o educador é convocado a estabelecer mediações na relação da criança com o mundo, possibilitando vínculo positivo dela com o processo de exploração do que a cerca. Dialogando com as crianças, respondendo aos seus sinais, evocando suas respostas, tocando-as e sendo tocado, o adulto facilita a apropriação por parte das crianças do funcionamento social.

A imitação é um movimento relacional típico e intenso na relação entre os bebês e deles com os adultos. Muitas vezes, se um bebê chora, o outro chora também. Se um se olha no espelho e bate as mãos neste objeto, outro bebê que está por perto, contagia-se com essa ação, repetindo-a. Imitar é uma ação só possível na relação com o outro; é um “dar-se conta” da presença do outro.

Para Vygotsky (1989), as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Ou seja, a imitação cria possibilidades novas para a criança, abrindo-a para ações que nascem no outro, mas que se tornam dela a partir daquele instante. Isso acontece quando a imitação é iniciada pela criança (e não como imposição do adulto). Em algumas cenas do cotidiano das creches, é possível perceber os adultos incitando as crianças a “imitarem”. Por exemplo, quando mostram uma figura de um cachorro e pedem “vamos fazer

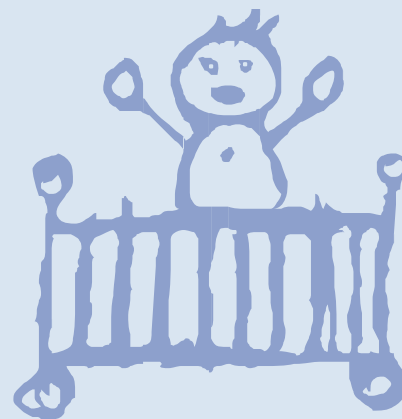
igual ao au au”. Nestes casos, não se trata da imitação propriamente, mas do atendimento a uma solicitação do adulto.

O gesto de apontar é outro comportamento comum como manifestação da comunicação pré-verbal da criança. Vygotsky estuda este gesto como indicador da origem do processo de constituição sociocultural das crianças. Sobre isso, ele diz que inicialmente esse gesto não é nada mais que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa; mas, quando o adulto vem e ajuda a criança, notando que o seu movimento indica algo, a situação muda; o apontar torna-se um gesto para os outros. Então, pegar um objeto transforma-se em apontar, pela leitura que o adulto faz da ação da criança.

É na atenção aos pequenos gestos cotidianos dos bebês e das crianças pequenas que se realiza o papel do educador, que pode favorecer as imitações que a criança inicia, nomear movimentos, buscar seus significados, com cuidado para não invadir e atropelar os sentidos que elas próprias dão às suas experiências. Desenvolver responsividade no contato com os bebês significa dar respostas congruentes e responsáveis aos seus gestos, olhares, sorrisos e movimentos, compartilhando significados, ingressando-os no coletivo. A conquista da segurança nas relações é o alicerce da constituição de autonomia e de identidade por parte do bebê, do menino e da menina. Portanto, é importante que se sintam reconhecidos e incentivados

pelo educador, o que ocorre na resposta aos seus sorrisos, gestos e primeiras palavras.

O desafio que se coloca é observar, organizar espaços, tempos e materiais, acompanhar e responder às crianças sem antecipar suas conquistas ou fechar rigidamente sentidos a respeito de suas explorações. •



Bibliografia:

- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
 DIDONET, Vital. Creche: a que veio? Para onde vai?. Brasília: Em Aberto, v. 18, n.73, p 11-27, julho, 2001.
 VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
 WALLON, Henri. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1988.

Ser negro, ser brasileiro

Erika Jennifer Honorio Pereira *

A experiência a ser relatada foi desenvolvida em uma turma de educação infantil com 25 crianças de cerca de 5 anos de idade. Ocorreu no Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) Antônio Candeia Filho, localizado no bairro de Coelho Neto, que atende principalmente os alunos de Acari, um dos bairros mais pobres da cidade do Rio de Janeiro.

Observei que a turma, de forma geral, apresentava preconceitos e estereótipos com relação aos negros. Cantavam músicas como “neguinha do teretetê”, em que a palavra “neguinha” era usada no sentido pejorativo; diziam ‘cabelo duro’, ‘piolhenta’, referindo-se aos que tinham cabelo crespo; associavam o negro à sujeira etc. Ao pedir que recortassem de revistas um rosto que se parecesse com o seu, mesmo existindo revistas que traziam as diferentes etnias, algumas crianças negras preferiram recortar rostos brancos. Elas não se reconheciam como negras. Nos desenhos em que havia pessoas, a maioria pintava os cabelos de loiro e olhos claros. Quando eu perguntava porque pintavam desta forma, respondiam: “Porque é bonito!”, “E o seu cabelo, não é bonito?” - Indagava. Alguns não respondiam, outros continuavam afirmando que o loiro era mais bonito.

Era o 3º ano em que eu trabalhava neste CIEP e, ao longo desse período, percebi que o processo de negação e inferiorização da identidade negra ocorria de maneira sutil e subjetiva. Parecia-me que, apenas recriminar tais atitudes não seria suficiente para que os alunos reconhecessem os negros como bonitos, bem-sucedidos, importantes.

O Projeto Político-Pedagógico da escola, no mês de abril, visava trabalhar com o tema Ser brasileiro. Propus ampliar esta temática e desenvolver o projeto Ser negro, ser brasileiro. Nosso objetivo foi a desconstrução de idéias e de comportamentos preconceituosos em relação aos negros.

* Professora de educação infantil do Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) Antônio Candeia Filho, da rede municipal do Rio de Janeiro.





No início, fizemos uma roda de conversa para que as crianças relembressem o que já havia sido aprendido no projeto Ser brasileiro. Apresentei, então, a nova temática: Ser negro, ser brasileiro. Expliquei a elas que veríamos um pouco mais da cultura negra, conheceríamos a história de pessoas negras que trouxeram importantes contribuições para nossa sociedade, o que significa negro(a) e a importância de cada um gostar de si independentemente das características físicas. Todos se mostraram interessados e no dia seguinte, demos continuidade ao projeto.

A atividade inicial foi um exercício de observação, realizado em dois dias no auditório da escola (que possui amplo espaço e uma parede espelhada). Pedi para as crianças ficarem bem à vontade e os convidei a sentar em círculo formando uma roda. Expliquei que cada um que quisesse iria, em duplas ou trios, até o espelho para se observar e depois voltaria para a roda para contar aos colegas o que foi observado. E, assim aconteceu. Incitei as crianças para que falassem das suas características e percebessem as semelhanças e as diferenças entre eles e os colegas. Busquei trabalhar o entendimento de diferente, nem como superior, nem como inferior. As rodas de conversa estenderam-se por todo o projeto. Nelas, as crianças refletiram sobre a questão racial e tiveram oportunidade de falar, expor suas idéias, vivências, percepções do mundo (família, televisão, escola etc.).

O trabalho prosseguiu com vídeos animados, músicas, teatro de fantoches, livros de histórias que traziam como personagens principais negros, enaltecendo sua beleza e caráter. Durante as rodas de leitura, quando pedia para que recontassem as histórias, eles recorriam a palavras positivas: reis, rainhas, bonito, menina bonita. Para mim, essa era a resposta de que o material utilizado promovia uma imagem positiva dos personagens afrodescendentes. Em outro momento, novamente pedi que fizesse o auto-retrato. As crianças já se desenhavam como eram. Algumas iam até o espelho para se observar.

A história “Bruna e a Galinha d’ Angola”, de Gercilga de Almeida, foi recontada pelas crianças. Depois dessa atividade, cada um compartilhou um pouco das histórias contadas pelos avós, valorizando suas origens. Sugeri que criássemos “panôs” como os da história. Devido à falta de material (tecidos), improvisamos usando folhas de papel. Depois de terem secado, os nossos “panôs” foram expostos nas paredes da sala de aula.

Nesse período, estava agendada uma reunião com os responsáveis. Aproveitei o momento para falar sobre o projeto e de como seria bom contar com a participação deles. Todos se mostraram solícitos. Para sensibilizar as famílias para o tema, assistimos ao filme *Heróis de todo mundo* que narra histórias de pessoas negras bem-sucedidas. Foi um momento muito rico. Depois da exibição do vídeo, os familiares discutiram sobre o racismo, as dificuldades que os negros enfrentam, como a pobreza e como enfrentar estas dificuldades.

Na segunda fase, o projeto visou homenagear personalidades negras que muito contribuíram para a sociedade brasileira. Foram homens e mulheres que marcaram a história com inteligência, habilidades, garra e determinação. Estudamos Antonieta de Barros, Benjamin de Oliveira, Pixinguinha, Juliano Moreira, Aleijadinho, Machado de Assis, Tia Ciata, Adhemar Ferreira da Silva, Carolina Maria de Jesus, Zumbi e Antônio Candeia Filho.

Tive o cuidado, ao selecionar essas personalidades, de mesclar as áreas em que atuavam, mostrando que os negros têm históricos de sucesso na medicina, na política, nas artes e não só no esporte e na música. Conforme ia contando as histórias, colava em um cartaz exposto na sala o nome da personagem estudada, sua foto e uma gravura de revista ou jornal que ilustrasse a profissão que havia exercido.

Na terceira fase, estudamos mais especificamente a vida de Antônio Candeia Filho, compositor e sambista renomado. Embora seja o nome da escola, essa personalidade era desconhecida pelas crianças. Foi a partir do resgate da memória de Candeia que trabalhamos a auto-estima delas. Pesquisamos a história do sambista, sua determinação em retornar ao “mundo do samba”, mesmo tendo ficado paraplégico. Como Candeia tinha ligação com a música, fizemos um samba de roda, valorizando a preservação da cultura dos africanos que vieram para o Brasil e que foi uma das bases de formação do samba carioca.

Os alunos ouviram o CD com sambas de roda. Depois disso, mostrei um cartaz com tópicos curtos e diretos, mas que explicavam um pouco sobre o samba de roda e sua ligação com a cultura negra. As crianças viram que esse gênero está ligado à capoeira e aos instrumentos que a acompanham. Passamos então a dançar. Em roda, eu puxava cantigas, que em geral são curtas e se repetem. Assim, as crianças memorizavam facilmente acompanhando com palmas. Ao tratar do samba, observei que os meninos estranharam no início, por ver esse ritmo na sala de aula. Trabalhar com a cultura da comunidade, trazendo o samba para o ambiente escolar, ajudou a estabelecer vínculo com suas vidas cotidianas. A conclusão do projeto aconteceu no auditório da escola, onde a turma cantou e dançou em uma bonita roda.

Durante o projeto, pude perceber que as crianças passaram a achar o negro bonito e reconheceram-se como tais. Os desenhos delas tornaram-se mais detalhados e traziam sobrancelha, cílios, umbigo, cabelos coloridos e a pele de acordo com o tom que se aproximava da própria criança. Suas atitudes em discriminar os alunos que tinham cabelo crespo acabaram. Fui percebendo a importância do meu papel como educadora no combate a toda e qualquer discriminação e preconceito. Durante o projeto, senti-me obrigada a ler, a pesquisar mais para saber o que é o preconceito, como lidar com ele, que materiais utilizar.

Depois dessa pesquisa, observei como o ambiente da sala de aula reforça estereótipos de crianças com cartazes etc. Também mudei meu olhar e atenção em relação ao penteado afro de algumas crianças. Superamos, assim, um padrão de beleza único. Notei que com esse projeto todos se sentiram acolhidos porque eram considerados belos.

Outro fato que avaliei como positivo foi o engajamento da escola no projeto. Algumas professoras não sabiam quem era Candeia e com o projeto, tomaram conhecimento de sua história de vida. Ao final, a direção decidiu inscrever a escola no projeto “Escola de bamba” uma iniciativa da prefeitura do Rio de Janeiro que trabalha com a cultura popular, mais especificamente com o samba, realizando desfiles dos alunos no sambódromo.●



Bibliografia

- AIBÊ, Bernardo. **A ovelha negra**. 2. ed. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2001.
- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2003.
- CD CRIANÇAS – **Diante do trono** – Igreja Batista da Lagoinha. Fabricado por: Sonopress-Rimo da Amazônia Ind. E Com. Fonográfica Ltda. CANAL FUTURA. **CD gonguê** – A herança africana que construiu a música brasileira. Parte integrante do projeto **A cor da cultura**. <http://www.acordacultura.org.br>.
- CANAL FUTURA. **Heróis de todo o mundo** (VHS). Parte integrante do projeto A cor da cultura. <http://www.acordacultura.org.br>.
- CANAL FUTURA. **Livros animados** (VHS 1 e 2). Episódios: O menino Nito, Menina Bonita do laço de fita e Bruna e a galinha d'Angola.– Parte integrante do projeto A cor da cultura. <http://www.acordacultura.org.br>.
- PATERNO, Semíramis. **A cor da vida**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.
- REVISTAS RAÇA. São Paulo: Ed. Símbolo.

Proinfantil valoriza professoras e professores e modifica a educação das crianças

Stela Rosa | Brasília/DF

Programa de formação em magistério, nível médio, Proinfantil amplia e define a identidade dos professores. Seus novos conhecimentos mudam a prática nas creches e pré-escolas, que ganham espaços e metodologias próprias para o desenvolvimento das crianças

Organização de brinquedotecas, recreação dirigida e salão de artes foram algumas das inovações implantadas por aqueles que concluíram o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Criado pelo Ministério da Educação, um grupo piloto do Programa foi oferecido em parceria com as secretarias de educação do Ceará, de Goiás, de Sergipe e de Rondônia.

O grupo iniciou em 2005, contemplou 127 municípios e formou 992 professores cursistas, no primeiro semestre de 2007. Estima-se que até final do ano, mais 1,8 mil profissionais devem concluir o programa. Mesclando o uso da educação a distância com encontros presenciais, o Proinfantil envolveu cerca de 1,2 mil educadores nos Estados, entre coordenadores, professores formadores, que ministraram os conteúdos elaborados pelo MEC, e tutores, responsáveis pelo acompanhamento dos cursistas nas creches e pré-escolas.

Avaliação positiva

O principal objetivo do programa é propiciar a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nível médio e magistério - para os professores de creches e pré-escolas. Segundo os profissionais que integraram as Equipes de Gerenciamentos nos Estados (EEG),

responsáveis pela coordenação estadual do programa, os resultados superaram as expectativas.

O impacto, segundo eles, pode ser percebido no trabalho desenvolvido pelos professores, na melhoria da sua auto-estima, nos espaços das instituições e, principalmente, na valorização do trabalho docente por parte dos próprios educadores, gestores e pais.



© José Euripedes

Ex-aluna do Proinfantil, Sandra assumiu coordenação de escola em Nerópolis (GO)



No Ceará, escola ganhou brinquedoteca...

A percepção da importância da educação infantil por parte de gestores demonstra as transformações ocorridas. A secretária de educação de Cariús, no Ceará, Betânia Maria Cortez, elogia a iniciativa e garante a continuidade do programa. “Temos sentido a diferença nos professores, que estão mais seguros e entendendo melhor a importância do trabalho deles. Para dar prosseguimento ao trabalho de acompanhamento, vamos manter os tutores”, diz.

Mudança de postura

Em Goiás, a qualificação das cursistas revolucionou as instituições, segundo Cremilda Martins Batista, da EGG do Estado. “Visitei várias creches no início e no final do curso, e as mudanças foram significativas. No decorrer do projeto, as profissionais levavam o conhecimento adquirido no Proinfantil para os seus locais de trabalho. O resultado é que as instituições

foram abandonando o caráter assistencialista e passaram a atuar de forma educativa”, constata.

Eleneida Peixoto Cruz, da EEG do Ceará, destaca que, a partir do curso, os educadores passaram a desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas na teoria e de acordo com as necessidades das crianças. Modificaram, assim, a própria postura e também a das famílias. “Os pais perceberam o desenvolvimento dos filhos e passaram a valorizar mais os professores, olhando-os como educadores e não como meros cuidadores”, destaca.

Fernandes Martins Pereira, tutor na cidade de Nerópolis, em Goiás, diz que as profissionais passaram a trabalhar com intencionalidade. “Elas tinham a prática, mas não a teoria, desenvolviam tarefas, mas não sabiam por que as estavam fazendo. Com a inovação na prática pedagógica, esse profissional passa a ter reconhecimento da comunidade, pois agora são professoras especialistas em educação infantil”, orgulha-se.

Maior compromisso

Antonia Carlos da Silva, professora que ministrou o tema Identidade Sociedade e Cultura, no Ceará, observa que o mais significativo foi esse despertar da importância do papel educativo e, ao mesmo tempo, da possibilidade de participar efetivamente do processo. “Uma das coisas mais gratificantes foi ouvir depoimentos de coordenadoras de creches sobre as sugestões e contribuições levantadas pelas cursistas durante o planejamento”, destaca.

Para Silvaneide Lima, da EEG de Sergipe, o principal resultado do Proinfantil é o maior envolvimento dos educadores. “A criança tem sido vista como cidadã de direitos. Percebemos que os professores, gestores e demais membros das instituições de educação infantil estão mais comprometidos”, pontua.

De acordo com Eunice Cabral Lima Pereira, da EGG de Rondônia, a qualificação dos professores



© Járbas Vasconcelos

... e salão de artes para as crianças.

repercutiu na comunidade. “Com certeza, trouxe maior visibilidade para a educação infantil e também mudanças em alguns municípios. E não só em relação a questões didáticas e pedagógicas, mas também sobre questões administrativas, resultando em mudança na prática dos cursistas e em melhorias no ambiente físico em que as crianças eram atendidas. Houve envolvimento não só dos professores, mas também dos responsáveis pela instituição”, ressalta.

Vontade de crescer

Sandra Maria Pinto Cruz, mãe de duas crianças e professora da

creche municipal Paz e Amor, em Nerópolis, Goiás, teve de conciliar os estudos com o horário de trabalho e com a família. “A maioria das cursistas era constantemente cobrada por filhos e maridos. Não foi fácil dar conta das atividades domésticas e profissionais”, relembra.

Segundo ela, a vontade de crescer e melhorar a realidade nas instituições de educação infantil foi o que a impulsionou a chegar até o fim. “As mudanças foram acontecendo gradualmente, de acordo com o nosso avanço no curso. Aprendemos a planejar a rotina e torná-la prazerosa para as crianças que, por sua vez, passaram a ter um melhor desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem”, diz.

Hoje, Sandra tem três razões para comemorar: terminou o curso, foi promovida a coordenadora e a instituição ganhou uma nova sede. Segundo ela, a qualificação do corpo docente e a construção da nova sede triplicaram a procura por atendimento.

Mudança de concepções e de práticas

Descobrir a importância do lúdico para o processo ensino-aprendizagem e a dimensão educativa em cada gesto, passando pelo ato de alimentar, brincar ou afagar, mudou a prática da cursista Zulmira Alves Ribeiro Lorenz,

da creche Moranguinho, em Ariquemes, Rondônia. Durante o curso, ela aprendeu a importância das atividades recreativas. “Fui criada de forma tradicional e não percebia que as crianças estão aprendendo através da brincadeira. Achava que elas estavam bagunçando. Agora tenho outro olhar”, relata.

Em Fortaleza, Ceará, a proposta de organizar uma brinquedoteca e um salão de artes partiu da professora Zelma Venâncio da Silva. “Com o curso, tomamos conhecimento da importância da preparação dos espaços. Por isso, sugerimos a criação dos ambientes”, explica. A interação entre turmas de educação infantil e a inclusão de brincadeiras populares no dia-a-dia também fazem parte das novidades. “O trabalho ficou mais prazeroso para nós e para as crianças”, diz.

Auto valorização

No decorrer do curso, que teve duração de dois anos, muitos professores formadores perceberam que a pouca valorização da educação infantil repercutia negativamente na qualidade do ensino e na auto-estima dos educadores, que se viam apenas como cuidadores.

Para José Jânio Duarte de Oliveira, tutor na cidade de Cariús, no Ceará, o programa levou os gestores a conhecerem as dificuldades enfrentadas pelos profissionais. De acordo com os especialistas, a mudança de percepção sobre



Idéias da professora-cursista do Proinfantil, Zelma

o papel do professor de creche e pré-escola contribuiu na autovalorização do trabalho.

Para a cursista Andércia Santas Silva, da creche Maria de Oliveira, em Estância, no Sergipe, essa foi a grande contribuição. “Me sentia crechera, monitora, cuidadora,

menos educadora. Não era valorizada pelos pais e nem pelos outros professores. Aprendi que o meu papel é educar e cuidar das crianças e assim elas estão se desenvolvendo. Percebo a diferença. Foi o Proinfantil que me deu esse suporte”, comemora.●

resenha



De repente, nas profundezas do bosque

Autor: Amós Oz

Editora: Companhia das Letras

Gênero: Fábula

Adriana Maricato*

Numa vila triste, vivem pessoas sem animais nem insetos, que fugiram num passado remoto e hoje estão quase apagados da memória coletiva. Os bichos foram morar num bosque com Nehi, o demônio da Montanha. Com medo do bosque, do escuro, de Nehi e de suas lembranças, aldeões trancam suas casas à noite.

As crianças da aldeia nunca viram ou ouviram pássaros, vacas, cachorros, cavalos, moscas. Os adultos “normais” negam a existência de animais. Os diferentes, rotulados de esquisitos ou loucos, são a memória viva do passado alegre da aldeia, quando havia bichos. A professora desenha animais e reproduz seus ruídos; o pescador faz esculturas de bichos para as crianças; a padeira joga migalhas no chão para pássaros inexistentes. O garoto Nimi desobedece à proibição de ir ao bosque e fica doente de “relincho”. Todos são alvo de deboche, excluídos pela comunidade.

A agressividade que domina os habitantes da aldeia pode ser interpretada como um desequilíbrio ecológico provocado pelo homem. Como o aquecimento global ou outros efeitos, levando ao desaparecimento dos bichos e dos “diferentes”.

Duas crianças partilham suas dúvidas sobre a inexistência de bichos, enfrentam o medo, entram no bosque, descobrem os animais e o “demônio” Nehi. Como Nimi, ele havia fugido da aldeia quando menino, vítima da perseguição de todos. Mas não encontrou a paz e sente falta das pessoas da aldeia.

Essa fábula de Amós Oz, o mais importante escritor israelense contemporâneo, fala de intolerância, preconceito, perseguição, isolamento, solidão. Mostra tanto o sofrimento das vítimas, quanto o dos que se submetem aos modelos sociais e reproduzem aquelas atitudes. Alerta para a necessidade de interferência dos adultos (inclusive professores) ensinando o respeito à diversidade.

* Jornalista responsável pela Revista Criança.



Coleção Arco-da-Velha

Autor: Sílvio Romero

Ilustrações: Rosinha Campos

Editora: Scipione

Adriana Maricato*



Bem vindo ao Mundo! criança, cultura e formação de educadores

Autores: Silvia Pereira de Carvalho, Adriana Klisys Silvana Augusto (Org.)

Editora: Fundação Peirópolis

Gênero: Formação de professores

Vitória Líbia Barreto de Faria*

As 205 páginas do livro, acompanhadas por CD explicativo e ilustrativo da obra, desde sua apresentação gráfica, passando pela maneira aparentemente leve de tratar os conteúdos, até as temáticas desenvolvidas, já se constituem, a partir do primeiro contato, um convite ao leitor/professor.

Inteiramente ilustrada com desenhos de crianças, a metodologia apresentada focaliza a formação continuada de profissionais da educação infantil. Essa metodologia foi construída com base no Programa Capacitar Educadores, desenhado pelo Instituto Avisa-lá (antigo Centro de Estudos e Informações Crecheplan), em resposta a uma solicitação efetuada pelo Instituto C&A em 1993.

O resultado é uma produção coletiva que se referencia na prática de profissionais, aprofunda conhecimentos teóricos e promove reflexões ampliando o universo cultural daqueles que atuam junto às crianças até 6 anos.

Trata-se na realidade de uma proposta de formação de profissionais reflexivos, fundamentada nas teorias construtivistas e sócio-interacionistas, que explicitam os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Estes princípios teóricos somam-se à compreensão da função social das instituições de educação infantil, aos modos de organização e funcionamento dessas unidades educativas e ao reconhecimento da complementaridade do papel da família. E formam a base na qual se sustenta a proposta de formação presente no livro.

* Consultora editorial da Revista Criança.

A coleção é composta por três livros com seleções de quadrinhas, cantigas e parlendas registradas por Sílvio Romero (1851-1914), um dos maiores pesquisadores da cultura popular brasileira.

As quadrinhas são compostas por quatro versos rimados; as cantigas são aquelas que acompanham uma brincadeira, como a ciranda; as parlendas são brincadeiras com palavras para passar o tempo ou aprender alguma coisa. Crianças pequenas adoram ouvir e reproduzir esses textos/ melodias, pois brincam com a língua e progressivamente se descobrem capazes de dominá-la.

Por um lado, essas manifestações que fazem parte do patrimônio cultural brasileiro remontam a narrativas antigas, com origem em Portugal, às quais também foram incorporados elementos das culturas indígenas e africanas, expressando elementos importantes da nossa identidade.

Por outro, a melodia, a rima e o ritmo dessas produções da cultura oral favorecem a memorização das regularidades e irregularidades da língua portuguesa, e do aprendizado da escrita.

Num tempo em que os meios eletrônicos, como televisão, videogames e computadores ocupam cada vez mais o tempo das crianças, afastando-as das fontes da cultura oral (brincadeiras de rua, contato com os pais e com idosos, por exemplo), esse tipo de leitura cultiva o que não se pode perder: nossa identidade lingüística e o aprendizado significativo da escrita



Pagamento de bolsas

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) iniciou o pagamento das bolsas do Proinfantil por meio de depósitos nas agências do Banco do Brasil, em contas correntes indicadas pelos bolsistas. Os valores mensais são de R\$ 450,00 para supervisores de curso (coordenadores de Agências Formadoras), R\$ 350,00 para professores-formadores e R\$ 250,00 para tutores.

Livros de literatura para educação infantil

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), seguindo as determinações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), inicia em 2008 a distribuição de 1,93 milhões de livros de literatura para creches e pré-escolas. Serão distribuídos 96,5 mil acervos para 85.179 escolas. Mais de cinco milhões de crianças serão beneficiadas.

As sessenta obras para educação infantil do PNBE 2008 formarão três acervos, cada um com 20 obras. Os livros serão compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos.

Reunião do Conpeb

O Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (Conpeb), cuja função é subsidiar as decisões da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), formado por 12 organizações da sociedade civil e sete órgãos governamentais, reuniu-se no dia 6 de agosto, em Brasília. Durante a reunião, foram discutidos os seguintes assuntos: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Compromisso Todos pela Educação, Ações da SEB, Conferência Nacional de Educação Básica e as Subcomissões do Conpeb.

Diálogo com as cartas recebidas

Vitória Líbia Barreto de Faria*

Parabéns pela edição da revista *Criança* do mês de dezembro de 2006 (edição 42). A qualidade das informações estão maravilhosas.

Vários enfoques apresentados mobilizaram nossa entidade, para juntos conseguirmos uma melhor qualidade na educação infantil, uma vez que trabalhamos com crianças de 4 meses a 6 anos, em período integral. Além disso, contamos com uma ótima parceria com a Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul.

Concordamos plenamente com as colocações feitas pelas professoras Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado, principalmente no que diz respeito ao investimento público e à questão qualitativa da educação infantil em outros países.

A respeito do relato sobre a Escola da Ponte, questiono: Será que precisamos chegar até a “Ponte” para que tais colocações sejam efetivadas?

Não poderia também deixar de citar o belíssimo artigo de Beatriz Ferraz. Falamos tanto em inclusão e, muitas vezes, esquecemos de incluir o próprio educador na educação infantil. Para que isto aconteça, o texto traz dicas e soluções muito boas.

**Célio Benedito Gonçalves - Diretor da Associação Beneficente e Cultural Nossa Senhora Aparecida
São Caetano do Sul (SP)**

Professor Célio,

São cartas como a sua que nos impulsionam a fazer que cada edição da Revista *Criança* apresente questões de maior interesse dos professores e que contribuam efetivamente para a sua formação pessoal e profissional.

Agradecemos os elogios e dividimos com nossos colaboradores os méritos atribuídos pelo senhor ao trabalho que realizamos.

O senhor nos pergunta se precisamos chegar até a “Ponte” para que as colocações de nossas entrevistadas sejam efetivadas. Na realidade, quando publicamos relatos de trabalhos de qualidade reconhecida como o da Escola da Ponte, não o fazemos no intuito de validar nossas políticas e práticas, mas com o objetivo de socializar experiências bem-sucedidas. Entendemos que a educação infantil, como parte integrante da educação básica, é ainda uma etapa que busca sua identidade, tendo em vista as especificidades da criança de 0 até 6 anos.

Por essa razão, as referências de outras instituições ajudam o professor a refletir sobre suas próprias ações e a construir conhecimentos novos. Não podemos perder de vista que uma educação de qualidade para as nossas crianças é um empreendimento coletivo e não propriedade dessa ou daquela instituição.

* Consultora editorial da Revista *Criança*.

cartas

Sou professora municipal. Em 2006, trabalhei em duas escolas, uma delas na zona rural. Não era nada fácil, pois eu era a única professora, com uma turma multiseriada, do pré à quarta série. Mesmo com alunos da mesma série, às vezes, tinha de trabalhar de maneira distinta, pois estavam em diferentes estágios de aprendizagem. Mas tudo ocorreu maravilhosamente bem.

Na parte da tarde, trabalho na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), atendendo crianças, desde as recém-nascidas até as maiores. Eu adoro trabalhar com pessoas especiais. As turmas são pequenas e isso facilita a atenção e o atendimento individualizado. Eu acredito muito nessas crianças. Acho que elas são capazes de realizar não o que eu quero, mas têm potencial para várias coisas. Como qualquer ser humano, elas também têm limitações e potencialidades a ser desenvolvidas.

Adorei as duas últimas revistas que recebi, principalmente os artigos a respeito de avaliação e práticas para a igualdade racial na escola. Gostei de saber que irão falar sobre o ensino especial. Terminando, gostaria de dizer que me sinto privilegiada em receber em minha casa uma revista de tão alta qualidade como a Revista Criança. É um instrumento de formação dos profissionais, não só da educação infantil, mas também da educação em geral. Adoro a seção de arte que traz a tela e a informação sobre o artista e a obra em questão. Vocês são artistas da educação e querem espalhar esta arte para o maior número de pessoas possível.

Maria Luiza dos Reis Teixeira
Presidente Olegário (MG)

Maria Luiza,

Ficamos muito felizes com o entusiasmo que você demonstra pela leitura da Revista Criança. Obrigada pelo reconhecimento de nosso trabalho.

Pelo que pudemos perceber, você é uma professora que gosta de desafios e que tem prazer no trabalho que desenvolve. Realmente atuar um período com turma multiseriada, com crianças de educação infantil à quarta série e no outro na Apae com crianças de diferentes idades é só para quem, como você, acredita que essas crianças são capazes de se desenvolver e de aprender.

Mas sabemos que não basta aceitar o desafio e acreditar no potencial das crianças para que elas sejam incluídas e avancem no seu percurso educativo. É preciso que o professor também acredite na sua própria capacidade de aprender sempre e, cada vez mais, busque a sua formação pessoal e profissional. É o que você demonstra fazer. Parabéns

Francisco Goya (1746-1828)

Nathalia Ungarelli*



Já é hora

Série Caprichos

1797-1799 - Gravura em metal

Para quem acha que a Arte é feita apenas de belas imagens e bons sentimentos, vale a pena pensar um pouco sobre o assunto.

É importante lembrar que a beleza, tão estudada pela Estética, compõe-se de várias categorias como o risível (engraçado), o trágico, o belo e o feio, entre outras. Sim, o feio é uma categoria da beleza! Estranho, não? Para entender melhor tudo isso, basta atentar para alguns exemplos de obras de arte, entre eles a gravura *Ya es hora* (Já é hora), da série *Caprichos* (1799), do pintor espanhol Francisco Goya.

Na série de gravuras citada, o artista faz uma análise pessoal e profunda de assuntos significativos de sua época, como a prostituição, o adultério, a supertição, refletindo acerca da condição humana, suas agruras, costumes sociais e valores morais. O trabalho resultou, muitas vezes, em imagens consideradas aterrorizantes ou repulsivas.

Pensar a arte como reflexo de uma época abre caminhos para entender como uma expressão artística pode parecer grotesca. Torna-se difícil pintar flores em meio a uma guerra, ou lindas paisagens na iminência de um

desastre. Pois a arte não é apenas a alegoria de um tempo, mas também parte do processo para a compreensão e conscientização deste mesmo tempo. •

Pra saber mais:
Hughes, Robert – Goya. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_de_Goya
<http://www.artesdoisPontos.com/viu.php>

* Bacharel em Artes Plásticas e especialista em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília. Professora da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília.

