

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Básica

**Universidade Federal do Rio Grande
do Sul**

**PROJETO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA MEC E UFRGS PARA
CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
- BASES PARA A REFLEXÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES -**

**MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA
CONSULTORA**

**BRASÍLIA
2009**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares -

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.3
1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS.....	p.9
1.1 Uma sociedade em transformação.....	p.9
1.2 O significado da educação infantil na Educação Básica.....	p.16
2 AUTORES DA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	p.20
4.1 As crianças e as infâncias: concepções plurais.....	p.20
4.2 Os adultos responsáveis: papéis diferenciados.....	p.30
3 A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA TEÓRICA.....	p.39
3.1 Como situamos a pedagogia.....	p.39
3.2 Como entendemos o conhecimento.....	p.43
3.2 Como compreendemos o currículo.....	p.47
4 PRINCÍPIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	p.56
4.1 Perspectivas para a educação infantil.....	p.56
4.1.1 Diversidade e singularidade.....	p.57
4.1.2 Sustentabilidade, democracia e participação.....	p.62
4.1.3 Indissociabilidade entre educar e cuidar.....	p.66
4.1.4 Ludicidade e brincadeira.....	p.68
4.1.5 Estética como experiência individual e coletiva.....	p.72
.....	

5 UM CURRÍCULO QUE PODE EMERGIR DO DIÁLOGO ENTRE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E DOCENTES.....	p.77
5.1 O conteúdo da educação infantil como prática social e linguagens	p.78
5.2 A gestão da escola de educação infantil	p.85
5.3 Organização da vida cotidiana.....	p.87
5.4 Práticas educativas da professora: sentir, pensar, saber e fazer.....	p.98
6 RESPONSABILIDADE E PRIVILÉGIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	p.105

INTRODUÇÃO

*Vinde, vinde,
moços e velhos,
vinde todos, apreciar.
Como isso é bom,
como isso é belo.
Como isso é bom,
é bom demais.
Olhai, olhai,
admirai.
Como isso é bom,
é bom demais.*

Antonio Nóbrega
[Domínio público]

Prezadas Professoras e Professores

Este documento é dirigido ao leitor-professor¹ que trabalha com a formação e a educação de crianças de 0 a 6 anos, com ênfase no 0 a 3 anos². Tem como objetivo central problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de educação infantil.

Nele procuramos explicitar uma concepção de educação para as crianças pequenas. Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças

¹ Este documento foi escrito tendo em vista tanto as professoras de educação infantil que, em sua grande maioria, são mulheres, como também procura ser um convite para que os homens assumam maior compromisso com a educação das crianças pequenas, especialmente nos estabelecimentos escolares.

² Tendo em vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças, este documento, voltado para a educação de crianças de 0 a 6 anos utilizará uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 a 3 anos. Assim, estamos compreendendo **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Reservamos a denominação de **crianças maiores** para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos.

pequenas? Que possibilidades de conhecimento podem ser propiciadas para as crianças? Quais as relações de aproximação e de diferenciação dos papéis da escola e da família? As características da faixa etária das crianças exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e revisar alguns conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola, infância, conhecimento e currículo.

As idéias aqui apresentadas emergiram de um processo significativo de consulta e participação de várias instâncias comprometidas com a educação infantil no Brasil, desenvolvido no segundo semestre de 2008. A imensidão de nosso país fez com que a participação não fosse direta, mas representativa. Essa representação ocorreu a partir de uma multiplicidade de fontes que contribuíram para a autoria coletiva deste documento:

- a análise de propostas pedagógicas para a educação infantil de vários municípios brasileiros, principalmente aqueles que atendem a maior parcela de crianças de 0 a 6 anos e 11 meses do nosso país, isto é, as capitais e as grandes cidades;
- a análise das respostas dos pesquisadores nacionais ao questionário consulta sobre suas concepções de infância e de educação infantil;
- uma bibliografia anotada das recentes produções acadêmicas brasileiras sobre educação infantil;
- a voz de professores e militantes que há muitos anos atuam em defesa da educação infantil, através da análise tanto das respostas aos questionários enviados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB – quanto da discussão sobre práticas cotidianas na Educação infantil, realizada em encontro nacional ocorrido em Porto Alegre;
- a interlocução com a bibliografia nacional e internacional sobre educação de bebês e crianças bem pequenas que vem sendo divulgada nos últimos anos.

Sabemos que algumas vozes não foram escutadas diretamente: as das crianças e de suas famílias. Porém, nos artigos, nas dissertações e teses, assim como nas respostas aos questionários, essas vozes puderam se fazer ouvir, na medida em que esses textos acadêmicos costumam partir da observação de situações cotidianas. Este texto, portanto, é polifônico.

É complexo redigir um texto assim, pois as posições que cada interlocutor ocupa oportunizam que sua voz ofereça uma perspectiva específica. Nesse processo, por um lado, há muitos confrontos de idéias mas, por outro, há a compreensão de que são eles que dinamizam a conversa, provocam o embate e promovem o movimento de argumentos, disposições necessárias para a explicitação de outros pontos de vista. Talvez, apenas enfrentando as diferentes perspectivas possamos gerar negociações e alcançar algumas concordâncias no plano das concepções sobre educação da infância.

O resultado da construção desse diálogo - entre Ministério da Educação, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação e organizações da sociedade civil - indica um caminho e também pode auxiliar a compreender a complexidade da sociedade brasileira e o imenso desafio político do Estado - sistemas federal, estadual e municipal - tanto para expandir as redes públicas de educação infantil, quanto para garantir políticas educacionais propositivas sustentadas na interlocução entre diferentes atores sociais. Portanto, o contexto histórico em que vivemos exige que o Ministério da Educação aponte caminhos para atender as inúmeras demandas da sociedade.

A educação infantil recentemente foi integrada ao sistema educacional brasileiro e ainda precisa construir muitos consensos. Estamos, nesse momento histórico, simultaneamente, enfrentando o desafio de ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses, de refletir sobre as diferentes infâncias -

indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, da floresta – de definir as bases curriculares nacionais, de constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica e de afirmar a importância do trabalho docente ser realizado em creches e pré-escolas por professores com formação específica.

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país.

Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional. Ao mesmo tempo, impõe considerar quais são suas funções, de que maneira pode organizar seus modelos de gestão e sua proposta pedagógica, assim como instiga a se deter em qual será seu currículo, tendo em vista a perspectiva de um longo processo de escolarização.

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para evitar o risco de fazer da educação infantil uma escola “elementar” simplificada, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional. Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada,

sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade.

Nessa perspectiva, podemos reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias.

A intenção desse documento é apresentar subsídios, reunidos a partir de um processo de consulta nacional, que permitam aos sistemas de ensino e, principalmente, aos profissionais responsáveis pela ação cotidiana com as crianças, não apenas pautarem, mas também interrogarem suas opções na difícil tarefa de elaborar propostas pedagógicas para bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, não pode – e nem aspira – dar conta de todas as questões implicadas nesse complexo processo, muito menos abordar conclusivamente aquelas que apresenta. Antes, pretende oferecer um panorama abrangente para a reflexão, ao respeitar a legislação atual que afirma que a elaboração dos currículos é uma competência dos sistemas de ensino, a partir do ideário da gestão democrática presente na legislação brasileira.

Desde a Constituição Federal (1988), ficou afirmado que o currículo dos estabelecimentos educacionais será elaborado a partir da síntese entre as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais, deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação, as metas definidas

pelo Ministério da Educação e as demandas da realidade de cada escola. Esses documentos garantem a formação comum nacional, isto é, explicitam os princípios que devem constar nos documentos orientadores e afirmam que todas as crianças que frequentam as escolas brasileiras têm o direito de aprender.

Seguindo, ainda, o espírito da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1999) que afirmam a importância do exercício da cidadania e da participação social, os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares têm o direito e o dever de elaborar uma proposta curricular própria, que estabeleça as relações entre o universal, aquilo que deve pautar a educação de todos e que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e o singular, ou seja o contexto de cada sistema e/ou estabelecimento, contemplando as diversidades e especificidades de cada coletivo.

Este documento apresenta, a partir da discussão sobre a infância, a família, o Estado e a educação escolar na sociedade contemporânea, uma outra dimensão para a educação e o cuidado das crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses que se consolida através de uma escola *com e para* as crianças.

1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

*Foi na fazenda de meu pai antigamente.
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.
.....
No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.*

Manoel de Barros
Exercícios de ser criança

1.1 Uma sociedade em transformação

As sociedades sempre viveram processos de mudanças, porém nunca tantas transformações na amplitude e na velocidade daquelas que estamos vivendo. As mudanças aconteciam de modo lento e eram incorporadas gradativamente pelas populações através das gerações.

A partir da segunda metade do século XX, as alterações começaram a se intensificar e a incidir em diferentes campos da vida. Vivemos mudanças tecnológicas, científicas, religiosas e políticas o que vem causando alterações no comportamento humano. A mídia e o consumo, por exemplo, acabaram por estabelecer um estilo de vida onde sempre há uma nova necessidade a ser atingida, um novo objeto a ser consumido. Mesmo os relacionamentos humanos que eram projetados para toda a vida atualmente podem ter pouca duração. Esse novo tipo de vida, pautado na incerteza, provoca nas pessoas a necessidade de tranquilidade e vínculos fortes para evitar a ansiedade causada pela instabilidade.

Se, por um lado, as sociedades mais tradicionais ofereciam a segurança, a proteção e a estabilidade, elas dificultavam, e muitas vezes impediam, as transformações, a criatividade e a liberdade. Atualmente são enfatizadas para os indivíduos suas infinitas possibilidades, suas capacidades de pensar e realizar, em curto prazo, desejos e projetos. Porém, por vezes, eles são abandonados à solidão, à exclusão, à desigualdade social e econômica, à competitividade. É preciso, então, lembrar que a vida humana – em sua integralidade – torna-se sem sentido quando não se tem uma perspectiva de pertencimento, de convívio com os outros em temporalidades longas.

Um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida. O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso pensar projetos educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta tanto das necessidades de segurança, proteção e pertencimento, quanto das de liberdade e autonomia.

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. Práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas, das narrativas tradicionais e contemporâneas que possam contar sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança. Isso é, histórias coletivas que, ao serem ouvidas, se encontram com as histórias

peçoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais através do diálogo, das conversas, da participação e da vida democrática.

Não nascemos sabendo nos relacionar com os demais. Embora sejamos biologicamente sociais, precisamos, no convívio, aprender as formas de relacionamento. Essa é a grande tarefa da educação da primeira infância e é realizada nas suas práticas cotidianas embasadas naquilo que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta – se assim o fosse já teríamos resolvido a crise educacional de nosso país – mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético. É através das conversas, da resolução de conflitos, dos diálogos, da fantasia, das experiências compartilhadas que, esperamos, possamos tornar o mundo mais acolhedor.

Em certos contextos, ao longo dos anos, as crianças tiveram como ambiente de socialização inicial a família. Elas nasciam e cresciam cuidadas basicamente por suas mães e pais, avós e tios, irmãs e irmãos mais velhos. Suas interações com outras crianças eram feitas através das brincadeiras de rua, com os parentes e vizinhos. As famílias e as comunidades tinham hábitos, rituais e formas de educação que eram transmitidos de modo muito específico.

Nas cidades, vilas e aldeias pequenas, os comportamentos eram bastante padronizados e controlados socialmente. Assim, os processos de socialização das crianças eram bem definidos e sintonizados com o contexto de sua cultura local.

Após longo convívio, basicamente com familiares e vizinhança, as crianças tinham uma segunda experiência de socialização que acontecia apenas ao ingressarem na escola de ensino fundamental. A partir deste

momento, em torno dos sete anos, as crianças, além de receberem as influências de suas tradições familiares e da vizinhança, ampliavam suas vivências com as experiências que a escola e a comunidade – no convívio com professoras, colegas e outras famílias – poderiam oportunizar. Na escola as crianças também tinham a oportunidade de ter contato com o universo científico, artístico, cultural, tecnológico, ou ainda acesso a conhecimentos, experiências e vivências que não seriam possíveis em suas famílias. Em muitos casos, esses conhecimentos e experiências auxiliavam as crianças a problematizarem seus modos de ser, pensar, fazer. Apesar de hoje os meios de comunicação, a cidade e as tecnologias audiovisuais, influenciarem nos modos como as crianças aprendem a realizar sua participação na cultura, a escola ainda cumpre esse papel em muitos lugares do Brasil, principalmente em regiões como campos, florestas, áreas ribeirinhas ou em pequenas cidades do interior ou do litoral.

Entretanto, nas sociedades complexas – mundializadas e midiáticas – que existem no mundo urbano contemporâneo, dificilmente podemos falar desses dois momentos como etapas subseqüentes. A socialização das crianças ocorre ao mesmo tempo no meio próximo, familiar e em um ambiente social, o estabelecimento educacional. As crianças, ao ingressarem na escola, começam a conviver com adultos e outras crianças que não pertencem às suas famílias e que possuem hábitos, modos de falar, brincar e agir algumas vezes muito diferentes dos seus.

Assim, atualmente, as crianças são socializadas nas relações que estabelecem com muitas pessoas e nas experiências concretas de vida diferenciadas, com grande presença dos meios de comunicação social que trazem mundos distantes para dentro das casas. Isso abre perspectivas para a aprendizagem de configurações de outros modos de socialização. As crianças, com experiências ampliadas, aprendem a viver e a conhecer um mundo permeado pela pluralidade desde muito

cedo. Desse modo, a socialização das crianças se faz com a construção de identidade(s) múltipla(s) e com possibilidades de pertencimento ampliadas.

Além das mudanças sociais, que provocaram outro modo de analisar a socialização das crianças, também as concepções sobre os processos verticais de socialização vêm sendo colocados em discussão nas últimas décadas. Durante muitos anos a socialização foi percebida como um processo hierárquico que possuía uma direção vertical descendente, na qual os adultos ocupavam o vértice superior e as crianças o inferior. O sentido era sempre de cima para baixo.

Nessa perspectiva, as crianças chegavam ao mundo sem nada saberem, concebidas como seres incapazes, enquanto os adultos eram responsáveis por apresentarem o mundo para elas. Essa situação deveria resultar na incorporação passiva de um mundo dado e definitivo, desconsiderando as possibilidades de resistência das crianças a esse modelo. Essa visão de socialização pressupunha uma concepção de aprendizagem como um movimento do mundo externo em direção ao interno dos seres humanos.

Nos últimos anos, essa relação unidirecional do processo de socialização passou a ser questionada. Primeiro os conhecimentos científicos que temos hoje sobre os bebês indicam que, desde muito pequenos, mesmo antes do nascimento, já estão em relação com o mundo. Também as mudanças nos costumes demonstraram que as crianças não são passivas: elas observam, tocam, pensam, interagem o que nos possibilita afirmar que elas sempre foram ativas em suas interações com as pessoas adultas e os meios em que estavam situadas, mas a sociedade não reconhecia essa participação.

O mundo material e simbólico se oferece à criança através das pessoas, da cultura, dos alimentos, da natureza e é certo que ela o incorpora. Porém, a criança não o compreende a partir da lógica adulta,

pois com ele se relaciona de modo particular. As crianças, em suas brincadeiras, em seus modos de falar, comer, andar, desenhar, não apenas se apropriam com o corpo, a mente e a emoção daquilo que as suas culturas lhes propiciam, mas investigam e questionam criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes.

Nesse sentido, ao falarmos de socialização, estamos também discutindo uma compreensão sobre processos de aprendizagem. As teorias de aprendizagem, elaboradas ao longo dos anos, subsidiaram as idéias de socialização e, através delas, também eram pensadas. Tínhamos a visão de que ou os seres humanos nasciam fadados a um destino – independentemente das ações e experiências que tivessem – ou, ao nascer, não possuíam nenhuma capacidade nem referência e o mundo ao seu redor os modelava. Tanto as mudanças no conceito de socialização quanto as no de aprendizagem estão enraizadas em outros modelos de compreensão dos seres humanos e das relações sociais. Pensar os seres humanos como sujeitos de interações e a sociedade como uma democracia exige conceber a socialização e a aprendizagem numa relação dialógica.

A família, por exemplo, foi uma das instâncias de socialização que sofreu grandes mudanças nos modos de ser concebida ao longo dos três últimos séculos no ocidente. A princípio, a família nuclear foi considerada o modelo adequado para avaliar, compreender e pesquisar as famílias. Se recorrermos às imagens dos livros didáticos, as fotos das propagandas e aos demais discursos que possuem vitalidade em nossa sociedade – como os da televisão, da propaganda e também da religião e da justiça – podemos verificar que as famílias são representadas como grupos de pessoas, geralmente ligadas por laços sanguíneos, que incluem um homem, uma mulher e crianças, na maioria das vezes um menino e uma menina. O homem é o responsável pelo sustento material da família e a mulher pela

reprodução e organização da vida familiar. Apesar dessa família não ter tido no Brasil uma existência real, ela ainda está presente em grande parte do imaginário nacional.

Contudo, se olharmos com atenção ao nosso redor e se lermos atentamente as estatísticas, veremos que essa composição, além de não ser natural, nunca foi predominante, e vem sendo substituída por uma pluralidade radical de formações familiares como a monoparentalidade e a homoparentalidade, tornando explícito o diálogo transformativo inerente aos processos sociais.

Se as mulheres lutaram, e lutam ainda, para romper com o modelo único de família e a fixidez do lugar social a elas determinado, foi a partilha da educação das crianças com a escola que pode tornar viável novas configurações e organizações familiares. Ou seja, a igualdade dos direitos entre homens e mulheres na sociedade só poderá se consolidar se as instituições sociais tiverem novas significações.

Dentre as instituições sociais que mais contribuíram para a possibilidade de constituição de novas oportunidades para as mulheres na sociedade e de formas alternativas de realizar a maternidade estão as creches e as pré-escolas. Afinal, elas desempenham um importante papel na liberação das mulheres como principais responsáveis pela educação das crianças pequenas.

Desse modo, vemos concretamente a dinâmica das relações sociais quando percebemos que instituições como as creches, que foram criadas pelas necessidades econômicas do capitalismo industrial com o objetivo central de substituir as atividades maternas enquanto as mães trabalhavam, tornaram-se, nesse momento, parceiras das mulheres na sua busca pelo exercício de outras funções sociais. Assim, as escolas infantis foram sendo reinventadas, desde meados do século

XX, para se tornarem colaboradoras dos homens e das mulheres contemporâneos na educação e cuidado das crianças.

O modo como os estabelecimentos de educação infantil são organizados já demonstram o quanto foram pensados para, além de propiciarem às crianças espaços para as aprendizagens, realizar, em um espaço público e de vida coletiva, ações para o cuidado e a educação das crianças que sempre foram consideradas como da vida privada: a alimentação, a higiene e o repouso.

A situação de compartilhar a educação das crianças traz a necessidade social de um diálogo contínuo entre família, sociedade e escola. Ambas necessitam determinar os papéis de cada uma – o que compete à escola e o que compete às famílias – considerando a impossibilidade de haver uma regra única. As atribuições nascem das necessidades e das possibilidades de ambas as instituições e do diálogo entre elas. A isso denominamos colaboração entre as partes.

1.2 O significado da Educação Infantil na Educação Básica

No sistema educacional brasileiro, a Educação Básica é composta por três blocos de formação: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Apesar de esse ser o caminho indicado para a formação educacional de todo o cidadão nascido no Brasil, é importante lembrarmos que esse percurso não é uma trajetória obrigatória, pois muitas crianças pequenas não frequentam a creche nem a pré-escola, assim como muitos jovens ainda não têm acesso ao ensino médio. Apesar de a Constituição Federal em seu artigo 205 afirmar que a educação é *direito de todos e dever do Estado e da família*, a universalização dessa oportunidade não é uma realidade. A Educação Básica é um direito assegurado a todo cidadão e torna-se urgente que

o Estado cumpra seu dever constitucional mediante oferta de vagas em estabelecimentos qualificados.

Com o apoio da união e dos estados, os municípios vêm ampliando suas redes de educação infantil em defesa da universalização das vagas para aqueles que assim o desejam. Se por muito tempo a educação infantil vem sendo afirmada como um direito apenas da família trabalhadora, atualmente novas necessidades e perspectivas são a ela agregadas: garantir o direito de todas as famílias, independente de suas configurações, à creche e pré-escola e, especialmente, defendê-la enquanto um direito de toda criança à educação e à infância. Com a mobilização social, a expectativa é a de que, em poucos anos, esses direitos das crianças sejam também um fator para a existência de vagas nas creches e pré-escolas.

As perspectivas temporal e processual da Educação Básica são relevantes, pois apontam tanto para a continuidade quanto para a articulação entre as distintas etapas de ensino. Cada segmento possui especificidades adequadas aos diferentes momentos de vida e as aprendizagens particulares que devem promover nas crianças ou nos jovens, embora seja relevante salientar que alguns anseios e objetivos fundamentam, ou deveriam fundamentar, os processos educativos em qualquer nível de ensino.

A educação infantil, em sua especificidade de primeira etapa da educação básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. Os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças. Elas estão chegando ao mundo aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, a interagir com diferentes parceiros e gradualmente se integrando com e na complexidade de sua(s) cultura(s) ao corporalizá-la(s).

Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos tem grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade.

A articulação e a integração propicia espaço para que alguns regramentos e ações relacionados à segurança e à saúde das crianças na creche possam ser modificados. Os estabelecimentos de educação infantil, para garantir seu funcionamento legal e para receber financiamento, necessitam de uma série de atributos designados por outras instituições como secretarias de obras, secretarias de saúde, corpo de bombeiros, etc.

Nesse momento histórico, não basta apenas cumprir as designações apontadas pelos diferentes setores, mas articular o debate sobre o significado da educação das crianças pequenas em estabelecimentos educacionais e suas práticas para, assim, permitir que as idéias e as ações oriundas das diferentes secretarias possam colaborar e potencializar a educação infantil. A intersectorialidade é o caminho para garantir o bem-estar de todos: famílias, crianças, professores e demais profissionais. Os responsáveis pela educação das crianças em espaços coletivos têm o compromisso de problematizar e viabilizar essa interlocução para poder qualificar o atendimento pedagógico e também para contribuir na defesa dos direitos inalienáveis das crianças.

No contexto de nossa sociedade os direitos, as necessidades de bem-estar, a aprendizagem de formas de pensamento e a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisam ser o

foco para conceber os estabelecimentos educacionais, estando presentes em seus objetivos, suas finalidades, sua organização e suas práticas cotidianas. A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas.

Portanto, para além do importante lugar como primeira etapa da Educação Básica, duas características definem a educação infantil ao longo da sua história. Primeiramente, a necessidade imprescindível de articular a educação e o cuidado das crianças pequenas com diferentes setores como cultura, saúde, justiça e assistência social, o que exige políticas públicas integradas com propostas que reflitam essa integração nas concepções, nas práticas e no atendimento em tempo integral. Em segundo lugar, a multiplicidade de configurações institucionais que oferecem alternativas educacionais adequadas às demandas das crianças e das suas famílias. Essas características, na última década, ultrapassaram sua especificidade na educação infantil para também ingressarem na pauta de debate dos demais níveis de ensino.

2 AUTORES DA ESCOLA DA INFÂNCIA

O equilibrista ainda era bem jovem quando descobriu que ele mesmo é que tinha de ir inventando o que acontecia com o fio.

Fernanda Lopes de Almeida
O equilibrista

2.1 As crianças e as infâncias: concepções plurais

Durante muitos anos, na educação brasileira, tratamos os conceitos de infância e crianças como semelhantes. Os estudos, no campo da história da infância, foram os primeiros a apontar a diferença entre esses dois conceitos mostrando como eles foram formulados em momentos distintos. Sabemos que as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em momentos diferentes da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade.

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências.

Os estabelecimentos de educação infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político

e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea.

As crianças

As crianças possuem diversas características que as diferenciam entre si. Podem ser meninos ou meninas; negros, amarelos, brancos; surdas ou ouvintes; alegres ou quietas. Podem viver na cidade ou no campo, no litoral, na floresta ou na região ribeirinha. Simultaneamente, apresentam características universais como, por exemplo, a vulnerabilidade com a qual nascem, a intensidade no ritmo de seu crescimento nos primeiros anos de vida e a possibilidade de interagir e aprender em qualquer situação. As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Apesar de geralmente ser enfatizada apenas sua fragilidade, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomarem iniciativas e agirem, ou seja, podem perceber e movimentar-se, dispendo assim de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo. O longo tempo que necessitam para seu crescimento possibilita que, a partir de circunstâncias favoráveis e exitosas, possam conquistar sua independência na simultaneidade em que vão gradualmente exercendo sua autonomia.

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com

outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais.

As crianças pequenas se constituem sujeitos marcadas pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças. Ao longo de suas existências vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nas quais convivem.

Além de promoverem sua formação através de suas interações, as crianças também produzem culturas. Tal afirmação implica compreender que, brincando, são capazes de agirem incorporando elementos do mundo no qual vivem. Através de suas ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo brincando consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais. Essas ações e interações, geralmente lúdicas, são denominadas de culturas infantis e são transmitidas através de gerações de crianças.

Ao considerar as crianças pequenas é preciso concebê-las como um todo, incluindo a sua multidimensionalidade. Há uma tendência educacional bastante comum, de dividir a compreensão integral das crianças a partir do estudo em separado das áreas de desenvolvimento. Uma das clássicas subdivisões utilizadas pela Pedagogia no momento de elaborar as propostas pedagógicas é fragmentar e retirar as crianças pequenas de seus contextos ao reduzi-las às áreas motora, afetiva, social e cognitiva. Como se fosse possível fazer uma atividade motora sem a presença da emoção e da cognição dentro das práticas sociais de uma dada cultura. A Pedagogia, ao destacar e considerar apenas áreas estanques, deixa de fora muitas outras dimensões, tão ou mais

importantes, como a social, a imaginária, a cultural, a lúdica, a ética, a estética extremamente importantes para a formação humana.

As infâncias

A infância somente existe em complementaridade ou em contraposição aos demais grupos etários que nossa sociedade produz isto é, as infâncias se definem em relação aos jovens e também aos adultos e idosos.

A infância é uma das categorias geracionais mais recentes. É claro, como dissemos anteriormente, que sempre houve crianças, mas elas não eram reconhecidas como grupo social com especificidades próprias. Foi ao longo dos últimos séculos que a idéia da infância como período separado e diferenciado da idade adulta emergiu. Essa separação e a polarização propiciaram, por um lado, a valorização do pensamento de proteção das crianças, como a defesa contra a exploração pelo trabalho ou o abuso sexual, mas, ao mesmo tempo, constituiu um controle, às vezes excessivo, sobre as crianças.

O lugar de oposição das crianças frente aos adultos acentuou as diferenças entre ambos porém, apesar de as crianças possuírem características distintas das dos adultos, elas também têm pontos de conexão. As crianças são criativas, sonhadoras e inventivas como muitos adultos e também estão imersas em problemas e dúvidas como todas as pessoas.

As relações hierárquicas entre os grupos sociais são uma realidade perversa presente na história. Os grupos guerreiros escravizavam os povos derrotados, os homens sempre tiveram grande poder e controle sobre mulheres e crianças, assim como os brancos, a partir de uma visão etnocêntrica, sempre se consideraram superiores a

negros e amarelos. Porém, essas concepções e as práticas delas derivadas, como a escravidão, a exploração e a submissão, vêm, pouco a pouco, a partir das lutas sociais, se modificando. E as crianças, como grupo específico, com pouco reconhecimento e poder social, necessitam de aliados na busca pela cidadania e pelo direito ao respeito.

O encontro entre gerações, crianças e adultos, é extremamente importante para o movimento histórico e cultural que congrega tanto a transmissão da tradição como a projeção de novidades. As crianças não nascem com a consciência de si. O conhecimento sobre si mesmo se manifestará através da imitação e da oposição frente ao outro, como possibilidade de se afirmar como alguém distinto. Assim, os modos como uma sociedade define o que é importante para seus adultos e jovens também define os modos como pretende que as crianças vivam suas infâncias.

Crianças e alunos

Outra diferenciação importante é aquela que distingue crianças e alunos. Como nossa sociedade defende que “o lugar de criança é na escola”, muitas vezes essas palavras acabam se tornando e sendo usadas como sinônimas. Contudo, é preciso constatar que aluno pode ser apenas um dos papéis sociais desempenhado pelas crianças, papel que também pode ser representado por jovens e adultos.

As crianças, ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas “as suas cabeças” isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente

antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância.

Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada. É como se fosse possível negar a presença viva, real e autêntica das crianças [que vivem através de pensamentos-palavras-corporeidade] e das interações sociais por elas estabelecidas. É mais do que evidente que essa visão de criança aluno torna-se inadequada na sociedade contemporânea.

O papel de aluno também inclui um modo de se relacionar com o conhecimento e a aprendizagem. Geralmente o estereótipo de aluno, produzido há duzentos anos atrás, afirma que para aprender a atenção das crianças precisa estar focada – a criança imóvel em seu lugar e em silêncio – e que se aprende individualmente.

Já existe extensa bibliografia afirmando que as crianças aprendem nas interações com os demais, que elas têm capacidade de se concentrar desde muito jovens, e que isso ocorre quando estão efetivamente interessadas e envolvidas no que fazem. As novas crianças pequenas – midiáticas e virtuais – aprendem de modo diferente. Também várias experiências pedagógicas demonstraram que os meninos e as meninas têm a capacidade de pensar, imaginar e participar da gestão da sua educação, da sua aprendizagem e de sua escola.

A possibilidade de fazer parte da vida coletiva da escola não é apenas uma meta a ser atingida por vivermos numa sociedade democrática e que vem buscando, cada vez mais, a participação e o respeito por todos. A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas

fazem suas primeiras aprendizagens. É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia.

Quando se propõe que os estabelecimentos de educação infantil sejam espaços para a produção de culturas infantis, de processos de construção de conhecimentos em situações de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura, o modelo convencional de escola, historicamente estabelecido e vigente em grande parte das práticas escolares, dificulta a construção de uma nova dimensão educacional.

Os bebês e as crianças pequenas

A educação infantil, como área de estudos da Pedagogia, tem se preocupado, desde o século XIX, com a educação das crianças bem pequenas. Porém, durante muitos anos, os estudos e propostas educacionais foram pensados, quase que exclusivamente, para as crianças entre quatro e seis anos. As propostas educacionais focadas em crianças de dois e três anos eram profundamente questionadas tendo em vista que os discursos dominantes afirmavam que os cuidados maternos seriam o modo adequado de educar os bebês e as crianças bem pequenas. As propostas para bebês ou crianças bem pequenas eram vistas apenas como necessidades para órfãos ou crianças em situação de risco.

Nos últimos anos a demanda pelo atendimento educacional de bebês em creches e pré-escolas vem se ampliando. Grande parte do preconceito com relação a essas instituições está sendo superado, pois

os estudos vêm demonstrando o quanto essa experiência educacional, quando realizada em estabelecimentos adequados, traz benefícios para as crianças e contribui com a educação realizada pelas escolas e pelas famílias.

Também os conhecimentos científicos sobre os recém-nascidos e suas capacidades vêm se atualizando no sentido de tirá-los do lugar de seres incapazes de interagir com o mundo. Sabemos hoje que os bebês enxergam, reconhecem vozes e contribuem ativamente nos seus processos de aprendizagem. Por exemplo, ao pegar um objeto, um bebê, a partir de um movimento biológico, emotivo e cultural, constrói um gesto. Ela imita e, ao agir, desenvolve a percepção, a memória e a motricidade que irão se tornar recursos valiosos para seu desenvolvimento posterior. O gesto inicial vai sugerindo novos modos de compreensão de movimentos como chacoalhar, apertar. Finalmente, os bebês começam a ser reconhecidos como pessoas potentes que interagem no mundo e aprendem desde que nascem.

Não é possível continuar subestimando suas capacidades. Os bebês sabem muitas coisas que nós não reconhecemos porque ainda não conseguimos ver, compreender, analisar, ou seja, reconhecer como um saber. As suas formas de comunicação, por exemplo, acontecem através dos gestos, dos olhares e dos choros que são movimentos expressivos e que constituem os canais de comunicação não verbal com o mundo.

Muitas vezes nós, adultos, é que não estamos alfabetizados nessas linguagens e, portanto, não podemos compreender o que falam. O professor como adulto responsável tem o papel de estar presente, observar e procurar compreender as linguagens da criança e responder-lhe adequadamente

As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm um crescimento muito rápido. Do um ponto de vista orgânico, as crianças,

nos primeiros anos de vida, realizam grandes conquistas, como a aquisição da marcha e da linguagem. Esse ritmo acelerado de aprendizagens, que geralmente é comum nas crianças (excetuando aquelas que apresentam algum transtorno de desenvolvimento, mas que podem, num ritmo mais lento, ou de modo diferenciado, alcançar tais capacidades) também apresenta diferenças que podem ser pessoais ou culturais.

As características dos bebês exigem que o dia-a-dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo. Enquanto duas crianças dormem, uma quer comer, outra brinca ou lê em seus livros-brinquedos e outro bebê precisa ser trocado. Toda essa diversidade, em uma situação de dependência, exige atenção permanente do adulto à segurança das crianças, através de um conjunto de fatores ambientais e relacionais, para efetivamente dar conta das suas singularidades. A criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de situações didáticas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exige preparo, conhecimento e disponibilidade das professoras.

Todo o conhecimento posterior está calcado nas ações que as crianças pequenas realizam sobre si e no mundo em suas experiências cotidianas. As primeiras noções sobre o mundo social se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem.

As crianças bem pequenas possuem grandes diferenças em relação às crianças maiores. A especificidade das crianças de zero a três anos advém de sua totalidade, de sua vulnerabilidade, de sua dependência dos adultos (em especial da família), de seu rápido crescimento e possibilidade de desenvolvimento, das instituições sociais e educativas, além de suas formas próprias de conhecer o mundo.

Os avanços científicos nos mostram a importância das interações sociais para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade, como também evidenciam a relevância da interlocução com as linguagens simbólicas da família, do professor e das demais crianças. A formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles.

Se, nos primeiros anos, as crianças experimentam muitas novidades, posteriormente elas começam a consolidar e a compartilhar seus mundos com os demais. Já falam e gostam de conversar e relatar histórias, se interessam por produzir movimentos cada vez mais complexos e por participar de atividades coletivas, envolvendo várias outras crianças. Nesse momento, seus atos de linguagem são potentes e podem referir as complexas relações sociais e culturais que desde o nascimento estabeleceram com o entorno. Agora, a linguagem verbal viabiliza que a curiosidade e a descoberta em relação aos outros e ao mundo se extravase. Muitas vezes, nos estabelecimentos de educação infantil, as crianças, depois dos três ou quatro anos, são tratadas como "os grandes". É claro que, em relação aos bebês, elas já possuem outras possibilidades, mesmo assim são pessoas com pouca experiência e que necessitam apoio.

A cultura de pares é aquela produzida no encontro de crianças de idade aproximada. O uso deste conceito surgiu nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, mostrando a importância da vida em grupo, mesmo para as crianças pequenas. A palavra "pares" nessa expressão não está ligada à idéia de dupla, de par, mas a noção de grupo.

A expressão "culturas infantis", de uso mais recente, se refere às configurações espaciais e temporais do contexto em que as crianças vivem com outras crianças, mediadas pela cultura. Para as crianças, essas produções lhes possibilitam dar sentido ao mundo. As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo, isso é, leem o

mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o.

Na educação infantil, a organização do tempo e do espaço precisa oferecer a oportunidade de momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o desenvolvimento. É necessário lembrar que, se em muitos contextos sociais de nosso país as brincadeiras na rua – envolvendo crianças pequenas, bebês, crianças maiores – acontecem cotidianamente, em outros espaços, como nos apartamentos das regiões centrais das grandes cidades, as crianças pequenas vivem sem irmãos ou contato com crianças de idade diferente. Por esse motivo, os estabelecimentos educacionais para crianças pequenas precisam revisar a organização das turmas apenas por faixa etária similar e propiciar oportunidades de interações tanto de crianças da mesma idade quanto de crianças de idades diferentes, na perspectiva de favorecer a transmissão e a reelaboração das culturas de infância.

Algumas perspectivas de compreensão da infância mostram que ela não é apenas um momento no desenvolvimento das pessoas ou de uma faixa etária específica. A infância não pode ser vista como uma etapa estanque da vida, algo a ser superado ou, ainda, que termina com a juventude. A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos.

2.2 Os adultos responsáveis: papéis diferenciados

Há nos estabelecimentos de educação infantil duas gerações: crianças e adultos. Das crianças já falamos e agora vamos conversar sobre os adultos. Há três grupos de adultos com os quais as crianças

convivem: os familiares, os profissionais docentes e os demais profissionais da escola.

Iniciamos pelas famílias, pois nelas podemos identificar os adultos que são os responsáveis diretos pelas crianças e com eles a escola precisa estabelecer fortes laços de confiança no sentido de compartilhar valores e procedimentos para fazer da educação infantil uma ação de complementaridade. Porém, além dos pais, muitos outros adultos, e algumas vezes outras crianças, podem ser importantes e responsáveis pela vida das crianças na educação infantil. Os avós, irmãos mais velhos, tios, tias e dindos são referências de afeto, de comportamento, de vocabulário e cabe à escola reconhecê-los.

As famílias e seus contextos

As famílias são elementos constituintes das relações que acontecem na instituição educativa, afinal as crianças são pequenas e, para se sentirem acolhidas na creche dependem da sintonia entre a família e os profissionais da escola. Essa é mais uma das especificidades dos estabelecimentos de educação infantil. Nesse sentido, complementaridade e partilha são palavras decisivas na relação escola, criança e família.

As relações no cotidiano da educação infantil são pautadas, além dos contextos familiares, pelos contextos sociais e políticos que tanto as famílias das crianças quanto as escolas pertencem. Ambas as instituições – famílias e escolas – estão enraizadas em identidades sociais, étnicas, culturais e religiosas. Portanto, a convivência produtiva com padrões e valores familiares e comunitários na instituição de educação infantil é necessária para manter relações que discutam e reflitam sobre as identidades e as diversidades das crianças.

Interagir com as famílias significa ser uma instituição aberta às diferentes formas que as configurações familiares adquirem na contemporaneidade e à participação das famílias em diferentes instâncias. A educação infantil inicia sua relação com as famílias antes mesmo da relação com as crianças, pois são aquelas as que primeiro chegam à escola demandando o atendimento para seus filhos. Desse modo, as creches e pré-escolas precisam demonstrar sua disponibilidade e interesse em apresentarem-se para a sociedade, tanto atendendo aqueles que solicitam seus serviços, quanto mostrando, através de diferentes estratégias, suas ações educacionais para a comunidade, tornando-se assim conhecida, e respeitada,.

Como qualquer contato entre pessoas e grupos sociais, a relação escola-família não pode ser unidirecional. A escola e os profissionais que nela atuam necessitam regular seu relacionamento com as famílias como uma via de mão dupla, pautada na dialogia, o que significa enfatizar a possibilidade de estabelecer conversas e trocas que somente acontecem se há escuta e respeito ao ponto de vista do outro, se há diálogo mediado pela ética.

É muito importante que as instituições que atendem crianças pequenas, principalmente aquelas de zero a três anos, caracterizem-se por serem cuidadosas, protetoras, afetuosas e provocadoras. As suas rotinas devem visar o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas. Isso inicia com a atenção do educador por si mesmo, por suas emoções, por seus sentimentos e pela análise de suas ações, e prossegue na atenção ao outro – seja ele um adulto ou uma criança.

Quando os profissionais docentes têm características sociais e culturais diferenciadas da comunidade e das famílias com as quais trabalham, lhes é exigido romper com preconceitos e conhecer as culturas locais para contemplá-las no dia-a-dia da escola, pensando em estratégias no sentido de vincular e valorizar essas diferenças. Enfim, a

docência exige aprender a efetivar uma educação que garanta as especificidades das diferentes regiões brasileiras e suas comunidades, como as quilombolas, ribeirinhas, urbanas camponesas, operárias, indígenas, faveladas, suburbanas, etc.

Os profissionais docentes e os demais profissionais

A presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade, apesar de existirem docentes envolvidos nessa modalidade de educação desde os primeiros jardins de infância e jardins de praça. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como um direito assistencial das famílias.

Ora, todas as profissões têm uma história que inicia com seus práticos. No Brasil, era muito comum, até os anos 50, existirem práticos dentistas, médicos, farmacêuticos, isso é, pessoas sem formação específica que haviam aprendido um ofício observando outros o exercerem. Porém, há muitos anos, na área da saúde, não se reconhecem os práticos. Entretanto, na educação, parece que estamos perpetuando essa situação. E isso é muito grave. Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros.

Um exemplo importante dessa problemática é a relação que se estabelece entre o professor e o auxiliar. Ambos estão na sala, atendem o grupo de crianças e suas famílias, porém há grande diferenciação salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas. Uns educam e outros cuidam das crianças, rompendo, de modo inaceitável, a articulação educar e cuidar. Além

disso, essa dissociação acaba sugerindo a vinculação entre menor formação e as ações relativas ao corpo e maior formação e as tarefas dirigidas à mente, o que se coloca em completo antagonismo com as afirmações dos documentos legais e acadêmicos. Há mais de dez anos atrás a LDB deixou claro que para o exercício da docência era necessária, preferencialmente, a formação em curso de Pedagogia e, se necessário, a formação em nível médio. Contudo, muitos sistemas e estabelecimentos educacionais perpetuam a situação de ter muitos profissionais sem formação ou com ensino médio e poucos com curso de Pedagogia.

As atribuições e as funções do professor de educação infantil ainda têm pontos de controvérsias. Está claro que a formação e as características do professor em uma escola convencional não são as necessárias, nem as suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde. Desse modo, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada.

A educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a de um professor sozinho na sua sala, com sua turma – pois ela precisa ser realizada em parceria. Isso significa propor uma formação que não seja a do trabalho individual, mas coletivo. O adulto deixa de ser o centro para compartilhar, com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo.

Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes

no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas. A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de idéias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de auto-estima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação.

Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades

intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho.

As condições de trabalho docente também podem garantir maior qualidade à tarefa educativa do professor. Entre elas ressaltamos:

- tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento;
- proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico;
- participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional.

Essa luta também envolve uma sindicalização, a organização de um plano de carreira e salário adequados às características desse nível, rompendo com a baixa valorização dos profissionais que lidam diretamente com as crianças. Importa salientar que temos, na educação da infância, um grupo duplamente discriminado: profissionais do gênero feminino – cujos salários são os mais baixos na realidade nacional – que atendem crianças – outro grupo social negligenciado em nossa sociedade.

Esse lugar de docente está em construção por nós que fazemos a educação infantil hoje, seja na prática ou teoricamente. Estamos consolidando a diferença – para crianças, pais e comunidade em geral – da relevância de uma criança ser educada por um profissional formado. Nós mudamos a realidade da não formação mostrando nossas realizações para a sociedade, permitindo que ela valorize e admire o trabalho realizado pelos profissionais com formação.

O estabelecimento educacional da infância possui, além de professores, muitos outros profissionais que cuidam e educam as crianças. A educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e

está em constante ação na escola. Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores.

Quando as famílias chegam à escola e encontram um guarda no portão ou uma funcionária que as recebe, as crianças logo cumprimentam, conversam, mostram suas mochilas e brinquedos, assim como as famílias também interagem com eles. Esses profissionais, apesar de estarem exercendo funções ligadas à proteção e à recepção, também estão no papel de educadores, ensinando valores e conhecimentos para as crianças como cumprimentar, conversar, etc. A realização dessas ações com respeito e atenção às crianças, exige sintonia com o pensamento educacional da creche.

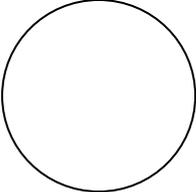
Para que ocorra essa sintonia entre os diferentes profissionais e para que eles compartilhem e ofereçam no seu cotidiano os valores educacionais preconizados pelo estabelecimento educacional, é preciso criar oportunidades de formação em serviço para todos. Se em determinados momentos a formação necessita ser específica – por exemplo, a professora faz curso de música para bebês e a cozinheira curso de biscoitos – é necessário também, haver oportunidades de formação dentro da instituição com todos os adultos, objetivando a construção de consensos pedagógicos, ainda que provisórios, que explicitem a proposta pedagógica, pensando e amadurecendo as decisões sobre a vida coletiva na escola.

Nesse sentido todos os colaboradores: a cozinheira, a secretária, a servente, a monitora, o guarda, a professora, de acordo com contextos e especificidades, irão discutir e participar das decisões educacionais da escola: compartilhar idéias, discutir as dificuldades de dividir um espaço comum, trocar opiniões, construir posições, etc.

Constituir, em serviço, a formação específica e a identidade como cozinheira de uma escola de educação infantil é diferente de ter uma

identidade como cozinheira de um restaurante ou hospital. Todos os adultos são trabalhadores da educação, todos estão implicados no coletivo da instituição. E o compartilhamento de decisões, de posições de avaliação e redimensionamento do projeto educacional precisa ser ação de todos. Esse compartilhamento não pode acontecer apenas nas idéias, mas é preciso que se torne a pauta para as formações dos profissionais e uma referência na proposição de ações.

Todos os adultos que participam da escola são educadores. Pois, mesmo quando estão executando suas funções específicas, ensinam as crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros. Compartilham com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado do corpo e do ambiente, ao pertencimento a um grupo cultural, ao brincar, à segurança da escola, afinal esses são conteúdos educacionais na educação infantil. As ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo, por isso é preciso que grande atenção seja dada tanto aos modos como são realizadas essas ações quanto à formação dos profissionais que as executam. Construir uma autoria coletiva envolve muitos personagens, que pouco a pouco assumem a participação no processo de constituição de uma escola de educação infantil.



3 A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA TEÓRICA

Para viver no tempo de Pindorama era preciso muito conhecimento e sabedoria, que se aprendia de pai pra filho, todo dia. O saber era – e ainda é – de todos da tribo, mesmo com as tarefas divididas entre os homens, as mulheres, os velhos e as crianças.[...] Pindorama reinava com sol ou chuva nas brincadeiras dos curumins, nos banhos de rio, nas danças e no descanso do fim do dia.

Marilda Castanha
Pindorama

3.1 Como situamos a pedagogia

Toda a história da humanidade está marcada por processos educacionais. Os grupos sociais sempre propiciaram modos de educar e cuidar as crianças que expressavam suas concepções políticas e religiosas, seus hábitos e suas tradições. Isto é, as sociedades sempre organizaram ambientes, formais ou não-formais, para garantir a sua manutenção e continuidade. Cada grupo social, a partir de suas crenças, princípios, interesses, concepções científicas e políticas, criaram modelos educacionais e esses modelos – racionalizados em princípios claros e coerentes com suas práticas – denominamos de pedagogias.

As pedagogias, portanto, conformam uma área do conhecimento que se constituiu historicamente através de práticas, reflexões e, recentemente, de pesquisas. Isso equivale a dizer que a pedagogia, em sua especificidade de uma prática teórica, apresenta-se como campo tanto descritivo ou especulativo quanto de intervenção social, de ação transformativa da realidade. Nesse sentido, precisa atentar para as escolhas éticas, as decisões políticas e as ações práticas, pois realizar atos com intencionalidade pedagógica não significa formatar as pessoas, mas agir com elas no mundo. É através de suas escolhas de

percursos e de suas práticas que a pedagogia expressa a intencionalidade e seu compromisso educacional.

A pedagogia é uma disciplina de fronteiras, pois sua constituição implica o diálogo com muitas outras disciplinas como, por exemplo, a história, a psicologia, a filosofia. Por muito tempo, tal característica foi desvalorizada. Hoje, porém, verificamos que muitos outros campos do saber e do conhecimento científico, como a engenharia, a enfermagem e a medicina, são também práticas teóricas: campos de produção de práticas que dialogam com diferentes disciplinas teóricas e organizam o pensamento e a ação em determinadas situações e contextos.

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

A pedagogia implica a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico, assim como os modos de estabelecer as relações e as interações entre as pessoas. O pensamento pedagógico engendra tanto os grandes discursos sociais, políticos, ambientais, entre outros, quanto os pequenos discursos do cotidiano, articulando os contextos aos processos concretos de produção dos saberes. Por esse motivo, as pedagogias são plurais. Isso significa que as formas de articular, propor, programar e realizar os processos pedagógicos sempre serão singulares e complexos.

As pedagogias da educação infantil que emergiram no final do século XIX e no início do século XX foram constituídas por um pensamento muito próximo ao da psicologia, ciência emergente na época que também tinha como um de seus objetivos o estudo das

crianças, seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Durante muitos anos, a pedagogia para a pequena infância, em grande parte dos países, tornou-se um espaço de aplicação prática das pesquisas e conhecimentos estabelecidos principalmente pelas diferentes linhas da psicologia, porém, na creche, predominou, por muitos anos, os saberes da puericultura.

É a partir da década de 60 que algumas outras ciências começaram a construir conhecimentos sobre as crianças e as infâncias. A história, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a neurologia e a geografia, entre outras, passaram a informar e a subsidiar o campo da pedagogia a partir de seus diferentes pontos de vista. Nesse processo, passam a interrogar e problematizar as práticas pedagógicas sustentadas na concepção de desenvolvimento como evolução linear, de aprendizagem como resultado individual e de pedagogia como ação comprometida apenas com os aspectos cognitivos do processo educacional.

Nos últimos trinta anos, as propostas pedagógicas para a educação infantil enfrentaram momentos de questionamento, reflexão e reelaboração das suas práticas. Somente uma outra concepção de pedagogia – mais abrangente e complexa, aquela que articula a educação e o cuidado – fundada na observação, na investigação e na busca contínua de práticas cotidianas comprometidas com o acompanhamento, a análise e a reconsideração das mesmas, pode evidenciar as pistas para a formulação dessa outra pedagogia que emerge como metapedagogia porque se percebe relacional e dialógica, enquanto processo capaz de pensar a si mesma.

A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates e das avaliações, isto

significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia.

Por exemplo, a chegada das crianças no estabelecimento educacional é uma prática social cotidiana. Porém, se a escolha sobre o horário da entrada e o modo como são recebidas as famílias e as crianças foram decisões tomadas a partir da análise das necessidades das famílias, da discussão e negociação com a comunidade, da reflexão sobre os critérios de atendimento às diversidades familiares e, ainda, da discussão sobre a implicação dessa ação nos contratos dos profissionais e no desempenho educacional das crianças e dos projetos pedagógicos, essa decisão deixa de ser apenas uma atividade da rotina cotidiana para se constituir em uma ação pedagógica com intencionalidade.

Esse modo de educar considerando a articulação entre saberes, fazeres, pensares, sentires, define a pedagogia. Porém, é importante lembrar dois aspectos fundamentais nem sempre explícitos nas proposições educativas: primeiramente, o fato de que nem todas as ações, por mais intencionais que sejam, podem, efetivamente, garantir a aprendizagem simultânea em todas as crianças e, em segundo lugar, a evidência óbvia de que nem todas as aprendizagens acontecem somente porque houve uma intencionalidade pedagógica. A vida cotidiana de um grupo de crianças em um determinado lugar é sempre mais rica do que aquilo que possa ser previamente pensado ou planejado, pois a convivência cotidiana implica a existência do inesperado.

Contudo, não podemos esquecer que é a intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente e ela somente é conquistada através de uma formação profissional sólida, um olhar sensível e atento, assim como disposição em oferecer às crianças oportunidades de conhecerem aquilo de mais instigante e importante que o mundo

apresenta à nossa sensibilidade e racionalidade, através de situações que as desafiem e, ao mesmo tempo, aconchequem.

3.2 Como entendemos conhecimento

Ao longo da história os seres humanos viveram imersos em diferentes "sistemas de conhecimento". Para quem os percebe desde o seu interior, cada sistema de conhecimento lhe parece claro e evidente, afinal sua organização constitui o senso-comum. Outros sistemas de conhecimentos, estranhos a nós porque produzidos por grupos que vivem de modos diferentes, em espaços e tempos diversos como, por exemplo, nossas nações indígenas, ou aqueles baseados nas culturas populares, ou ainda os sistemas de conhecimentos dos grupos de crianças, é que nos parecem inapropriados e desarticulados.

Os conhecimentos cotidianos foram estruturados e organizados inicialmente pelas religiões, depois pelas artes e pelas ciências e ocuparam, por muitos séculos, o lugar de absolutos inquestionáveis. Porém, desde o final do século XX, as discussões sobre as concepções de conhecimento nos mostraram que os conceitos sociais, científicos, artísticos e religiosos foram produzidos e construídos socialmente, que eles não são únicos, nem definitivos, mas versões parciais comprometidas historicamente com visões de mundo e de humanidade.

Atualmente o conhecimento científico – aquele conhecimento que teve centralidade ao longo da história do ocidente e, especialmente, na escola – vem sendo questionado. Essa crítica não nasceu externa ao campo científico, ela foi originada pelos próprios cientistas que, diante da constatação de que a dissociação entre a vida e o conhecimento alcançou, no século XX, seu limite, procederam a uma revisão de seus princípios, conhecimentos e práticas. Equivale a dizer que eles colocaram em cheque seus métodos e suas verdades.

Nos últimos cinquenta anos, acompanhamos mudanças importantes nos modos de produzir e de organizar os conhecimentos nas sociedades ocidentais contemporâneas. Por exemplo, a ecologia, que até pouco tempo atrás era uma pequena parte do conhecimento da biologia, atualmente forma um campo científico amplo, com várias conexões com ciências como a economia, a sociologia, a engenharia. Portanto, de um conhecimento disciplinar, ensinado apenas em um semestre do ensino médio, ela passou a permear todo o sistema educacional, tanto na concepção de prédios auto-sustentáveis, quanto ao compor situações cotidianas onde as crianças bem pequenas possam vivenciar e aprender princípios ecológicos.

Muitos conhecimentos que eram tidos como universais e verdadeiros podem hoje ser avaliados como produtos da elaboração de uma classe social, de um gênero, ou de uma etnia com sua experiência histórica. Poderíamos tomar como exemplo as concepções que validaram a existência de uma natureza diferenciada entre brancos e negros, produzindo a escravidão, ou então a da incapacidade das mulheres em relação aos homens, que assegurou o patriarcado e ainda, a da hierarquização e discriminação entre adultos e crianças, isso é, a perspectiva adultocêntrica de compreender o mundo.

Hoje, em nosso país, sabemos que as diferenças culturais, étnicas, etárias, de gênero e de inserção nos modos de produção influenciam na seleção e na organização dos saberes e dos conhecimentos escolares. Através de várias situações identificamos essas influências, compreendendo que os conhecimentos não são neutros e muito menos imutáveis. Porém, ainda temos um longo caminho para transformar esses saberes e conhecimentos em práticas cotidianas que possibilitem às novas gerações romper com os pré-conceitos científicos e políticos tão presentes no cotidiano da sociedade brasileira.

A hierarquia entre os campos de conhecimentos é outra característica que vem sendo questionada na medida em que, através delas, são estabelecidas diferenças e valorações entre as áreas. Nos estabelecimentos educacionais isso fica evidenciado pela distribuição do tempo das atividades oferecidas para as crianças, ou pela regularidade com que certas situações são propostas. Os conhecimentos são de ordens diferentes e não obedecem a uma única hierarquia. Enfatizar apenas as áreas acadêmicas reconhecidamente sistematizadas é, nessa faixa etária, uma ausência da compreensão da multidimensionalidade dos processos de aprendizagem das crianças.

Atualmente, a ciência mesma reconhece que os saberes cotidianos estão em processo de se tornarem conhecimentos científicos e é a atenção e a reflexão sobre eles que permite sua sistematização e legitimação. A educação das crianças pequenas exige que muitos conhecimentos antes desconsiderados nos processos escolares passem a ser, nesse momento histórico, legitimados.

Também ao analisar a conjuntura mundial observamos que certos conhecimentos têm hoje muito mais importância na vida das pessoas que em outros tempos. Por exemplo, as tecnologias, a mídia e o meio-ambiente invadem a vida cotidiana das pessoas que vivem nas sociedades urbanas e rurais. Porém, nas propostas educacionais, são temas pouco evidenciados. Todavia, convém enfatizar que a educação de crianças pequenas exige também questionar quais são os conhecimentos e as aprendizagens oportunos e adequados para uma geração que será adulta em 2030. As intenções e as ações da escola hoje, da “professora de agora”, precisam estar conectadas com a reflexão, o questionamento e a interrogação de como queremos viver o futuro.

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade,

através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos.

É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa, desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência.

A ampliação das concepções de conhecimentos e saberes para além da fragmentação da racionalidade ocidental contribui para a compreensão e a valorização do pensamento das crianças como um outro modo de pensar. Nem inferior, nem inverossímil, mas um outro jeito. As crianças pensam – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. São muitos os modos de aprender e de produzir conhecimentos. A infância, que sempre foi desqualificada por uma alegada ausência de racionalidade, pode evidenciar a riqueza de portar formas próprias de racionalidade. Estar atentos a isso talvez nos leve a educar as crianças não lhes propondo que abandonem a sensibilidade para construir a razão, mas justamente as instigando a conviver e potencializar sua imaginação em pensamentos, lógicas e experiências que se complexificam reciprocamente.

A análise de algumas propostas curriculares evidencia que certos conhecimentos – que nas escolas são chamados de conteúdos – se perpetuaram no tempo, apesar das mudanças sociais, culturais e científicas da sociedade: há ausência de movimento e atualização dos mesmos na intencionalidade pedagógica. Nelas, somente são reconhecidos como conhecimentos aqueles sistematizados em

disciplinas formais e transmitidos de um modo que se mostra linear, fragmentado e repetitivo.

Se divulgar e distribuir os conhecimentos era o objetivo inicial da escola, isto procedia quando ela era a única agência social que detinha a capacidade de gerar acesso aos saberes e informações. Hoje ela é uma dentre muitas outras instituições de informação, que são muitas vezes mais poderosas e comunicativas, como, por exemplo, as mídias. Seu papel continua imprescindível não mais como transmissora, mas como construtora social de estratégias de organização e problematização dos conhecimentos e informações. A escola hoje proporciona – ou deveria proporcionar – espaço para o pensamento, para o que não é dito, para a construção de contraculturas, culturas pessoais e comunitárias, para fazer perguntas e saber encontrar respostas nos processos dinâmicos de construção coletiva de conhecimento.

Uma das características mais instigantes da produção de conhecimentos nas sociedades atuais é afirmá-los sempre abertos, parciais e contingentes. É assim, também, que as crianças aprendem a produzir significados: não através de informações parciais e desconectadas, mas através de processos de interações com os conhecimentos. Para elas não há separações e divisões, são os adultos que o fazem porque assim o aprenderam.

3.3 Como compreendemos o currículo

Na educação infantil a terminologia empregada para se referir à organização curricular nunca foi clara. Existe ainda grande dificuldade em distinguir entre propostas pedagógicas e propostas curriculares. Durante muito tempo, o que era compreendido como currículo, – uma listagem prévia de conteúdos disciplinares – não fazia o menor sentido como elemento central no currículo da educação das crianças

pequenas. Várias aprendizagens permaneciam marginalizadas, fora dos currículos, dos planejamentos e das reflexões de professores, já que não eram consideradas relevantes como atividades curriculares.

Assim, considerar curricular apenas aquilo que era a expressão de uma das dimensões do vivido no cotidiano da educação infantil, a dimensão do conhecimento científico, parecia não ser o mais adequado e a opção foi utilizar expressões como projetos pedagógicos ou propostas político-pedagógicas, por serem mais inclusivas, ao invés do termo currículo.

Porém, nos últimos anos, essa visão restrita de currículo, limitada aos "conteúdos" pré-selecionados, começou a ser substituída por uma compreensão ampla que procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola. Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. Os "conteúdos" a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos.

Nessa dimensão, o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação. O professor observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando, e ele não se restringe a transmitir uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando.

Nesse currículo há lugar para a ludicidade, tempo para a construção de cultura de pares, pois as crianças criam conhecimento quando brincam sozinhas, ou quando interagem com outras crianças – da mesma idade, maiores ou menores – em grupos. Nessa concepção de currículo, o professor tem um repertório amplo de brincadeiras e, ao ensiná-las, propicia acesso aos conhecimentos ou às denominações científicas. Nada melhor que a dimensão lúdica para se defrontar com situações físicas ou matemáticas, nada como a leitura, o teatro, o desenho para aprender a ler e a escrever.

O currículo propicia o espaço do encontro, da interlocução entre as crianças e os professores, tendo como base a articulação de princípios educativos. Nesse encontro se formulam, transmitem e processam conhecimentos explícitos ou conhecimentos que não estão tão evidentes. Por esse motivo o currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre o que está oculto.

Pensar o currículo hoje nos impõe muitos desafios. No debate sobre a educação das crianças pequenas verificamos que o currículo oculto ensina muito mais às crianças (e também aos adultos) do que aquilo que está explicitado em planos e programações. Podemos afirmar também que o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças.

O currículo acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido. Para aprender é preciso que as necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas, ou por aquelas pelas quais estão sendo desafiadas. Nesse momento acontece um encontro entre a vida de cada um, sua singularidade, e a

contextualização daquela questão formulada no sistema de conhecimento referido. As crianças, assim, envolvem-se e criam uma interpretação sobre os conhecimentos, os relacionam de acordo com suas experiências anteriores para organizar e constituir uma narrativa pessoal que também é coletiva. O currículo, portanto, não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos.

Um currículo precisa estar articulado às práticas culturais de determinado grupo social – no tempo e no espaço – já que expressa uma cultura e como tal não pode estar desvinculado do contexto social mais amplo. Os contextos sociais, e neles os contextos familiares, podem ter destaque na formulação dos princípios e dos conhecimentos curriculares. Essa participação das famílias contribui de modo que o empreendimento educacional não seja incompatível com os valores assumidos pelas mesmas, mas que haja também uma preocupação institucional para a transformação desses valores, se eles não se coadunarem com princípios éticos maiores.

A vida social em sua complexidade está presente no currículo da educação infantil. Ainda que as novas concepções de currículo destaquem-se nas pesquisas e nos discursos acadêmicos, a orientação e a sistematização da ação educativa na educação infantil permanece como uma listagem de objetivos e conteúdos, numa grade obrigatória, algumas vezes pautando-se pelas áreas do conhecimento, outras pelas características de faixas etárias. Parece que a complexidade contida no cotidiano “não cabe” nas formas até aqui utilizadas como modo “científico” de produzir, registrar e organizar as práticas educacionais. Algumas propostas curriculares são tão específicas que o professor torna-se apenas um aplicador ou reproduzidor daquilo que foi pensado, planejado e elaborado por outros profissionais.

Na educação infantil temos algumas tendências recorrentes: áreas de desenvolvimento, áreas do conhecimento, calendário de eventos, rotinas padronizadas, contextos educativos e linguagens.

Áreas de desenvolvimento

As áreas do desenvolvimento humano, estabelecidas pela psicologia do desenvolvimento como campos de observação e de estudo, serviram durante muitos anos como referência para pensar padrões de educação de crianças pequenas. As áreas motora, afetiva, social e cognitiva foram, durante muitos anos, as bases para a organização curricular da educação infantil, pois esta deveria, através de suas propostas, oferecer, de modo progressivo, possibilidades de aquisição das competências e habilidades em cada área para as crianças. Para isto a professora estudava o desenvolvimento em cada área, separadamente, constituía escalas e constituía um acervo de atividades para propiciar o desenvolvimento das habilidades. Além disto, a pauta de desenvolvimento cumpria o papel de dar referência para a avaliação das crianças.

Áreas de conhecimento

Utilizando como referência o modelo das disciplinas do ensino fundamental e médio, o currículo é pensado a partir da estrutura das disciplinas escolares. São propostas de educação que emergem da concepção de que a função do estabelecimento educacional é a transmissão de conhecimento previamente organizado e que prioriza, portanto, a informações de listas de conteúdos – lineares e gradativos - e respectivas atividades. Existem várias formas de compor, organizar e denominar as áreas de conhecimento. A maioria preocupa-se com a definição gradual dos conhecimentos, com a determinação de

conteúdos específicos e algumas sugerem, também, abordagens interdisciplinares. Porém, parece que elas consideram que a investigação intelectual possa prescindir de acontecimentos que tenham sentido na vida e para a vida das crianças.

Calendário de eventos

Muitas vezes o currículo das escolas de educação infantil é estabelecido para contemplar um calendário de eventos que a cada ano se torna maior. Assim, a professora organiza sua prática educativa determinada pelo calendário religioso, civil e comercial.

Também os passeios, visitas, festas e sua preparação são os grandes objetivos curriculares e conformam o dia-a-dia da escola. É claro que as festividades ocupam um lugar decisivo na educação da infância, porém é preciso muita reflexão para optar na forma de propô-las.

Controle social

É possível encontrar escolas de educação infantil onde os conhecimentos, os saberes e as aprendizagens ocupam um lugar marginal. A imagem de infância predominante é a de que as crianças são naturalmente indisciplinadas e precisam de muito controle. O objetivo principal é controlar as crianças e ensiná-las a realizar adequadamente as tarefas escolares. É muito mais um currículo para a submissão, para o disciplinamento dos corpos, das mentes e das emoções. Essas instituições geralmente não possuem uma proposta político-pedagógica nem uma discussão clara sobre política e pedagogia.

Contextos educativos e/ou núcleos temáticos

Tendo em vista que muitos aspectos importantes da vida cotidiana das crianças e das instituições ficavam fora dos currículos oficiais, algumas propostas incluem, além de áreas de conhecimentos, outras temáticas denominadas de contextos educativos e/ou núcleos temáticos. Esses assuntos cotidianos emergiram da necessidade de contemplar as especificidades da vida das crianças pequenas em seus contextos, como, por exemplo, temas relacionados à sexualidade, à violência, à morte, à separação dos pais, à adoção, à violência, à alimentação e à religião que auxiliam as crianças a compreenderem tanto a si mesmas quanto às realidades em que vivem. Geralmente esses temas são de grande complexidade e envolvem um trabalho coordenado pelas professoras, mas articulado com as crianças, os pais e os demais profissionais. Os modos de organização de ensino que mais se adaptam a essa forma de organizar os conteúdos curriculares são os projetos e temas geradores.

Linguagens

Atualmente começam a emergir muitas propostas pedagógicas pautadas em linguagens. Como essa é uma abordagem recente na educação infantil, a apresentação das bases teóricas ainda é muito sucinta e as compreensões diferenciadas. Tal proposta de organização curricular traz uma série de questionamentos. Geralmente, a linguagem é interpretada como um campo disciplinar – a linguagem verbal. Em outros momentos cada linguagem corresponde a uma disciplina, como a linguagem musical, a linguagem plástica e ainda, outras vezes, aparecem como formas de expressão relacionadas a instrumentos,

ferramentas e tecnologias como a linguagem informática, a linguagem cinematográfica, etc.

As linguagens algumas vezes aparecem condensadas como, por exemplo, em linguagens da arte ou linguagens artísticas; outras subdivididas, como a linguagem do desenho, a linguagem da pintura, a linguagem da escultura. Na educação infantil as linguagens mais enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais, do corpo e do movimento, da música, da literatura, da linguagem oral, do letramento, da natureza e da sociedade.

Independente da ausência de uma discussão mais contundente que permita considerar a complexidade e ambiguidade do tema, a importância da idéia das linguagens nos currículos é a de que permite considerar a multidimensionalidade das crianças. As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas.

Para pensar e propor outra formulação de currículo é preciso compreender que, desde as primeiras páginas desse documento, uma proposta curricular já vem sendo escrita, já que ela evidencia as opções para compreender e interpretar a sociedade, a infância, as famílias e os estabelecimentos de educação infantil.

Um currículo não pode ser previamente definido, ele só pode ser narrado. O currículo acontece no tempo da ação. Ele emerge do encontro entre famílias, crianças e docentes. Nesse encontro as famílias e as crianças trazem valores, saberes culturais e experiências de inserção social e econômica diversificados. As escolas oferecem modos de gestão e organização dos ambientes escolares, propiciando as condições educacionais. Os docentes e demais profissionais trazem

da sua formação profissional concepções de teorias e práticas pedagógicas que orientam sua ação.

O currículo é aqui compreendido como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano: a vida na educação infantil explicita uma concepção curricular. Mas a vida não é o currículo. O currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano. A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado.

4 PRINCÍPIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Há muito tempo, nas terras da Mesopotâmia, um rei chamado Gilgamesh foi mandado pelo Deus Sol para governar a cidade de Uruk. [...] era parte Deus e parte homem. Ele parecia humano, mas não sabia o que era ser humano. Ele tinha poder e riqueza, sem ser feliz. Tinha tudo, menos amigos. Vivía sempre sozinho. Por isso tornara-se amargo e cruel.

Recontado por Ludmila Zeman - epopéia *Rei Gilgamesh*

4.1 Perspectivas para a educação infantil

Quando reivindicamos para a educação infantil a função de ser um lugar de educação e cuidado para as crianças, famílias e profissionais, pensamos em alguns princípios orientadores que precisam ser transformados em práticas cotidianas, independente do campo de ação. Esses princípios tornam-se balizadores dos planejamentos e das ações a serem vividas no ambiente da escola.

A escola de educação infantil permite criar e consolidar encontros e relações com pessoas diferentes, além de vivências relativas aos diversos saberes. Ela oferece à criança o contato com o contexto cultural ao qual pertence, ampliando sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual aprende o valor da beleza dos detalhes e do bem-viver e onde pode ser ouvida e respeitada.

Tais práticas educacionais exigem adultos envolvidos com o compromisso coletivo de oferecer atenção e assumir uma atitude de confiança na criança que está ali para participar dos acontecimentos com os adultos, aprendendo a conviver nesse mundo que se apresenta a ela. Porém, as crianças não o apreendem passivamente. Elas

interagem assimilando, rejeitando, transgredindo e transformando a si mesmas, as outras crianças, aos adultos e ao mundo.

Uma especificidade desse local em relação a outros espaços educativos das crianças pequenas, como a família, é a de que os adultos possuem uma intencionalidade pedagógica referenciada não apenas em valores pessoais e contingentes, mas em interpretações coletivas dos princípios debatidos e estabelecidos na sociedade através de suas legislações e teorias educacionais que foram apropriadas em programas de formação profissional que criam uma identidade institucional. Assim, regida pela ética do respeito à criança, pela política de conhecer e compreender seu contexto social e suas culturas e também atenta à estética do mundo simbólico infantil a escola oportuniza a multiplicidade de formas de representação e os princípios políticos de participação e liberdade de expressão tão caros a uma sociedade democrática e sustentável.

Nesse sentido, reafirmando as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999) foram desdobrados cinco princípios educativos visando a sua concretização na prática. São eles: "Diversidade e singularidade", "Democracia, sustentabilidade e participação", "Indissociabilidade entre educar e cuidar", "Ludicidade e brincadeira" e, finalmente, "Estética como experiência individual e coletiva". Cabe destacar que esses princípios foram extraídos da consulta nacional sobre as práticas cotidianas na educação infantil e também que não há entre eles hierarquia ou predominância, mas inevitável interlocução, pois dizem respeito às dimensões da vida pessoal e comunitária desde a infância.

4.1.1 Diversidade e singularidade

O mundo que habitamos é formado por uma imensa diversidade. A diversidade se manifesta tanto nas características físicas, psíquicas,

sociais, culturais e biológicas dos seres humanos quanto na natureza, nos instrumentos e artefatos e nas organizações sociais. Nessa perspectiva, a diversidade traz em si uma imensa riqueza para os seres humanos, para a cultura e para a natureza. Porém, como vivemos em uma sociedade hierarquizada e excludente, muitas vezes as diversidades acarretam desigualdades e engendram modos de exclusão e de segregação. Ou seja, a diversidade muitas vezes torna-se o ponto de partida das desigualdades.

Apesar das diversidades estarem presentes na expressão da singularidade de cada ser humano em sua forma de ser e estar no mundo e nas manifestações sociais e culturais, durante anos a educação pouco produziu em termos de pesquisas e ações sobre o tema. Atualmente a visibilidade das implicações dessa desconsideração educacional vem colocando a diversidade como conceito-chave para a educação na maioria das sociedades contemporâneas.

Por muito tempo, os estabelecimentos educacionais de educação infantil cumpriram sem questionamento o papel de "homogeneizar" os comportamentos das crianças e prepará-las para tornarem-se "bons alunos" para a escola fundamental. A defesa de uma escolaridade "única" manifestava-se como estratégia para superar as desigualdades sociais, mas, geralmente, a operacionalização desse processo acabava levando algumas crianças, as "diferentes" ou as consideradas "minoritárias", ao fracasso. Isto é, aquelas que, por diferentes motivos, não acompanhavam o processo de uniformização eram desconsideradas ou excluídas. O grande desafio educacional do momento é o de como pensar e como realizar uma escola concebida para a universalização – isto é, para socializar e ensinar a todos – que possa cumprir também a meta contemporânea de educar enfatizando os processos de individuação e singularização.

O pensamento social pós-Constituição de 1988, explicitado tanto no ECA (1990) – Estatuto da Criança e do Adolescente – quanto na

LDBEN (1996), caminha no sentido de compreender que todas as crianças brasileiras são diversas e têm direito à escolaridade. Compreende-se, então, que é preciso não apenas a aceitação, o respeito às diversidades, mas principalmente a confrontação e o entrelaçamento das diferenças.

As ações sociais, culturais e educativas encaminham para a construção de pedagogias que questionem o etnocentrismo, os diversos processos de colonização e dominação que existem nas instituições educacionais. As pedagogias contemporâneas procuram compreender a diversidade dos sujeitos não como uma falha, mas como uma riqueza, e defendem a inclusão das singularidades. São pedagogias que afirmam a abertura ao novo como forma de reinvenção do espaço escolar. Assim, é importante garantir nos estabelecimentos de educação infantil, com adultos e crianças pequenas que aí convivem, uma postura de celebrar a diversidade das crianças, das famílias e das comunidades. Ou seja, favorecer relações participativas e coerentes entre o ambiente da escola e os que nela convivem.

A escola que opta por ensinar a viver em conjunto, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro, opta também por realizar a inclusão de modo orgânico. Para tanto, torna-se importante escolher metodologias que favoreçam – e ofereçam – experiências de aprendizagem através da co-construção lúdica enquanto criação e jogo, enquanto imaginação e razão. A decisão de investir em tais metodologias exige negar a busca de um padrão único de respostas e passar a considerar a complexidade dos processos e a diversidade dos produtos. Significa não apenas aceitar que as crianças tenham respeitados seus ritmos, mas também propor trabalhos diversificados que contemplem diferenciados modos de pensar e operar sobre o mundo, propondo práticas educativas que integrem a atenção e o respeito às particularidades das crianças em seus modos de produzir significados no e com o grupo.

As práticas educativas que consideram a participação – nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico.

A constatação do desrespeito às diversidades e às singularidades construídas pelas crianças em seu grupo social e vivenciadas no cotidiano é uma das grandes preocupações que mobilizam o campo da educação infantil, pois se manifestam continuamente nos modos como as crianças são percebidas, ouvidas e desafiadas.

Como as relações educacionais e especialmente as relações entre adultos e crianças estão atravessadas por relações de poder, considerar nas ações educativas com crianças pequenas o princípio da diversidade e singularidade exige do profissional não apenas a reflexão sobre suas práticas naturalizadas em ambientes não educacionais, exercendo seu poder sobre as crianças, mas também investimento em uma formação que contribua para banir atitudes adultocêntricas, concebendo a infância, isto é a diferença etária, também como uma forma de diversidade.

Nesse sentido, a formação dos professores torna-se estratégia educacional fundamental para romper com concepções que circulam no senso comum sobre a diferença como deficiência e/ou desigualdade, contribuindo para instituir outras formas de conceber e realizar a ação pedagógica. O compromisso legal e político dos processos de inclusão das crianças com necessidades especiais, hospitalizadas, em risco social ou vítimas de violência, exigem atenção especial. Porém, elas não se diferenciam dos processos de inclusão das demais crianças, pois todas merecem ter suas singularidades preservadas e compreendidas, assim como serem desafiadas a estabelecerem novas relações.

Outra questão importante para pensar a educação das crianças pequenas é a de que a diversidade constitui-se na relação com o pertencimento. As crianças, em suas diversidades, também manifestam lógicas de pertencimento. Em seus processos singulares de pertencimento social e cultural, elas precisam encontrar modos de favorecer suas características identitárias, como também procurar estabelecer as diferenças que as singularizam no seu grupo. As primeiras experiências das crianças na educação infantil são fundamentais para sua formação, pois se tornam, no corpo, o referencial “vivenciado” de concepções e práticas sociais. Muitos (pré)conceitos, ou interpretações, compreensões e valorações são estabelecidos nessa faixa etária através dos encontros afetivos no convívio com pessoas e instituições que indicam comportamentos e apontam significados que têm efeitos de longa duração.

Entre os bebês, o gênero, a cor da pele, a cor dos olhos, ter ou não um braço paralisado, ser dessa ou daquela religião, morar aqui ou ali, não tem grande relevância. Algum estranhamento pode deter a atenção, pode causar espanto, criar curiosidade, mas não há reação de rejeição entre eles. Nas crianças bem pequenas, as observações, as relações mútuas, as interpretações e posteriormente as perguntas e questionamentos inevitavelmente surgem não apenas na fala, mas também nos desenhos, na imitação, nas brincadeiras de faz-de-conta, mas significadas pelos sentidos desencadeados no percurso de convivência coletiva.

Desse modo, quanto mais crianças respeitadas em suas particularidades e características diferenciadas estiverem presentes na convivência dos ambientes, participando da vida escolar, mais garantias teremos para favorecer, no coletivo, aprendizagens menos preconceituosas.

A sociedade brasileira é extremamente diversificada e dessa forma produz culturas com características particulares. A extensão do

país e sua história enriquecem aquilo que denominamos cultura popular brasileira. Portanto, é particularmente relevante que a educação infantil considere, ao se assumir como espaço no qual as crianças constroem seus pertencimentos, o movimento de aproximação com as manifestações culturais e com os grupos sociais e culturais da região a qual pertencem. A interlocução com a comunidade, o compartilhamento de bens culturais e a valorização de conquistas alcançadas fazem parte da dinâmica escolar cotidiana. Porém, essa interlocução não supõe a aceitação de valores e práticas que não se coadunem com princípios éticos maiores.

É tão difícil generalizar o pensamento como é pretender a homogeneização dos procedimentos e das práticas cotidianas quando o compromisso do país implica garantir oportunidades educacionais para todas as crianças: as urbanas, as das periferias das grandes cidades, crianças camponesas, crianças pertencentes a assentamentos, crianças ribeirinhas, crianças quilombolas, crianças filhas de pequenos agricultores e crianças indígenas tanto do interior do Amazonas quanto aquelas que vivem nas periferias de nossas cidades. Esse é o desafio de vivermos juntos em uma sociedade complexa que apresenta à educação a impossibilidade de responder-lhe com a simplificação de uma escola única.

4.1.2 Sustentabilidade, democracia e participação

Uma importante ruptura promovida pela nova dimensão educacional da creche e da pré-escola foi a exigência de efetivamente investir na concepção sustentável, democrática e participativa de gestão, envolvendo todos os segmentos presentes no processo educacional: crianças, pais, professores, gestores e funcionários. Afinal,

a educação das crianças pequenas é uma responsabilidade a ser compartilhada.

Na gestão, o princípio democrático surge como condição para o encontro das combinações e dos conflitos entre equipe diretiva e demais membros das escolas. Trata-se de garantir para o estabelecimento educacional de crianças pequenas um lugar de formação de projetos e de experiências de vida integradas a partir da promoção de condições de existência e de iniciativa para cada um dos participantes que são, ao mesmo tempo, diferentes de todos, mas, como sujeitos, iguais a todos.

A possibilidade da participação e da democratização das relações no interior dos estabelecimentos educacionais em nosso país tem uma história recente. Vivemos, durante o século XX, longos períodos de exceção e de autoritarismo e acabamos por incorporar, na educação e em nossas práticas de organizar e gerir as escolas, uma tradição hierárquica, paternalista e patrimonialista. O início dos anos 80 marcou uma tentativa expressiva de mudança nessa tradição, porém, mesmo com a integração de algumas transformações, as instituições sociais ainda permanecem frágeis e muitos hábitos relacionados a procedimentos autoritários e centralizadores prosseguem.

Portanto, não apenas nas escolas públicas torna-se oportuna a gestão com ênfase na democracia e na participação. Apesar da autonomia das instituições filantrópicas e privadas, o sistema municipal de educação pode em sua normativa explicitar o perfil do gestor, caracterizando formas de organização educacional que ofereçam espaço e tempo para a participação social.

Uma importante diferença nos estabelecimentos de educação infantil é ser possível, hoje, afirmarmos as crianças como protagonistas em suas interações no coletivo, portanto, também com direito a participarem de algumas definições políticas e pedagógicas da vida

escolar. Essa mudança na concepção do direito à participação das crianças se deve à Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) que recomenda que em diversas situações elas podem “falar” em seu próprio interesse. Isto é, as crianças podem participar das decisões que dizem respeito a sua vida o que já vem sendo realizado em casos de crianças doentes que opinam sobre seu tratamento ou quando as crianças depõem em situação de julgamentos.

Considerar que as crianças podem participar com suas opiniões e escolhas no ambiente da escola é afirmar os direitos da criança, mas também é reconhecer que esses não são absolutos, pois são condicionados pelas experiências e processos de desenvolvimento da criança, pelos direitos e pelos deveres dos pais, pelas responsabilidades dos educadores, assim como pela lei nacional. Assim, é igualmente importante destacar que a participação das crianças nas opções e decisões no coletivo da escola não se reduz à atenção aos desejos individuais e interesses momentâneos de um grupo, muito menos à espera dos adultos pela “clareza” das “palavras” que comunicam interesses ou opiniões naquilo que as afeta no coletivo. Antes, supõe considerar que a participação das crianças na gestão da escola acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas.

Com relação à participação das famílias, os estabelecimentos de educação infantil são parceiros efetivos dos pais e responsáveis na partilha da responsabilidade pela educação das crianças, portanto trata-se de um processo de tomada de decisões conjunta, numa aproximação diária e não só nos momentos estabelecidos como, por exemplo, as reuniões. O processo de participação das famílias exige mudanças nas relações de poder fortemente hierarquizadas, seja onde os profissionais se colocam como detentores do saber, seja onde profissionais apenas são vistos como meros prestadores de serviços.

Considerar a sustentabilidade como princípio vinculado à participação e à democracia na gestão educacional é pensar em uma proposta na qual os autores, adultos e crianças, possam encontrar acolhida e, ao mesmo tempo, expressar seu potencial. Um estabelecimento educacional sustentável necessita ser ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente adequado. Um país com as dimensões do Brasil e com as diversidades que o compõe necessita ser capaz de adaptar esses critérios para cada região, tendo o cuidado de preservar a autonomia e a singularidade de cada grupo cultural.

Sustentabilidade, democracia e participação, por serem princípios políticos que orientam a organização e a gestão da escola, estão profundamente comprometidas com a garantia da presença de princípios éticos e estéticos no cotidiano com as crianças, com os professores e demais profissionais, assim como com as famílias. Afinal eles são princípios articuladores da vida escolar e não apenas um item curricular, um tema do programa ou uma intenção nos planejamentos. Eles não ocorrem apenas em algumas "atividades", mas permeiam todas as ações do cotidiano. Para tanto, é necessário não apenas promover e garantir a abertura à participação das crianças, mas, também, a efetiva abertura à participação dos professores, profissionais e famílias, assim como garantir a sustentabilidade da instituição.

Talvez a experiência de vida coletiva em um ambiente de respeito, diálogo e participação possa oferecer para as crianças um modo de ser e estar que encaminha para relações mais democráticas, além de construir uma sociedade mais solidária e, portanto, sustentável.

3.1.3 Indissociabilidade entre educar e cuidar

A reivindicação pela articulação da educação e do cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visou garantir, enquanto afirmação conceitual, um lugar para além da guarda e assistência social. A intenção foi demarcar o caráter educativo, legalmente legitimado pela Constituição de 1988, a qual consolidou a importância social e política da educação infantil ao determinar o caráter educativo das instituições voltadas para a atenção às crianças de zero a seis anos e onze meses.

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua "identidade", seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da "preparação para o ensino fundamental", foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

A recorrente presença desse binômio na educação infantil, ao longo dos últimos vinte anos, promoveu tanto a consolidação de algumas concepções, quanto constituiu disputas e também problematizações. Podemos apontar alguns consensos em relação à indissociabilidade da expressão educar/cuidar.

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas

conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.

E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar.

Porém, os consensos apontam também para algumas críticas ao uso do binômio educar e cuidar. Se insistirmos na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar. Os professores, ocupados com o caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto, no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, a alimentação e a saúde.

Há, ainda, no debate em torno do binômio educar/cuidar, uma disputa pela obtenção da hegemonia entre os dois termos. A ascendência do termo cuidado sobre o termo educação surge principalmente dos argumentos da filosofia, os quais defendem que todas as relações e interações entre os sujeitos pressupõem o cuidado. O cuidado, como modalidade específica das relações entre os humanos, é necessário para à sobrevivência. Assim, todas as práticas cotidianas são cuidados (os cuidados básicos, os cuidados com os ambientes

coletivos físico, natural e social). Por outro lado, alguns autores afirmam que os processos educacionais sempre implicam a dimensão do cuidado. Esse debate está apenas começando e as argumentações de ambos os lados são pertinentes e consistentes.

Alguns autores sugerem que, talvez, o uso da expressão “cuidados educacionais” ponha sob melhor foco o entendimento da indissociabilidade dessas dimensões. Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa.

3.1.4 Ludicidade e brincadeira

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.

São as primeiras experiências de cuidado corporal que desencadeiam os processos de criação do campo da confiança. Essa confiabilidade se manifesta na presença de cuidados atentos e seguros, que protegem o bebê, assim como na proposição de um ambiente que favorece o êxito das ações desencadeadas por ele, proporcionado pela constante proximidade do adulto que responde às solicitações de interação e segue o ritmo do bebê. O importante é que o bebê possa conduzir e o adulto se deixe conduzir, estabelecendo seu direito a uma atitude pessoal desde o começo. É esse o princípio da autonomia,

porém o adulto, ou qualquer outro interlocutor, também pode, e deve, oferecer complementos e desafios. Nessa perspectiva, aprender a “estar só” é uma conquista da criança, baseada na confiabilidade e no ambiente favorável no qual possa se manifestar. Desafiando os limites da segurança, gradualmente ela encontra nessa confiança a necessária sustentação para abandonar o conforto da proteção e se lançar em sua aventura com o mundo.

Antes de brincar com objetos, o bebê brinca consigo mesmo, com a mãe, o pai, os irmãos e outras pessoas. Antes de poder segurar algo nas mãos, já brinca de abrir e fechar os olhos, fazendo o mundo aparecer e desaparecer. O bebê, desde suas primeiras experiências lúdicas de explorações e experimentações sensoriais e motoras, nos mostra uma das mais importantes características do brincar e das brincadeiras: as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético. Esse divertimento resiste a toda análise e interpretação lógicas, porque se ancora na dinâmica de valorar e significar o vivido através da imaginação, mostrando que somos mais do que simples seres racionais.

Brincar, jogar e criar estão intimamente relacionados, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma.

Nas práticas culturais que definem a atividade lúdica em cada grupo social, e em cada brincadeira em particular, a criança pequena apreende brincando, brincando as complexifica e brincando as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas

brincadeiras e jogos. Assim, os repertórios e o vocabulário de jogo disponíveis para os participantes em um determinado grupo social compõem a cultura lúdica desse grupo e os repertórios e o vocabulário que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica.

Os artefatos e as brincadeiras ensinadas pelos adultos, e observadas, imitadas e transformadas pelas crianças, tornam-se o repertório inicial. Assim como a geração adulta é importante na transmissão cultural, as crianças mais velhas também são importantes agentes de divulgação da cultura lúdica ao apresentarem outros repertórios e outros vocabulários.

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, re-significados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam.

Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenharam, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar "idéias". Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, idéias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de

relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida.

Garantir contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e o grupo explorarem diferentes materiais e instrumentos através de suas brincadeiras exige dos estabelecimentos educacionais planejamento e organização de espaços e tempos que disponibilizem materiais lúdicos. Assim é necessária a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados, e também áreas externas destinadas a atividades, lugares desafiadores para o desenvolvimento de brincadeiras, bem como, de um modo geral, a preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo tempo seguro, limpo e confortável, propiciando atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa. █

Nosso país, além de ter um patrimônio histórico e um patrimônio humano tem também muitas manifestações culturais que são nosso patrimônio imaterial. A tradição oral brasileira é rica em lendas, contos, personagens, jogos de rua, brinquedos e artefatos feitos com matérias naturais, simples, que se encontram no cotidiano e oferecem traços culturais importantes na construção do pertencimento social.

Porém, não bastam espaços, materiais e repertórios adequados, há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade. É necessário que o profissional que atua diretamente com a criança pequena tenha conhecimento sobre a "cultura lúdica", um amplo repertório que possa ser oferecido às crianças nas diversas circunstâncias e, principalmente, compartilhe a alegria, a beleza e a

ficção da brincadeira. O adulto, ao ser tocado em seu poder de reaprender a espantar-se e maravilhar-se, torna este momento de aprendizado, um momento de regozijo entre ele e as crianças.

Tal compreensão implica abandonar práticas habituais em educação, romper com a concepção de educação como “fabricação” - dizendo às crianças como devem ser, pensar, agir e o que devem saber. É o desafio de abandonar a idéia de educação como “formatação”, previamente definindo os caminhos para as crianças. A compreensão de que a dinâmica do mundo contemporâneo nos propõe muitas incertezas para o futuro, e que estas somente podem ser parcialmente solucionadas, torna-se importante pensar a ação educativa em sua dinâmica contraditória e viva, pois imersa na cultura. Esta situação exige um grupo de adultos – pais, professores, gestores e profissionais – atualizados e atentos às suas opções, escolhas e decisões.

4.1.5 Estética como experiência individual e coletiva

A busca da beleza e da alegria é uma dimensão primordial na história da humanidade. Enquanto aspiração encontrada em todos os povos e em todas as culturas contemporâneas ou do passado, a atenção estética – entendida e vivida como lente de interpretação do mundo – diz respeito ao encontro entre imaginação e razão e o acordo entre elas pode ser concebido como fundamento da integração entre corpo e mente, entre sensível e inteligível.

A experiência da beleza, da sensibilidade e da alegria – a estesia – em seu poder de perturbar nossos sentidos, nos torna capazes de uma percepção mais íntima e intensa da realidade, nos fazendo prestar atenção aos detalhes que nos cercam, aproximando-nos daquilo que aparece nas entrelinhas do vivido. Por seu modo relacional de acontecer – não está nem no corpo nem no mundo, mas na relação

entre ambos – a beleza diz respeito aos saberes sensíveis que emergem das raízes corporais. Sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares nos colocam no mundo e são por nós incorporados como significados. Por provocar um excesso sensível, uma relação direta, é preciso compartilhar a experiência. Então, o corpo se coloca em ação através das linguagens.

Essa experiência estética, que exige o prazer que advém da experiência compartilhada entre o corpo, as coisas do mundo e as pessoas, é uma forma de conhecer: nos provoca a sentir de outros modos o já conhecido em busca de sentidos para nossa existência. Assim, o prazer estético que surge da alegria sensorial e afetiva de sentir de outros modos as coisas, torna-se um prazer intelectual. Desse modo, constitui parte intensa e extensa da experiência do bebê. Experiência que promove suas primeiras aprendizagens e que, através de seu percurso vital, é conservada na experimentação lúdica com o mundo que diz respeito às artes, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.

Diante das questões que os bebês e as crianças pequenas impõem à educação, a proposta de considerar a experiência estética como princípio educativo encontra, na irreverência e no potencial subversivo da sensibilidade e da imaginação, a força ética e política para enfrentar uma tradição educacional sustentada em concepções de infância, criança, conhecimento, ensino e aprendizagem que não dão conta das exigências requeridas pelas necessidades das crianças pequenas e pela formação de seus professores. É preciso outro modelo, outro espaço e outro tempo, enfim outro modo que releve a complexidade de estar com as crianças pequenas, protegendo e desafiando, isto é, acompanhando seus processos iniciais de aprender a conviver e participar de sua cultura.

Frequentemente naturalizamos as relações entre as pessoas e das pessoas com as coisas, como se fossem características inatas.

Cada um de nós, ao chegar no mundo, vai singularizando-se e particularizando modos de agir no coletivo. Porém, os vínculos afetivos e sua expressão são apreendidos culturalmente nas relações e nas interações com os outros. Portanto, a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, outros adultos e o ambiente, como organizam e realizam as ações cotidianas, também proporcionam às crianças, ao longo de sua permanência nos estabelecimentos de educação infantil, experiências estéticas que se refletem nos modos de estabelecer suas relações culturais.

Espaços abertos para promover o acesso das crianças à natureza e à multiplicidade de brincadeiras e modos de brincar contribuem para a promoção de um bem-viver coletivo. O brincar e o movimento são necessidades vitais para o desenvolvimento das crianças, tanto quanto o sono e a alimentação. Cabe destacar que o ato de brincar não é preparação para nada: é fazer o que se faz em total aceitação, não mantendo apenas relação com o futuro mas sendo o bem-viver no presente. Como já afirmamos, a ação de brincar conduz aos relacionamentos grupais, à interação e à comunicação consigo mesmo e com os outros, sendo fundamental nos processos de crescimento e desenvolvimento de qualquer habilidade por apresentar, como característica maior, a produção de desafios à razão e à imaginação, exigindo a integração entre o sensível e o inteligível.

Compreender o ato de educar crianças pequenas como ação simultaneamente ética e estética significa afirmá-lo como promoção criativa dos seres humanos. Criatividade expressa na intenção de perseguir cotidianamente uma vida mais bonita, mais inventiva, mais apaixonada, alegre, poética, inteligente, fundada em valores coletivos mais sensíveis, menos excludentes e sectários, menos indiferentes e violentos. Essa *com-vivência*, sempre conflituosa e tensa nas suas contradições, exige simultaneamente rigor e incerteza, disciplina e subversão.

Nessa perspectiva, as práticas cotidianas na educação infantil incluem momentos de conversa, de histórias, de diferentes modos de brincar e realizar experiências com as linguagens, de higiene das crianças e de organização dos espaços, da elaboração, organização e manutenção dos materiais e dos equipamentos, de alimentação, de horário de descanso, de segurança e de prevenção de acidentes, de prestação de primeiros socorros, de identificação dos mal-estares das crianças. Todas estas ações, e seus detalhes, são práticas pedagógicas no sentido em que as crianças, nesses momentos, estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade.

A prioridade dada à dimensão estética nos projetos educativos com crianças pequenas contribui para a resistência às ações pedagógicas que não reconhecem a beleza dos detalhes e dos processos lúdicos de pensar ao valorizarem somente o funcional e a aceleração do imediatamente útil. O esquecimento, nos projetos educacionais, da beleza que emerge da felicidade na convivência, do prazer estético nos ambientes e nas interações no estabelecimento, legítima não considerá-la como dimensão fundamental da educação, de condená-la à marginalidade nos processos de formação dos professores, de creditá-la como supérflua, colocando em risco a possibilidade de encontrá-la nos olhares das crianças, jovens e adultos, anulando assim a possibilidade ética de bem-viver intelectual e social.

Trata-se de compreender – e valorizar – que nosso corpo, nossa humanidade e cultura, nosso sentir e pensar, estão profundamente integrados com a natureza, o ambiente e o universo. Raciocinar mediante esse vínculo existencial ratifica modos reducionistas de abordar e interpretar nossas experiências no mundo, tencionando o sentido ético da existência comum em um planeta ameaçado. O processo educacional é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso então projetar ações educacionais que possam,

em sua complexidade, dar conta das necessidades tanto de segurança, proteção e pertencimento quanto de liberdade, beleza e autonomia.

Tal projeção, desde a educação infantil, implica pensar a escola como um tempo e um lugar divertido, de reflexão, de investigação e de aprendizagem. Um lugar que promove a satisfação pessoal e a alegria de estar junto, convidando à familiaridade e ao diálogo. Para tanto, torna-se importante a disponibilidade adulta para a escuta das crianças através da disponibilidade para a consideração do detalhe como deflagrador de pequenas fugas, sutis resistências à padronização do cotidiano, à homogeneização da convivência, ao permitir – e legitimar – a presença da beleza. Presença que faz emergir a humanidade de cada dia enquanto ocorrência extraordinária que rompe o ordinário cotidiano para amplificá-lo de sentidos.

Trata-se, portanto, de favorecer experiências estéticas que promovam a complexificação do sentir e do pensar, da imaginação e da percepção, de todos os envolvidos com um projeto de educação infantil comprometido com a valorização das produções culturais que significam a existência em sociedade. Nesse sentido, tanto ações como palavras não são triviais por definirem (inventarem) politicamente os espaços entre os incluídos e os excluídos das diferentes produções culturais em nossa sociedade.

5 UM CURRÍCULO QUE PODE EMERGIR DO DIÁLOGO ENTRE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E DOCENTES

Quem vai depressa demais, deixa a alma para trás

Nós estamos todos nos levando

Ditados dos índios guaranis
Região das Missões

A indicação extraída da consulta nacional sobre as orientações curriculares para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses, com ênfase nas crianças de zero a três anos, aponta para a afirmação de que o currículo se constrói no encontro e no diálogo entre crianças, famílias, profissionais e docentes.

Um currículo que se organiza no diálogo entre crianças, famílias e docentes apresenta como característica específica não se configurar apenas nos documentos, nos discursos elaborados ou explicitados verbalmente, mas se manifestar, de modo prioritário, em todas as interações do dia-a-dia.

Nessa perspectiva, currículo são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens. É preciso atenção aos aspectos organizacionais, pois é também na configuração do cotidiano, nas escolhas, nas decisões e no planejamento de possibilidades diárias que se manifesta o currículo. Dessa forma, o modo como é realizada a gestão das pessoas e das práticas sociais em cada estabelecimento, assim como a formação profissional exigida para esse processo de organização do cotidiano

com crianças pequenas, torna-se aspecto central, e evidentemente complexo, na educação infantil.

Assim, para alcançar esse diálogo, afirmando a pedagogia como prática teórica na educação infantil, este documento propõe abordar as questões relacionadas ao currículo, a gestão das práticas cotidianas e as concepções de docência necessárias para essa tarefa.

5.1 O conteúdo da educação infantil como prática social e linguagens

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem um compromisso com a reflexão sobre a mudança curricular. O fato de ser etapa não obrigatória permite a emergência de organizações curriculares bastante plurais nas suas concepções e práticas. Essas propostas, ao serem sistematizadas e discutidas, afirmam a abertura para outras organizações curriculares e o quanto estão vinculadas à formação e à responsabilidade dos profissionais da Educação Básica. Nesse documento, afirmamos que os campos de aprendizagem das crianças na educação infantil são as práticas sociais e as linguagens.

Desde o nascimento, as crianças aprendem e se socializam a partir das ações, das relações e interações que estabelecem com as pessoas, adultos ou crianças, e com o mundo que as envolve. Essas ações acontecem no marco das práticas efetivas e afetivas de vida social no cotidiano de cada cultura. O encontro ativo com os outros oferece uma constelação de significados que o bebê vai se apropriando, singularmente, em seu desejo e necessidade de conhecer o mundo. O modo como experimentamos os atos dos outros e suas linguagens vai depender das experiências de nosso campo sensório e dos significados que podemos interpretar e atribuir. E, assim, ao imergirem no mundo

as crianças vão, pouco a pouco, emergindo como pessoas e constituindo seus próprios sentidos.

Como já discutimos na primeira parte do trabalho, as ações de educação e cuidado que proporcionamos às crianças pequenas e as práticas sociais que oferecemos em um estabelecimento educacional conformam sua primeira experiência curricular. Assim, através de gestos, toques, palavras, modos de organização de vida e ritmo cotidiano, oferecemos a elas sensações, idéias e experiências que são por elas ativamente incorporadas em seus modos de olhar, balbuciar, escutar, imitar e que, posteriormente, estarão presentes em seus cuidados pessoais, na sua alimentação, no seu vocabulário e em outras escolhas que configurarão seu modo singular de viver e conviver em grupo.

Contudo, como vimos anteriormente, a vida em uma sociedade diversificada e a necessidade de as crianças pequenas irem estabelecendo nexos de pertencimento com seu grupo de origem faz com que cada uma delas tenha uma experiência própria, enraizada, por sua vez, na vida e na experiência dos adultos que são por ela responsáveis. As atividades recorrentes da vida cotidiana são os primeiros saberes, conhecimentos, hábitos e valores que as famílias ensinam para os seus descendentes desde bem pequenos, inscrevendo neles um modo singular de pertencimento a partir do modo de ser e de fazer das pessoas de seu grupo social. Porém, ingressar nas práticas da vida social não é uma prerrogativa das famílias ou das escolas, na atualidade, é uma atividade que compete as duas instituições.

Na educação infantil as crianças irão aprender atividades por um lado muito semelhantes àquelas que vivenciam em suas famílias, como comer, brincar, fazer a higiene mas, no estabelecimento educacional, essa experiência estará vinculada aos desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e às exigências de um projeto político-pedagógico sistematizado.

Por exemplo, uma criança chega com três meses na creche sendo amamentada por sua mãe, ou tomando leite na mamadeira, ou sugando em colherinhas. Se essa criança continuasse em casa, com seus familiares, ela provavelmente seguiria as indicações do pediatra, da tradição familiar ou idéias dos adultos responsáveis. Entretanto, como ela ingressou na creche, já não seguirá apenas as indicações dos familiares, ou do serviço de saúde, ou ainda as decisões de uma professora ou demais profissionais da escola. A decisão sobre a alimentação da criança será feita a partir da interlocução entre a família, as concepções de alimentação e de educação alimentar da escola.

Os debates sobre temas relacionados às práticas sociais fazem parte do currículo das crianças pequenas, pois são conteúdos culturais centrais na vida de um bebê. Dar visibilidade a esses saberes e práticas é a primeira tarefa que necessitamos realizar para desencadear propostas curriculares de educação das crianças pequenas que garantam sua aprendizagem e bem-estar.

Desse modo, práticas sociais que envolvem conhecimentos profundamente interdisciplinares como alimentação, aprendizagem das diferentes linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene e controle corporal, movimento, repouso e descanso, cultura popular, recepção e despedida das crianças necessitam ser problematizadas e orientadas a partir de uma “outra” pedagogia.

Não é pedagogizar a troca de fraldas, ensinando o nome das partes do corpo (o que até pode acontecer), mas é pensar o cuidado com o corpo como um conteúdo educacional, como algo que se aprende na cultura, nas relações sociais que constroem a intimidade e que, como tal, precisa ser estudado e problematizado tendo em vista a educação das crianças pequenas na vida coletiva.

Os conteúdos iniciais da educação das crianças pequenas apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana. São, inicialmente, os conteúdos desta faixa etária: o alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros conteúdos. Nessa perspectiva, as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural.

Quando a professora coloca uma toalha de mesa num gramado para fazer um piquenique com as crianças, muitos atos culturais e muitas linguagens ali se presentificam. Todas as práticas sociais são expressões dos seres humanos, não podendo as linguagens estarem separadas das ações. Uma linguagem implica as ações de construir significado, possibilidade de comunicação, capacidade de expressar-se e produção de um saber. As práticas sociais são composições de linguagens.

Os seres humanos, ao nascerem, trazem como herança o desejo de se comunicar e se relacionar. Na experiência com parceiros, o bebê é ajudado a significar as situações vividas e a construir sistemas semióticos pelos quais vai se apropriando das múltiplas linguagens do seu meio: de início, as gestuais e expressivas e depois as linguagens simbólicas em sua presença como ação, como saber e não como conhecimento sistematizado.

As crianças nascem com a possibilidade de construir linguagens: a linguagem do olhar, a linguagem do gesto, a linguagem do toque. As linguagens são aprendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações que estabelecem com outros seres humanos. Por exemplo, as crianças pequenas desenvolvem a linguagem oral por viverem num

ambiente onde esta é continuamente utilizada. Além disto, as pessoas importantes para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo caretas e olhares específicos.

Durante muito tempo a linguagem trabalhada na escola permaneceu vinculada apenas a uma área do conhecimento, a que trata da língua portuguesa. Porém, hoje, o termo *linguagem* vem sendo utilizado socialmente para referir diferentes manifestações e expressões culturais, científicas e da vida cotidiana. Vários são os campos do conhecimento que utilizam o termo linguagens para refletir sobre a organização de seus sistemas de signos.

Assim, outras formas de linguagens como o desenho, a modelagem e a matemática estão presentes no mundo como significação, expressão, comunicação e produção, mas nem todas as crianças têm acesso a elas. Primeiro, porque nem todas as culturas valorizam as mesmas linguagens e oferecem para todos a oportunidade de desenvolvê-las. Segundo, porque nem sempre os adultos responsáveis pela educação das crianças pequenas acreditam em seu potencial para a aprendizagem das linguagens e muitas vezes evitam experiências com linguagens simbólicas e expressivas mais sofisticadas, por acreditarem que as crianças não as compreenderão por sua pouca idade. Talvez, por exemplo, pensem que a física, como uma disciplina, com suas fórmulas e esquemas, esteja longe da educação infantil, porém sabemos que muitas das vivências cotidianas na sala, na caixa de areia, no parquinho, apresentam às crianças as noções concretas dos conceitos da física. Há, uma pré-história da física – como linguagem espacial - nos pátios da educação infantil.

Neste sentido, as linguagens são saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências

independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares.

Ao desenharem, as crianças bem pequenas a princípio experimentam o resultado dos movimentos que realizam. Posteriormente, produzem traços e constroem imagens que permitem compartilhar a experiência e conversar sobre o realizado, favorecendo o deslizar do pensamento, a comunicação e a informação sobre o que realizaram. É o ato de desenhar que provoca o pensamento conceitual, e não o contrário.

Nas crianças pequenas, as linguagens são aprendidas nas ações materiais e simbólicas significativas. São as ações corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, e entre adultos e adultos, propiciadas através de ações como correr, falar, chorar, cantar ou ainda atividades mais integradas com a presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos, de maquiagens e de outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para a produção de significados. As práticas sociais, apesar da palavra prática, não são apenas ações concretas, são linguagens. Aqui a palavra linguagem é utilizada no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, ou seja, de leitura, de interpretação, de expressão e de produção de significados simbólicos e não no sentido restrito de linguagem verbal, oral ou escrita.

As práticas sociais são linguagens, podem ser “lidas”, interpretadas, no sentido de ouvidas, sentidas, acolhidas, rejeitadas e, portanto, não são necessariamente verbais. Quando se oferece uma maçã raspadinha na colher para um bebê, nessa prática de alimentação está presente uma história, uma cultura, um afeto, uma conversa, um gesto, uma intenção. Todas se apresentam sob a forma de linguagens. As práticas sociais, como a vida, acontecem através de linguagens.

As linguagens nos permitem compreender o mundo e produzir mundos: expressar sensações, idéias, sentimentos e compartilhar as produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva.

As capacidades motoras e simbólicas das crianças possibilitam a interação com diferentes sistemas de signos que configuram especificidades como a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, a imitação, enfim as diferentes formas de linguagem. As linguagens são ações, geram confrontos, intercâmbios, compartilhamento de idéias e de pensamentos. Assim, as formas de sentir o mundo e de expressá-lo acontecem através de diferentes linguagens nos fazendo compreender que as linguagens são performáticas, isto é, são composições de linguagem.

Inicialmente as diferentes linguagens são ações pelas quais as crianças conseguem construir seu conhecimento do mundo, dando sentido para suas experiências na medida em que constroem sua subjetividade. Aos poucos, sua apropriação possibilita que as crianças possam agir sobre essas linguagens, possam realizar misturas e inventar modos de usá-las. As linguagens que uma criança se apropria decorrem de processos históricos e sua importância varia de acordo com as culturas. O interessante é que as linguagens, assim como as crianças, estão abertas à ação, portanto têm relação com a dimensão estética da sensibilidade, do gosto, da criação, da imaginação e da ética, isto é, dizem respeito ao direito à livre expressão, à liberdade de pensamento e ao respeito ao outro.

O tempo da infância está cada vez menor nas sociedades contemporâneas. Grande parte da escolarização posterior aos seis anos vai estar centrada nos conhecimentos sistematizados pelas disciplinas escolares. Centrar a escolarização das crianças pequenas no ingresso nas práticas sociais e culturais languageiras de nossa sociedade significa dar espaço para as crianças aprenderem com o corpo, em situações interativas em um contexto de significação.

5.2 A gestão da educação infantil

Durante anos, consideramos que os aspectos relacionados à organização e à gestão dos estabelecimentos educacionais não tinham relações com suas propostas pedagógicas. Hoje, reconhecemos a implicação que certas decisões, aparentemente “administrativas”, promovem no desenvolvimento da autonomia das crianças e na qualidade do relacionamento com os familiares.

Por muito tempo, aspectos administrativos inquestionáveis eram devido à sua histórica naturalização. As escolas funcionavam em horário que a administração central havia definido, as turmas eram agrupadas de determinada forma porque, havia sido a estratégia de agrupamento desde a inauguração entre outros. Hoje, a evidência da articulação entre a dimensão pedagógica e a gestão vem definindo que os princípios que embasam a gestão precisam ser os mesmos da proposta pedagógica.

A gestão de uma escola de educação infantil defronta-se com a exigência de considerá-la um estabelecimento de educação e cuidado em todos os seus espaços e relações. A expectativa de que todas as pessoas envolvidas no processo educacional, independente de seus cargos ou funções, tenham respeitado seu direito à participação em um ambiente que vive – e valoriza – a democracia, tem como intenção enfrentar o desafio de tanto garantir a diversidade pessoal, social e cultural quanto preservar e constituir um espaço de pertencimento e construção de singularidade.

Os seres humanos, grandes ou pequenos, necessitam de um ambiente acolhedor, tranquilo, belo, alegre e promotor do prazer de viver em comunidade. A gestão da Escola da Infância cumpre importante função ao priorizar o bem estar para todos como modo de garantir às crianças e adultos uma experiência de vida sustentável.

A educação infantil que pensamos é um espaço educacional no qual os adultos – diretor, coordenador, professores e demais profissionais – se sintam comprometidos com uma iniciativa coletiva, pensada e realizada com intencionalidade educacional e, portanto, voltada para atender as necessidades das crianças, oferecendo experiências significativas que estejam ao seu alcance. As crianças pequenas são também autores desse empreendimento porque reagem às provocações sociais e físicas desse espaço, aceitando, rejeitando, transgredindo e propondo transformações, ao seu modo, no processo organizacional.

A organização do trabalho pedagógico envolve desde a forma de projetar e mediar o relacionamento entre os profissionais – docentes e não docentes – e os pais ou familiares, o planejamento, o espaço e o tempo, as rotinas e o brincar, até as estratégias pedagógicas que permitam aos professores acompanharem todas as etapas do cotidiano na educação infantil.

É imprescindível, no dia a dia com as crianças pequenas, criar oportunidades para que as professoras possam refletir sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres, tendo em vista romper tanto com práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas esvaziadas de sentido, quanto com práticas que “abandonam” as crianças a si mesmas.

Uma das características que acentua a intencionalidade pedagógica é poder explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras – seus modos de apresentação e realização – e das formas de preparação dos recursos e dos grupos. Explicitar a intencionalidade educativa possibilita ao professor, no cotidiano, através do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades. Ressignificar o currículo é aprender a construir perguntas para a prática, compreendê-las,

interrogá-las e reconstruir, com as crianças e a comunidade escolar, outras respostas pertinentes mesmo que provisórias.

5.3 Organização da vida cotidiana

O principal desafio das escolas de educação infantil é garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática e na sustentabilidade. Ou seja, preocupa-se em organizar espaços com definição pedagógica pautada em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida.

Nesse sentido, um aspecto a ser considerado relaciona-se a violência institucional. Na educação infantil, por motivos diferentes, crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas “para pensar” nas suas ações e na consequência delas, são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas. Situações como essas são criminosas e não podem ser efetivadas nas escolas. Produzir uma nova forma de educar crianças em estabelecimentos educacionais é o nosso desafio.

Entradas, transições e saídas

Para as crianças, ir para a escola é uma oportunidade de conviver com um grupo de pares, de brincar, de interagir, de dialogar em um ambiente social de aceitação e confiança, planejado e organizado para recebê-la. Ao mesmo tempo, para um bebê e uma mãe ou pai, e mesmo para as professoras e demais profissionais da escola, essa não é uma tarefa fácil. Por esse motivo é muito importante que a escola tenha uma proposta pedagógica que contemple tanto a inserção inicial das crianças e das famílias na escola, quanto considere que, cotidianamente, esses sentimentos são revividos nos momentos de entrada e da saída.

Se a experiência mais interessante da vida dos seres humanos é a possibilidade do convívio, do amor, da amizade, enfim, da busca da vida em comunidade, a educação infantil é a primeira experiência de convivência na diversidade. Cabe-lhe acolher as crianças, encorajando-as em suas descobertas e invenções; ouvindo-as em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiando-as em seus desafios e ensinando-as a conviver favorecendo o sucesso das crianças.

O horário da chegada na escola significa uma aliança entre as famílias, as crianças e a professora. Esse é um momento importante, pois constrói a confiança entre esses três parceiros de jornada. Portanto a professora tem o compromisso de organizar essa situação para que diversas ações possam acontecer a contento.

É possível que uma criança chore, que um familiar necessite falar de uma situação vivida pela criança durante a noite, que duas crianças precisem de mediação num conflito: múltiplos acontecimentos e todos exigindo a atenção da professora. Para dar conta dessa demanda, é necessário organização e colaboração da equipe, validando e contribuindo na realização de um planejamento que antecipe situações previsíveis e crie estratégias flexíveis para a recepção das famílias e das crianças.

Durante o período em que as crianças estão na escola elas vivem vários momentos de transições entre diferentes atividades ou espaços físicos. Estes momentos precisam ser previstos para que não criem rupturas, desconfortos e ansiedade nas crianças. Também é importante lembrar que as transições muitas vezes significam momentos onde as crianças precisam fazer silêncio ou permanecerem paradas. A participação das crianças no planejamento, o controle que estabelecem sobre aquilo que vão realizar, a possibilidade de conversar ou brincar enquanto esperam a hora de uma refeição ou a chegada dos pais são modos mais construtivos de lidar com estes tempos.

O horário da saída envolve a despedida das crianças, a possibilidade de ir embora, assim como contem o desejo de voltar. Momento de demonstrar como aquele encontro foi interessante, e diferenciado, para cada um, a saída traz também a privilegiada presença dos três autores do processo educacional, o que torna necessário pensá-la em sua intencionalidade.

Transformando espaço em ambiente

A intencionalidade pedagógica transforma espaços físicos em ambientes. Para compor um ambiente é preciso conhecer os seres que o habitam e construir com eles uma experiência de vida temporal nele enraizada. O ambiente envolve aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais. Ao pensar no ambiente, precisamos levar em conta os odores, as cores, os ritmos, os mobiliários, os sons e as palavras, o gosto e as regras de segurança, pois cada um tem identidade própria.

Durante muitos anos o espaço foi considerado um elemento neutro, porém, estudos e publicações, ao nos informarem sobre a dimensão do currículo oculto, abriram a perspectiva de o compreendermos como elemento educador, constituidor de conteúdos

curriculares.

O espaço físico – as salas, o pátio, a biblioteca, o refeitório e outros – são locais de atividades pedagógicas que garantem às crianças a permanência e o pertencimento a um ambiente, oferecendo a idéia de continuidade, a possibilidade de recomeços, o encontro do que já sabem e apreciam, assim como a experiência da criação de novos conhecimentos.

Como todo o espaço é educador, a proposta pedagógica está presente em todos os ambientes, inclusive, por exemplo, no modo de organizar o banheiro. Assim, podemos questionar: Ele possibilita a autonomia das crianças? Elas podem nele encontrar os elementos para seus cuidados pessoais? Ele está bem higienizado e, além de facilitar, sugere ao usuário o cuidado do espaço? O que esse banheiro ensina para as crianças sobre seu corpo, sua sexualidade e sua relação com o corpo do outro? Como se aborda seus odores e perfumes?

Pode parecer estranho fazer essas perguntas, mas elas são importantes tanto para a constituição subjetiva das crianças e para a concepção de aprendizagem da vida em grupo quanto para a construção de conceitos científicos e de comportamento social. Novas perguntas precisam ser sempre adicionadas a essas e, cada ambiente escolar apresentará questões específicas – cozinha, refeitório, etc. Precisamos perguntar como os espaços educam e que pedagogia o está constituindo como espaço. Além, é claro, das concepções de criança e infância que defende.

A avaliação dos espaços físicos da escola, além de aspectos pedagógicos, deve levar em conta sua funcionalidade e estética, sem esquecer a sua manutenção constante. A perspectiva atual é a de construir edificações que aproveitem ventilação e iluminação naturais, que qualifiquem o ambiente e promovam a economia de energia, ensinando idéias fundamentais sobre a sustentabilidade.

Além das normativas existentes, os espaços da escola de educação infantil precisam ser pensados localmente por uma equipe com formação multidisciplinar, como arquitetos, engenheiros, pedagogos e professores, contando com a colaboração de familiares e das crianças ao longo do ano.

Assim como é esperado que cada sala tenha seu mobiliário, pensado a partir das características etárias das crianças, também o é que ele se transforme dia-a-dia para dar conta das inovações, descobertas, interesses e mesmo do crescimento das crianças.

O ambiente seguro, limpo e confortável, propicia a privacidade, o movimento, o aconchego, o conforto, a atividade, o descanso, a exploração minuciosa, a autonomia, o encontro entre parceiros de várias idades, a vivência dos seus medos, frustrações e conflitos, enfim, das múltiplas dimensões que constituem o ser humano.

Não basta esse espaço estar adequado, mas é fundamental o modo como as crianças poderão dele usufruir. Elas poderão, ao pintar, manchar o chão? Elas conseguirão, ao jogar, desfrutar desse momento lúdico sem cobrança em relação à desorganização de caixas e prateleiras de jogos? Elas serão intencionalmente motivadas ao convívio entre diferentes faixas etárias, incluindo momentos de trocas entre bebês, crianças bem pequenas, pequenas e maiores? A escola de educação infantil é construída para ser usada pelas crianças de forma participativa e autônoma, favorecendo os exercícios constitutivos da interação e da escolha.

O ambiente externo é outro aspecto importante. Ele inicia com o pátio, um espaço pedagógico de transição entre o dentro e o fora que se direciona à comunidade e à cidade. Na hora de brincarem no pátio as crianças realizam aprendizagens complexas, pois na brincadeira aprendem a linguagem oral, a motricidade, a música e muitos outros conhecimentos sociais e corporais. O pátio é o primeiro observatório da

natureza e sua disposição e o cuidado dos adultos em relação a ele favorece a criação de atitudes de cuidado e responsabilidade com o que nos rodeia.

Se possível, é saudável e instigante a criação de flores, ervas com cheiros, chás, temperos, horta. Os pequenos animais, na mesma medida, auxiliam na vivência do cuidado com a natureza. Por isso, os pátios podem ser divididos em “cantos” ou zonas que estimulem diferentes tipos de convivências e brincadeiras. Espaço para jogos tranquilos como os jogos imitativos, de manipulação e construção, espaço para jogos de movimento e, se possível, espaço para o mistério – pedras grandes, bosquinho, fontes, esconderijos – dos jogos de aventura e imaginação. Por esse motivo, o pátio exige uma proposta pedagógica formulada por todo o grupo: crianças, profissionais, professores e familiares e atenta às regras de acessibilidade para todos em todos os ambientes.

A educação das crianças pequenas não termina no pátio, mas continua através do portão: fazendo visitas, indo a parques, conhecendo museus, frequentando cinemas e teatros, usufruindo de festejos e também deixando entrar, através do mesmo portão, a vida que acontece na comunidade. A organização do ambiente é uma parte constitutiva e irrenunciável do projeto educacional, já que ela traduz uma maneira de compreender a infância, do papel da educação e professor.

Comer, vestir, dormir, sonhar

Desde o início da vida dos bebês algumas ações acontecem no seu organismo. Eles dormem, mamam, acordam, olham, choram, defecam. São atividades orgânicas que, por serem realizadas dentro de um grupo social e cultural, ganham marcas simbólicas.

Essas ações, que para o bebê são orgânicas, logo vão se tornando sociais: nominadas, apreciadas, desprezadas, isto é, incorporadas às práticas sociais do grupo. Educar e cuidar não significa apenas a realização de um procedimento técnico de satisfação de necessidades físicas ou fisiológicas, mas a realização de ações vinculadas às necessidades subjetivas das crianças: isso é o bem-estar.

As refeições, as trocas de fralda, o banho e a hora de vestir as crianças são os melhores momentos para estar junto a elas. Não significa fazer para elas, mas fazer junto, de forma colaborativa, pois ao realizar essas primeiras ações na creche a professora assegura a confiança, estabelece um diálogo corporal, constrói um olhar e uma escuta. Para tanto é preciso não ter pressa, levar em conta as reações das crianças e a sua participação para que, nesses momentos, venham a desenvolver tanto o pensamento quanto hábitos saudáveis.

Assim, por exemplo, a hora do banho, do sono ou da alimentação podem se converter em situações de intensas aprendizagens para a criança, entendendo, como já explicitamos, situações de aprendizagem como as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança. Nessas situações interativas com adultos e outras crianças acontece a conquista da autonomia, da construção da identidade, das manifestações corporais e expressivas da criança, da ludicidade, entre outras coisas que fundamentam a pedagogia da educação infantil.

Associada aos cuidados físicos está a importância do afeto e do contato corporal, ou seja, a construção de vínculos para a promoção de um desenvolvimento saudável dentro das instituições de educação infantil. No caso das crianças que estão nos primeiros meses de vida, o contato corporal é, inclusive, muito importante para que conheçam os limites do próprio corpo, fator fundamental para o desenvolvimento da sua identidade. Enfim, até para a identificação de suas necessidades e

desejos, a criança depende que o adulto traduza a sua linguagem que, nessa fase, é prioritariamente corporal.

Para realizar as atividades relacionadas à vida das crianças pequenas em consonância com as propostas pedagógicas é preciso que os professores em suas formações discutam com outros profissionais e estudem temas relativos à saúde, à higiene, à psicologia, à nutrição, além de noções básicas sobre segurança, primeiros socorros, higiene e saúde bucal. Os profissionais especialistas em saúde detêm uma parcela do conhecimento sobre temas de suas áreas de atuação, os professores os têm sobre a educação, o cuidado e a organização da vida coletiva em espaços públicos. É a composição desses saberes que permitirá a construção de um novo conhecimento enraizado nos diferentes contextos.

Materiais, equipamentos e repertórios

Há uma imensa gama de atividades a serem realizadas com as crianças dessa faixa etária, como as de movimento; conhecimento e observação da realidade; linguagem; jogos de manipulação; jogos de simbolização; expressão musical; expressão dramática; expressão plástica. Para cada uma delas um universo de materiais (e matérias), desde os mais sofisticados até os mais simples e reciclados.

As crianças pequenas e bebês se encantam com brinquedos coloridos, brilhantes e que façam barulho, brinquedos para empilhar, martelar, puxar e empurrar, objetos flutuantes, fios com contas e trapézios para o berço. Além disso, apreciam brinquedos desmontáveis e de encaixar, blocos e argolas para empilhar, livros brinquedos, brinquedos musicais, carrinhos com rodas, objetos para caixa de areia, blocos e bolas de diversos tamanhos. Também utensílios domésticos de

plástico, metal, palha, madeira tornam-se um convite ao jogo simbólico.

Desde os primeiros meses, o bebê se sente estimulado e interage com os jogos corporais da tradição popular que envolvem, simultaneamente, linguagem verbal e corpo. Se as cantigas de ninar configuram um momento de acolhimento que, reproduzindo o ritmo do corpo materno, encaminha para o descanso, há outros jogos como os brincos, que não só despertam, mas estabelecem interessantes perspectivas de relação afetiva entre o bebê e o adulto.

Uma das características fundamentais dos brincos é serem ponto de conexão para o desenvolvimento da fala, na medida em que, através da repetição de um ritual rítmico, ao mesmo tempo corpóreo e linguageiro (porque estabelecido através da rima e do toque em partes do corpo do bebê) favorecem a percepção da entonação dos fonemas da língua e de sua intencionalidade. A tradição portuguesa oferece um rico repertório de brincos, entre eles: "Cadê o toucinho?", "Serra, serra, serrador", "Janela, janelinha", "O portão está aberto?", "Bate palminha", "Mole, mole, pá", "Minguinho, seu vizinho", etc.

À medida que a criança vai crescendo os jogos também vão assumindo outras características, sejam elas de elaboração linguística – como parlendas; mnemônias; trava-línguas; adivinhas – de ações exploratórias do corpo imóvel – amassar, massagear e/ou beijar todas as partes do corpo, fazer caretas, fingir semblantes no "Jogo do sério" – ou ainda de exploração do deslocamento do corpo no espaço – andar imitando o movimento e o som de animais e de meios de transporte, imitar estátuas, passear com o tapete, esconder, pegar, cambalhota, "Meia, meia lua: 1,2,3", "Está pronto seu lobo?", "Ponte para passar", "Dentro ou fora do lago?", "Rei, capitão", "Cabra-cega", "Está quente, está frio", "Traz para mim [algo duro, suave, redondo, etc.]", "Jogo do anel", "Telefone sem fio", "Mamãe, posso ir?", entre tantos outros.

A minúcia de detalhamento de espécies de jogos não configura uma norma, antes é a oportunidade de reiterar a importância da presença da professora nesses momentos, valorizando a possibilidade singular que os jogos facultam de entrar em sintonia com as características do grupo e de cada criança em particular. Essa professora, na alegria de sua responsabilidade de acolher o humano, não vai se furtar a inventar o seu repertório de jogos e brincadeiras, assim como a oferta de matérias, a ampliar a oferta de materialidades e equipamentos com as quais solidificará elos de confiança a partir dos desafios promovidos às crianças.

É importante ressaltar a importância de alcançar às crianças materiais de diferente natureza como plástico, borracha, couro, madeira, vidro, bambu, e.v.a., pois cada um deles promove uma experiência sensorial e apresenta diferentes resistências e possibilidades.

A sala pode ir sendo enriquecida com bonecas e bonecos, fantasias, caixa de surpresa: caixa de remédio forrada com pequenos objetos e furos para espiar, fantoches de mão e de dedo, marionetes e bonecos que se movimentam ao puxar fios, bonecos de pelúcia, quebra-cabeças simples, carretéis com linha grossa e muitos outros, coloridos e não muito pequenos, que podem ser usados desde muito cedo, com o cuidado evidente de não assustar as crianças.

Para conhecer o mundo natural é importante oferecer atividades com cata-ventos, penas sopradas no ar, bolas de sabão, pandorgas, balões; (balões com desenhos de pincel atômico), areia, água, barro e objetos de brincar e construir (pás, funis, baldes, caminhões, pauzinhos, forminhas), lanternas, espelhos, luz e sombra, cores, texturas, lentes de aumento, lunetas, binóculos, etc.

Incitando os jogos de imitação, que trazem a casa e o trabalho das mães e pais para a sala, podemos ter objetos que não estão mais

em uso como telefone, máquinas de fotografia, painéis, talheres, controle remoto, calculadora, telefone celular sem bateria, entre tantos. Além dos brinquedos que sugerem os jogos simbólicos e dramáticos, inseridos ou não em pequenos cenários, como festas de máscaras, de bruxas.

Para jogos de construção materiais como lego, blocos de espuma, de madeira, tabuinhas, panos, tubos (caderninho com fotos de construções feitas por crianças), caixas para encher, esvaziar e explorar.

Os livros em diferentes suportes e materiais: de pano, de madeira, de plástico, de papel e com belas imagens, histórias e poesias, que não prescindem da presença do adulto vocalizador. Álbuns de fotos das crianças e das famílias.

Há ainda uma infinidade de atividades com matérias diversificadas: impressões digitais, argila, massa de modelar, tintas, carimbos, etc. Assim como aquelas potencializadas pelas sonoridades ao aprender cantigas da tradição oral e que envolvam movimentos corporais ou a exploração do corpo, produzir sons com diferentes partes do corpo e com materiais diversos, ouvir diversos tipos e gêneros musicais: melodias e canções clássicas ou populares, folclóricas, instrumentais e cantadas por crianças e/ou adultos.

Todos estes materiais nas mãos de crianças e adultos curiosos são pequenos eventos que podem originar processos amplos e profundos de aprendizagem. Como vimos falando anteriormente, as matérias fornecem perguntas, os jogos estruturam relações e ambos propiciam interações. Ao agir com/sobre esses materiais as crianças ampliam sua capacidade de concentração, a estruturação do pensamento, a atuação de acordo com o próprio ritmo. Com eles, se utilizam das mãos e de todo o corpo, criam a capacidade de escolher, numa gama muito variada de objetos, aqueles que, por suas

propriedades, lhes serão mais úteis e também a terem o prazer do inesperado.

Para que essas explorações aconteçam é preciso um ambiente tranquilo e que propicie a concentração, a ação e o desenvolvimento da comunicação com seus pares. Ao organizar a vida cotidiana através do espaço, do tempo, dos materiais e da organização do grupo, a professora realiza uma observação sistemática das ações dos grupos de crianças, conhece cada uma delas, dá oportunidade à imaginação e enriquece o ambiente e aprende junto com as crianças a potencialidade de suas ações.

5.4 Práticas educativas da professora: sentir, pensar, saber e fazer

A intervenção dos professores nesse nível educacional se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constante. É preciso, então, organizar a escola para que as crianças possam ter tempo para viver a infância. Essa intervenção se faz através da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender. A professora está sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de idéias e materiais, garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo.

Um olhar de aprovação torna-se então fundamental para dar sustentação e demonstrar a confiança do adulto na criança. É também através do olhar e da voz que o professor demonstra seu interesse pela singularidade de cada criança que está sob sua responsabilidade. Para

se conhecerem e estabelecerem uma relação estável e contínua é preciso o tempo de estar juntos. Portanto a estabilidade, isto é, a permanência do professor no grupo é algo muito necessário.

Assim, para caracterizar uma proposta educacional como intencional do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário que o docente não realize a ação educativa como se fosse apenas uma tarefa a cumprir, nem se submeta à mera aplicação de propostas, de idéias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos. A docência é a prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar às metas que estabeleceu para o futuro.

Pensar a gestão de um grupo de crianças pequenas significa não apenas conhecer os contextos e apropriar-se de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo. Assim, para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações educativas com as crianças pequenas, a observação, o registro e a documentação potencializam a ação do docente. Eles capturam os processos em acontecimentos, sistematizam e propõem ações para enfrentá-los, desenvolvê-los, ampliá-los.

Uma questão importante a destacar em relação aos atos de observar, registrar e documentar é que além de configurarem instrumentos didáticos também configuram construções históricas dos modos de aprender, pensar e agir em nossa sociedade. As crianças pequenas, ao assistirem e participarem das formas como a professora organiza e realiza seu trabalho, aprendem também como as pessoas, em conjunto, podem construir ações e conhecimentos em colaboração.

Observação e Escuta

Para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o professor precisa aprender a construir um olhar interrogativo. A observação, aqui, torna-se fundamental. Implica predispor-se a educar o olhar para observar cada criança e o grupo, de modo a alcançar e apreender as experiências significantes para elas.

. Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra.

A professora, ao observar e escutar as crianças, aprende a perceber a complexidade das suas ações. Sacudir um chocalho aos cinco anos é algo muito diferente de fazê-lo aos cinco meses. A observação serve para que a proposta educacional possa construir processos longos, com sentido e história, para propor ações observando o grupo de crianças. Ao valorizar a observação e a escuta das crianças, estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar. É a presença sutil do adulto implicado, comprometido com a escuta da criança e do grupo, e sensível aos momentos tensos de descobertas do outro. A observação das crianças significa notar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas.

Registro, memória e documentação

A observação pedagógica é uma ferramenta que precisa ser bem apreendida e desenvolvida pelos professores, pois não basta olhar

rapidamente, sem sistematização. Realizar uma observação pedagógica é poder observar atentamente um grupo, as suas relações, suas criações, suas culturas, realizando registros que possam gerar reflexão ao serem retomados individualmente ou de maneira coletiva. Os registros podem ser escritos, mas também podem incluir fotos, filmagens, desenhos. Há toda uma tecnologia, cada vez mais acessível, que fornece recursos para observações cada vez mais detalhadas e processuais das ações das crianças que podem participar registrando e documentando acontecimentos e eventos cotidianos.

O grande desafio, na documentação dos professores, é dar visibilidade aos registros diários de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, advindas do atendimento individual, da responsividade e da busca por identificar e traduzir os sinais das crianças para organizar o cotidiano.

Pensar, propor e planejar

A ação docente possibilita a tradução da observação em proposição. É o adulto atento à importância de organizar o ambiente, provocar outras ações, desafiar interações. O planejamento não pode ser prévio e pré-determinado numa temporalidade longa. O professor pode, e deve, no início do ano, definir, a partir da proposta pedagógica da escola, da observação das crianças da turma e de suas histórias, metas de longo prazo, porém, o dia-a-dia é que trará elementos para efetivar planejamento.

Garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos e nas propostas é ajustar a observação e a intervenção no momento em que está acontecendo, com sensibilidade e sutileza. Como alguém que sabe acolher e potencializar o modo ativo, direto, implicado da criança pequena.

Seria interessante que todo o professor ambicionasse que seu planejamento contivesse as vozes das crianças, das famílias, e demais profissionais e professores que trabalham com o grupo. Não podemos, tendo em vista a idade das crianças, estabelecer horários para determinadas aprendizagens, pois isso significaria desconectar as crianças das ações e aprendizagens significativas. Então, convém não desvincular as atividades de cuidado e atenção básica das atividades de expressão nas diferentes linguagens, de exploração, de conhecimento e de intervenção no mundo físico, natural e sociocultural. Mas aprofundá-las, inquiri-las, ampliá-las em seus contextos. O planejamento precisa ser integrado tanto na organização das atividades, quanto na ação dos diversos profissionais que atuam na instituição, especialmente, junto às crianças.

As ações e as experiências

As ações realizadas no dia-a-dia oferecem experiências complexas, pois a cultura, a ciência, ou mesmo a vida é composta de situações onde estão presentes linguagens. Assim, fazer um desenho certamente é, em seu início, uma proposta de ação tendo como centralidade as artes gráficas ou visuais. Mas, quando as crianças escolhem seus lugares, e os amigos que estarão sentados em volta, pegam seus lápis de cor e iniciam o desenho de um formigueiro, a arte pode passar a ser apenas um dos objetivos, pois a atividade proposta passa a oferecer também objetivos de relacionamento interpessoal, motor, científico, técnico. As ações exigidas pelo ato de desenhar promovem a participação corporal, gestual, cognitiva, emocional, motora, afetiva e individual e coletiva, que são indissociáveis. Os sentidos, os movimentos, a fala, o pensamento, a autonomia pessoal e a sociabilidade e a troca cultural estão presentes de forma conjunta ou

em configurações múltiplas em praticamente todas as ações. E são conteúdos constantes da educação infantil.

Produzir encontros e atividades no espaço público, para as crianças, possibilita criar laços de amizade com aqueles que estão fora do universo conhecido da família, além de vivências relativas aos saberes em geral. Assim, torna-se relevante experimentar com as crianças atividades que estão no âmbito público: a leitura, a música, o teatro, os passeios, os parques de forma a constituir outros e novos sentidos de participação, de pertencimento e percepção da diversidade cultural. É importante selecionar propostas de fazeres adequados às crianças, desafiadores e não meramente repetitivos; variados e contínuos, no intuito de construir nexos educativos não fragmentados.

As vozes das crianças precisam ser escutadas no dia-a-dia, pois elas, no encontro com o grupo, formulam a construção das suas histórias grupais e pessoais. Ao expressarem seus desejos, ao argumentarem e debaterem com os demais, ao fazerem suas escolhas, tornam-se conscientes e participam das decisões comprometendo-se com os encaminhamentos. Participar da vida coletiva, ter direito ao respeito, a aprender, a brincar, a escolher, isto é a viver em uma democracia sendo responsável e consciente, é uma das maiores aprendizagens que as novas gerações podem realizar. As crianças deixam de ser apenas alunos para serem vistas como sujeitos históricos e produtores de cultura.

A organização destas ações e experiências de aprendizagem podem ser realizada de várias maneiras: por meio de projetos, de temas geradores, ou outros modos de sistematização, afinal a pluralidade didática e a escolha docente precisam ser respeitadas. O importante é que essa estratégia didática interrogue e promova a aprendizagem. Um fazer pedagógico coerente com a concepção de criança e infância adotada, de democracia, com a indissociação entre o cuidar e educar, com a ludicidade e a brincadeira e que, em sua

realização pressupõe processos de interação e colaboração sistemáticas, com base na escuta, no diálogo e na negociação, e tenha em consideração a diversidade e o pertencimento.

Acompanhamento e avaliação

Os instrumentos avaliativos da educação infantil, em algumas situações são diferenciados daqueles utilizados nos demais níveis de ensino. Desde a LDB/96 a avaliação das crianças na educação infantil não será classificatória nem poderá dar margem à exclusão, mas será efetivada através de acompanhamento contínuo. Nesse sentido a observação, o registro – em suas diferentes modalidades – e a documentação são ferramentas essenciais no processo avaliativo.

A avaliação, além de não estar centrada no aspecto individual das crianças, não pode enfatizar apenas aspectos cognitivos em situações de testagem. Ela precisa deter-se nos processos e não apenas nos resultados. A avaliação na escola de educação infantil precisa dar atenção as relações das crianças no grupo e suas aprendizagens, ainda é necessário que a avaliação não seja apenas das crianças mas, que também, por meio de reflexões sistemáticas, com uso de ferramentas específicas, se avalie o trabalho do professor e o da instituição, a colaboração com pais e comunidade e a análise dos projetos desenvolvidos.

6 RESPONSABILIDADE E PRIVILÉGIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerar a ética da responsabilidade como dimensão articuladora dos princípios educativos e das práticas curriculares que orientam as bases para as práticas cotidianas na educação infantil afirma o compromisso dos docentes com os processos de aprendizagem das crianças, através da convivência comum e das ações educativas nela sustentadas.

Nesse sentido, a responsabilidade da educação infantil, e de seus profissionais, é muito grande, pois inclui garantir a saúde e a proteção física e, também, os direitos básicos de participação e liberdade de expressão. Porém, não adianta ter assegurado o direito de participar e tomar decisões no coletivo se os repertórios culturais são restritos e não permitem compartilhar no coletivo a diversidade das linguagens e dos diferentes modos de manifestar-se.

Promover uma educação que integre, nas práticas cotidianas, a atenção compartilhada pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas, modifica o modo como concebemos educação infantil e fazemos acontecer as práticas realizadas com e para as crianças pequenas. Cabe destacar que a proposição de garantir a integralidade, que define a educação infantil, não significa prescindir das funções educacionais e, muito menos, desconsiderar as contradições e os conflitos inerentes à participação no coletivo e os processos de aprender a conviver que daí emergem. Antes, significa redimensioná-las para dar a elas a envergadura das expectativas em torno de um projeto educacional planejado e realizado por um grupo de pessoas reunidas em torno de um interesse comum: oferecer educação às crianças pequenas.

Organizar o cotidiano da educação infantil a partir da ética da responsabilidade é assumir a cooperação como ação não apenas entre as crianças, mas também entre os adultos. Significa considerar a importância da integridade da equipe de trabalho. A democracia, a participação, a beleza, o ambiente, a solidariedade, as diferenças entre os adultos também são imprescindíveis para o êxito das práticas cotidianas em qualquer estabelecimento de educação infantil. A sustentabilidade dessa dinâmica de cooperação social supõe a aprendizagem da escuta tanto dos profissionais de educação infantil quanto das crianças.

A decisão de acompanhar e realizar as práticas cotidianas com as crianças exige compreender que ao adulto cabe organizar e mostrar os limites espaciais e materiais para a criança: aonde vai ou não acontecer, como vai acontecer, de onde saem e para onde vão os materiais, como se cuida deles, como se limpa, enfim supõe deixar claro a existência de uma ordem. Por outro lado, à criança cabe investigar, explorar, tentar, brincar e experimentar com o corpo as possibilidades de ações e transformações de cada objeto e material. Trata-se de compreender a importância de favorecer intencionalmente uma organização que passe pelo corpo e não apenas pela palavra.

O professor não pode pensar ou movimentar-se pela criança, mas pode sustentar, favorecer ou conter as ações e as experiências de cada uma no coletivo. Sustentar significa manter o equilíbrio, nutrir, proteger, garantir e fornecer os meios necessários para a realização e continuação de uma atividade, apontar firmemente os limites necessários a cada interação e realização das crianças. Apoiar o que ela pode realizar com *seu* corpo, promovendo a abertura necessária para a pluralidade de experiências que as crianças podem *saborear*. Nesse sentido, ao adulto cabe a responsabilidade de comprometer-se com o acompanhamento da criança sabendo que a educação para e na autonomia não supõe uma independência gerada pela ausência de

atenção e contenção do adulto. Pelo contrário, é ao pensar e realizar algo junto ao professor, na confiança e na cooperação mútua, que as crianças aprendem a organizar suas experiências e orientar suas atitudes no coletivo.

Acompanhar este momento de inserção das primeiras aprendizagens das crianças no coletivo envolve considerar e aceitar as dificuldades vividas que cercam a experiência de aprender, os obstáculos que cada uma enfrenta em suas tentativas e esforços para ultrapassá-los e superá-los, os equívocos necessários e os inúteis, os medos e as alegrias espontâneos ante o espanto da novidade que é o desconhecido.

Assumir a ética da responsabilidade implica colocar-se em atitude de respeito à condição humana de buscar sentido para o viver junto. Trata-se de comprometer-se com escolhas – prudentes mas também apaixonadas – pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que a torna digna de ser vivida na esfera pública e planetária.

Portanto, a proposta de uma pedagogia como expressão ética não supõe apenas respeitar o outro ou cumprir normas. A ética diz respeito aos atos de sugerir, propor, analisar, assumir a complexidade dos processos de aprender as regras e avaliar a coerência delas. Não é só julgar, mas também qualificar e valorar esses julgamentos. Esse é o drama de todos os dias.

O respeito à docência na educação infantil é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração aos começos do humano. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade. Porém, são as crianças que têm maior expectativa do tempo de vida pela frente e, inevitavelmente, enfrentarão as escolhas de hoje em todos os seus efeitos. A magnitude do desafio ético torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e

compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da educação infantil.

CRÉDITOS**Coordenação Geral:**

Maria Carmen Silveira Barbosa

Consultoras:

Maria Clotilde Rossetti Ferreira

Sandra Regina Simonis Richter

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

Equipe de colaboradores:

Ana Maira Zortéa

Ângela Cogo Fronckowiak

Cinthia Votto Fernandes

Hildair Garcia Camera

Loide Pereira Trois

Maria Luiza Rodrigues Flores

Marta Quintanilha Gomes

Simone Santos de Albuquerque

Susana Beatriz Fernandes

Revisão técnica:

Ângela Cogo Fronckowiak

Bolsistas de aperfeiçoamento científico:

Bianca Costa Ceroni

Carolina Gobbato

Rosele Martins Guimarães