

**A NATUREZA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E O PAPEL DOS
SEUS PROFISSIONAIS**

05

**A ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

18

**A ORGANIZAÇÃO DO
TEMPO E ESPAÇO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

31

**O PAPEL DO
JOGO/BRINCADEIRA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

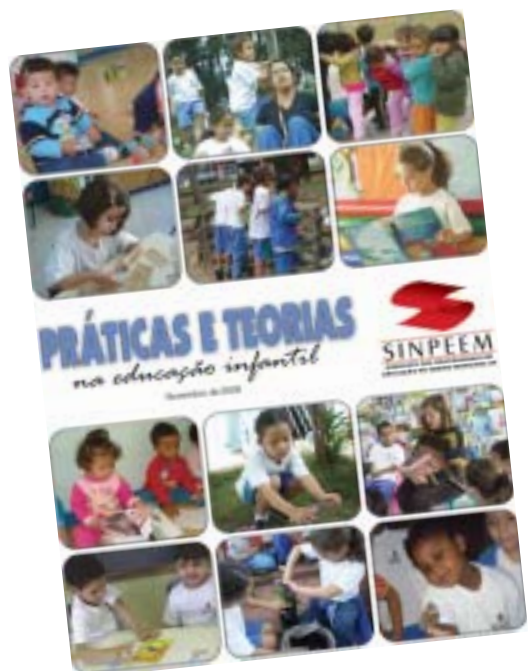
42

**OBSERVAÇÃO E REGISTRO:
INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS
FUNDAMENTAIS**

50

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
E SEUS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS:
DIFICULDADES E DESAFIOS**

62



SINPEEM
SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

O objetivo desta revista é divulgar na rede municipal de ensino artigos de pesquisadores que atuam na área de educação infantil e de profissionais dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escola Municipal de Educação Infantil (Emeis).

Realizamos seis seminários e, em todos, houve apresentação de projetos pedagógicos de um CEI e de uma Emei, ao mesmo tempo em que pesquisadores convidados analisaram estas práticas e trouxeram sua contribuição.

Os temas dos seminários tiveram uma seqüência na qual se pretendeu, a partir de concepções gerais, como a natureza da educação infantil e o papel dos seus profissionais, refletirmos sobre aspectos mais específicos da educação infantil, porém, não menos importantes, como organização do currículo, tempo e espaço, jogo e brincadeira, formas de registro da ação pedagógica e gestão das instituições de educação infantil.

A organização dos seminários e desta revista foi resultado de um esforço coletivo para se estabelecer uma relação entre teoria e prática, possibilitar o diálogo entre pesquisadores e profissionais, respeitando-se a pluralidade de práticas e concepções em torno de princípios comuns.

O Grupo Espaço Plural e o SINPEEM organizaram os seminários e esta revista, buscando superar a formação

episódica e desprovida da participação de quem realmente executa os projetos pedagógicos. Em especial, esta publicação visa dar continuidade aos debates iniciados nos seminários e ampliar, com novas contribuições, o diálogo entre os diversos atores da educação infantil.

O SINPEEM, com mais esta publicação, cumpre o seu papel de aprofundar o debate com os profissionais de educação, possibilitando a formulação de propostas e formas de organização cada vez mais elaboradas, para influir nas políticas públicas das diversas administrações municipais.

As administrações mudam a cada eleição e a alternância de poder é saudável numa sociedade democrática, mas a educação infantil que se constrói no dia-a-dia, com a participação de pesquisadores, dos profissionais, dos pais e das próprias crianças deve influir, cada vez mais, nas políticas públicas, para que correspondam aos anseios da população e às necessidades das crianças e dos profissionais de educação infantil.

O SINPEEM, ao publicar esta revista, está, também, valorizando as instituições públicas de educação infantil, possibilitando que as mesmas mostrem à sociedade que a educação pública de educação infantil, na cidade de São Paulo, é de qualidade pelo esforço e dedicação de seus profissionais.

Parabenizamos e agradecemos ao SINPEEM e a todos que tornaram possível a realização destes eventos.

Grupo Espaço Plural - Centro de Formação e Assessoria na Área da Infância

**Miriam Tronolone – Neureci Lopes Guimarães
Joselina Maria Villares Ferreira Bastos – Leda Sueli de Arruda Martins**

SEMINÁRIO
A NATUREZA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
E O PAPEL DOS SEUS PROFISSIONAIS

CEI AMÉRICO DE SOUZA

Jaqueline Ruiz Paggioro Toledo Barbosa
Lúcia Fernandes da Silva
Núbia Regina de Almeida
Sílvia da Conceição Alonso

EMEI GABRIEL PRESTES

Arlete Persoli

PALESTRANTES

Marineide de Oliveira Gomes
Mônica Appezzato Pinazza

Trajetória de uma instituição que aprende pela e para a mudança

Nosso maior e permanente desafio é assegurar a sustentabilidade às mudanças em torno de um projeto político-pedagógico focado em processos coletivos que garantam o investimento crescente na formação da equipe e no fortalecimento de lideranças pedagógicas

* Jacqueline Ruiz Paggiolo Toledo Barbosa
** Lucia Fernandes da Silva
*** Núbia Regina de Almeida
**** Sílvia da Conceição Alonso

Os equipamentos de atendimento integral à criança na cidade de São Paulo, anteriormente denominados creches, foram vinculados à Secretaria Municipal de Assistência Social até 2001. Todavia, a partir desta data tornam-se responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, por exigência de legislação. Se a "passagem" das creches de uma secretaria para outra garantiu avanços indiscutíveis na questão da estruturação e organização, é fato que também nos forçou a deixar de lado um outro tanto de questões fundamentais que a padronização, por si só, não dá conta. Em nosso cotidiano, temos de lidar com um equipamento que pulsa, tem vida própria e que recebe uma série de demandas invisíveis aos olhos dos legisladores. E nós, que estamos na ponta, temos de levar adiante, afinal, às nossas crianças nunca mais será permitido serem crianças novamente.

Portanto, esta é a trajetória de uma instituição que está aprendendo a olhar para si e reconhecer que

é na dinâmica do cotidiano que construímos relações de efetivo aprendizado. Nossas ações aos poucos se descentram do foco do adulto e vão ganhando outros contornos num movimentado reencontro com a criança, com o espaço/ambiente, com as famílias, com a formação e, também, do educador consigo próprio. A partir daí, estamos construindo uma cultura institucional que aprende pela e para a mudança.

CARACTERÍSTICAS DA COMUNIDADE ATENDIDA

O CEI Américo de Souza, inaugurado em 1992, tem capacidade para atender 160 crianças de zero a quatro anos. Os dados aqui apresentados foram retirados de nosso projeto político-pedagógico de 2006/07 e foram organizados para apresentação na Conferência Comunidades de Aprendizagem, no Pen Green Centre, Corby - Inglaterra, e na Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, Braga - Portugal, em março de 2007.

Atendemos 161 crianças de 0 a 4 anos, distribuídas entre Berçários a 1º Estágios, em regime de atendimento integral. Parte significativa destas crianças é de imigrantes bolivianos, que vivem em condições desfavoráveis de vida e trabalho.

Partilhamos a demanda atendi-

da com outras quatro instituições públicas e três particulares oficialmente regularizadas, e outras tantas "cuidadoras" - pessoas que cuidam de crianças em suas casas. Mesmo assim, não se consegue atender à demanda, que oficialmente está em torno de 300 crianças.

Atendemos, predominantemente, famílias do Cangaíba, onde 45% são analfabetos ou não terminaram o ensino fundamental. Grande parte está no mercado informal de trabalho e não possui qualificação profissional.

CONDIÇÕES DE INFRA-ESTRUTURA

O prédio do CEI é uma edificação de dois andares. Temos uma ampla área externa e um prédio que denominamos de anexo.

A própria concepção da construção das antigas creches denota a preocupação com espaços destinados à alimentação e higiene. Em nossa unidade privilegiamos uma sala destinada ao pedagógico e este é um fator que consideramos relevante na constituição de nossa trajetória.

CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE E DAS AÇÕES EDUCATIVAS

Ao iniciarmos a implantação do projeto político-pedagógico - desde 2000 isso vem acontecendo de forma intencional - pode-se verificar que a equipe, à época, apresentava fortes resquícios de uma visão assistencialista, baseada nos cuidados, higiene, alimentação e saúde dentro de uma perspectiva da pedagogia transmissiva, completamente centrada e focada no currículo e nas ações do adulto, com ações educativas individualistas e muitas vezes descoladas da história e das ações da

família e da comunidade. Perseverava uma cultura doméstica, baseada no imediatismo e no improviso, principalmente no enfrentamento de conflitos e tensões.

Características da equipe: o tempo de permanência na unidade, o grau de envolvimento dos profissionais com o trabalho, o anseio pela necessidade de mudança, disponibilidade em investir em ações para as crianças e suas famílias e a forte tendência na busca de formação pessoal e profissional.

BREVE HISTÓRICO

Destacamos neste item não só o que aconteceu no nível macro, como efeito de atuação do poder público, mas no âmbito da unidade, com destaque para a questão da formação profissional um investimento presente em todos os momentos e encampado pela maioria dos profissionais:

1992 - 1999 – inauguração da unidade, ao final de uma experiência inovadora de gestão da Prefeitura de São Paulo. No âmbito da unidade, passamos por dois diretores comissionados e a capacidade oficial de atendimento para 160 crianças de zero a sete anos, em atendimento integral de 12 horas diárias, com funcionamento ininterrupto;

1999 (segundo semestre) – chegada de diretora efetiva, critérios para a escolha de turnos e agrupamentos e sondagem das concepções - atendimento de 72 crianças. Vinte auxiliares de desenvolvimento infantil (quatro com nível superior e cinco com formação em magistério), seis auxiliares de enfermagem, 10 agentes de apoio - quatro na limpeza, quatro na cozinha e dois na vigilância;

2000 – reuniões de estudo RCN, Loas, LDB e ECA; introdução da Linha do Tempo e de Rotinas educativas, trabalho com concepções focadas na criança e suas necessidades, ampliação do atendimento para 80 crianças, investimento em formação profissional;

2001 – transição. Ampliação do atendimento -160 crianças, ADIs contratadas, investimento em formação profissional;

2002 – passagem das creches para a SME, auxiliares de desenvol-



Atividade cultural com os profissionais do
CEI Américo de Souza: visita ao Teatro Municipal de São Paulo

vimento infantil (ADIs) – magistério. Introdução do auto-serviço; alteração do horário das ADIs, para garantir o encontro dos dois turnos em 30 minutos; presença constante da Oficina Pedagógica, início da construção do projeto político-pedagógico – 175 crianças atendidas, investimento em formação profissional;

2003 – promoção de melhorias salarial e na carreira da ADIs (transformação dos cargos – professores de desenvolvimento infantil) e a implantação do horário pedagógico, chamada de coordenador pedagógico e auxiliar técnico de educação II para as creches, no plano de formação local Gaae e assessoria da professora Mônica Pinazza, do Grupo de Estudos Contextos Integrados de Educação Infantil - Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto (Feusp). Inclusão do Diário de Bordo focando ocorrências e as atividades desenvolvidas no cotidiano, investimento em registros, inclusão do horário pedagógico para todos sem distinção de cargo, reorganização dos tempos de espera das rotinas, coordenação do pedagógico, atendimento à 187 crianças em período integral, investimento em formação profissional;

2004 - Na Coordenadoria, continuidade da formação com a professora Mônica Pinazza para ADIs/PDIs e coordenadores pedagógicos e ampliação do Grupo de Estudos

do Contextos na Feusp. Chegada de coordenadora pedagógica, PDIs concursadas e ATE II, estruturação do horário pedagógico coletivo, investimento no registro do Diário de Bordo com vista à documentação para o desenvolvimento da criança e da prática do professor, ampliação do auto-serviço, investimento nas relações, 182 crianças atendidas, investimento em formação profissional;

2005/2006/2007 - início do processo de formação e pesquisa com intervenção direta da equipe da Feusp dentro do CEI e a participação dos educadores no grupo de formação de professores: Contextos Integrados de Educação Infantil - coordenado pela professora doutora Tizuko M. Kishimoto, e a partir daí ampliamos nossas experiências e alargamos nossos horizontes.

IMPACTOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ao longo deste processo podemos destacar a alteração do foco da ação educativa, que denominamos reencontro com a criança, revelado na intencionalidade das práticas, na valorização das experiências primárias das crianças e no investimento da ampliação destas experiências através da participação e da investigação e, principalmente, no exercício do olhar e da escuta, considerando esta criança um ser de capa-

idades e possibilidades.

A partir da alteração do foco a equipe parte para um processo que se inicia com a criança, mas ultrapassa este limite, ampliando cada vez mais seu olhar e como resultado temos:

- reorganização dos espaços internos e externos: ambientes com maior acessibilidade, espaços e materiais passam a dar suporte para a ação infantil com otimização no emprego dos poucos recursos existentes e na descoberta de outros recursos materiais mais disponíveis
- o espaço passa a acolher as ações da criança;

- enriquecimento dos registros: com foco nos processos de desenvolvimento da aprendizagem, individualmente e no grupo, valorização das ações e realizações em processo, revelação de várias possibilidades de registros e a valorização do registro como instrumento de aprimoramento da própria prática.

IMPACTOS DAS MUDANÇAS DE PRÁTICAS

Na equipe e nos profissionais percebemos um sentimento de valorização e legitimação do trabalho traduzido em maior confiança em si mesmos e no trabalho de cooperação. Uma percepção ampliada da necessidade de investigação das práticas buscando compreendê-las, com o apoio da teoria, reconhecimento das próprias limitações, individuais e coletivas e uma disponibilidade em partilhar com amigos críticos externos as inquietações.

Nas famílias percebemos maior compreensão em relação aos propósitos educativos, valorização do trabalho realizado pela equipe e a manifestação de iniciativas de participação nas ações educativas.

DESAFIOS ATUAIS E FUTUROS

Enquanto instituição socioeducativa, o CEI Américo de Souza está hoje muito avançado em relação ao que era há cinco anos; nossa aproximação com os grupos de formação em contextos foi fundamental para o desenvolvimento das práticas educativas e para o desenvolvimento de uma cultura institucional

que permite o avanço; mas não foi o único fator.

Temos uma trajetória de esforços pessoais e coletivos que permitiram nosso avanço enquanto equipe e que, conseqüentemente, permitiram esta aproximação. Caminhamos todos muito próximos e nosso maior e permanente desafio é assegurar a sustentabilidade às mudanças em torno de um projeto político-pedagógico focado em processos coletivos que garantam o investimento crescente na forma-

ção da equipe e no fortalecimento de lideranças pedagógicas, garantindo a continuidade na implementação compartilhada de inovações nas práticas educativas e desenvolvendo com a equipe investigações a respeito das práticas modificadas, ampliando nossas possibilidades relacionais e investindo em processos formadores para famílias e comunidade sem jamais esquecer que nosso foco principal é a criança, que tem o direito e urgência em ser criança hoje, agora.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (org.) - Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão

CANÁRIO, R. (ORG) - Formação em situações de trabalho

DAY, C. - Desenvolvimento profissional de professores - os desafios da aprendizagem permanente

FORMOSINHO, J. et. al.- Comunidades educativas: novos desafios à educação básica

FORMOSINHO, J. O. e KISHIMOTO, T.M. (orgs.) - Formação em contexto: uma estratégia de Integração

FORMOSINHO, J. O.(org) - A supervisão na formação de professores II - da organização à pessoa

FORMOSINHO, J. O., KISHIMOTO, T.M. E PINAZZA, M. A. - Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. - Professores integrals

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. - Por que é que vale a pena lutar? - o trabalho de equipa na escola

HARGREAVES, A. - Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna

HOFFMANN, J. e SILVA, M. B. G da (coord.) - Ação educativa na creche - Cadernos de educação infantil 1.

HOHMANN, M e WEIKART, D. P. - Educar a criança

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEI AMÉRICO DE SOUZA - Equipe do CEI Américo de Souza

THURLER, M. G. - Inovar no interior da escola

WHALLEY, M. - Leadership in Integrated Centres and Services for Children and Families

* Jaqueline Ruiz Paggiolo Toledo Barbosa - diretora do CEI Américo de Souza desde 1999, graduada em Educação Física, Pedagogia e História (sem conclusão), foi professora na rede estadual de ensino.

** Lúcia Fernandes da Silva - professora de desenvolvimento infantil do CEI Américo de Souza, graduada em Pedagogia. Trabalha ainda com crianças, jovens e adultos em atividades da Paróquia Bom Jesus do Cangaíba e Condecán.

*** Núbia Regina de Almeida - professora do CEI Américo de Souza, graduanda em Pedagogia.

**** Silvia da Conceição Alonso - professora do CEI Américo de Souza, graduada em Pedagogia, foi professora de educação infantil e diretora de escola na rede particular de ensino.

Educação não se faz à margem do sujeito

* Arlete Persoli

A pergunta que insiste: "como educar numa sociedade que passa por transformações profundas?" De uma sociedade que centrava-se na razão e nos valores, na busca do sentido, na sociedade da pedagogia tradicional passamos para uma sociedade pós-moderna, pautada nas tecnologias da informação e da comunicação, no questionamento dos valores, na fascinação do corpo e da imagem.

Antes havia a busca do laço social, do *outro*. Hoje, vive-se a quebra dos laços sociais, a fuga de todo e qualquer sentido. Esta é uma sociedade na qual parece que o *outro* não existe. Cada um vive para si mesmo, para o seu próprio prazer. O *outro* não tem importância alguma.

O que chama a atenção é que estas questões ainda não chegaram a uma parcela significativa dos educadores. Muitos não se deram conta das mudanças profundas na condição humana, na prática pedagógica, principalmente, da educação infantil. Nas universidades a construção dos saberes se transformou. Há uma outra relação do sujeito com o saber.

"Na sociedade moderna havia a crença no poder do saber, do conhecimento. Um saber que resolveria todos os problemas, transformando a sociedade e o sujeito. Na sociedade pós-moderna, o sujeito se deu conta dos limites do saber. Alteram-se as relações entre saber e verdade. Anteriormente, ambas costumavam se apresentar juntas. (...) Na sociedade moderna a imagem valia mais do que mil palavras, expressando a verdade. Na sociedade pós-moderna a imagem tece a

Dos objetivos gerais do projeto pedagógico, considero importante destacar dois: dar a fala à criança, para que ela mesma se diga, e ouvi-la com escuta apurada; e criar condições favoráveis ao protagonismo infantil, propiciando a livre expressão do pensamento, a participação, a possibilidade de escolhas individuais e coletivas e a responsabilização pelas mesmas.

mentira e as distorções das idéias. Na sociedade do espetáculo a cópia predomina sobre o objeto real, as ações e investimentos sobre o dinheiro concreto e a cena recriada sobre a cena real." (Mrech, Leny Magalhães. Texto "O mercado de saber e o real da educação e dos Educadores", Feusp, 2000)

A questão que se coloca é: como essas mudanças alteram o processo de constituição do sujeito, a formação dos educandos e a busca do real da educação e dos educadores?

Das discussões coletivas no interior da escola, a constatação de que temos hoje um fazer pedagógico que não dá conta de dizer quem é o aluno e quem é o professor. Em decorrência, também nos escapam quem é o pai, quem são os funcionários e a coletividade que está junto de uma escola.

Há um fazer pedagógico que não apreende a complexidade do processo educativo. Um desejo de educar e de ensinar que não se precisa, que o professor não sabe o que fazer para capturar a atenção do aluno.

Considero que seria extremamente importante lidar com o desejo e ética, no sentido de colocar a

educação e a escola no lugar que lhe cabe na sociedade: para que ela seja um centro vivo de possibilidade de participação e inclusão. Um centro gerador de sujeitos que consigam, de alguma forma, estruturar o seu desejo e delinear melhor as suas demandas. O que não quer dizer negar o contexto altamente conflitivo em que as pessoas vivem nas escolas.

Temos nos questionado bastante sobre como trabalhar desejos e sonhos na instituição escolar pública que, apesar de ter hoje o discurso da inclusão e do educar para a diversidade, ainda mantém uma prática que estigmatiza, segrega, tenta normalizar a todos, o que não se dá ao acaso.

A pedagogia que temos é fruto de uma pedagogia tradicional, normativa que, contraditoriamente, retira o sujeito da sua condição histórica, reduzindo-o à sua condição individual, para tentar operar nele o chamado falso milagre do ideal humano, aqui entendido como o ideal da cultura, que tem levado à falência das relações e ao fracasso escolar.

Um outro aspecto desta cultura diz respeito ao professor que é continuamente exposto aos "paco-

tes de saber", que costumam atender à lógica de um mercado crescente, decorrente da nova ordem mundial. Então, perguntamos: como fazer emergirem os sujeitos? Como romper com os estereótipos e as significações prévias, que paralisam e alienam os sujeitos, levando todos os envolvidos à "repetição do pior"? Como incluir o aluno "normal" e o "portador de deficiência" na educação e na escola?

Neste emaranhado, acreditar que a educação integral e com qualidade se dê a partir do cumprimento da lei e dos cursos que capacitam o professor a lidar apenas com informações e conceitos é, no mínimo, achatar ingenuamente a realidade. É difícil para o professor, o coordenador e o diretor sair de uma posição previamente estabelecida, do seu lugar no discurso da pedagogia, para se colocar no lugar de quem reflete sobre a sua prática, de quem tece os saberes, oportunizando ao aluno também estruturar o "seu saber", sem negar a existência do contexto social específico.

Nesse sentido, como deixar um lugar vazio, um lugar para a reflexão do professor e do aluno? Um lugar onde ambos possam construir com palavras, com a linguagem, o seu próprio pensamento. Com certeza, a via não é pela consciência e a razão. Ambas não dão conta do real da educação e dos educadores. Pois, este sempre escapa, não é apreendido pelos nossos conceitos e significações. É hora de os educadores se perceberem como sujeitos barrados, como sujeitos cindidos pelo inconsciente. O que faz com que, através da linguagem, nunca possamos dizer quem é a criança, quem é o aluno. Há um real que sempre volta. Por isso, acredito que é o momento de a educação tomar outros referenciais.

Assim nasceu o projeto pedagógico da Emei Gabriel Prestes, que tem como princípios norteadores a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade, que se inserem na perspectiva da educação democrática como direito de todos e que se fundamenta na concepção de que a criança é portadora de saber, capaz de fazer suas escolhas e de se responsabilizar individual e coletivamente por elas; que ela estrutura



seu pensamento de maneira única, tendo, portanto, um potencial singular, que pode e deve ser desenvolvido ao máximo. Educar nesta dimensão é, antes de tudo, reconhecer em si mesmo e no *outro*, um sujeito de direito, buscando no convívio respeitoso com as diferenças individuais, a construção do sujeito coletivo.

Neste contexto, contamos com a assessoria da professora doutora Leny Magalhães Mrech, livre docente da Feusp e psicanalista de orientação lacaniana, que nos tem propiciado um outro olhar sobre o fazer na escola. A psicanálise lacaniana parte do mesmo eixo que Freud: elaborou a função da linguagem e da fala nos sujeitos. Vai além do modelo tradicional da linguagem e da fala, que é um modelo de comunicação direta. Para Lacan, os sujeitos são tecidos na e pela linguagem. Estes novos referenciais na Emei Gabriel Prestes nos têm feito refletir sobre o que se tece no interior da escola e nos impasses criados através da crença da concretização da realidade tecida.

Dos objetivos gerais do projeto pedagógico, considero importante destacar dois: dar a fala à criança, para que ela mesma se diga, e ouvi-la com escuta apurada; e criar condições favoráveis ao protagonismo infantil, propiciando a livre expressão do pensamento, a participação, a possibilidade de escolhas individuais e coletivas e a responsabilização pelas mesmas.

Como decorrência do projeto, vem acontecendo, desde 2007, as "Assembléias de Crianças", nas quais se dá a discussão de temas importantes e significativos para as crianças e a escola e a tomada de

decisão por voto da maioria. Os temas nascem da escuta do que é dito e do que é "não dito" pelas crianças. A partir do tema, há toda uma discussão e elaboração do entendimento e proposta de cada grupo, bem como a escolha dos seus representantes na composição da mesa.

No dia da assembléia a vida na escola é mais viva! Há uma alegria, um agito, uma emoção contagiante! Na entrada, as crianças já anunciam: "hoje tem assembléia!" Mesmo depois de terminada, alguns grupos, de crianças maiores, continuam a discutir, a falar sobre o que "foi legal", o que não foi e, principalmente, a contestação de alguns que foram voto vencido. O papel dos educadores, depois das assembléias, é fazer, cotidianamente, com que todas as crianças assumam as decisões tomadas no coletivo.

A autonomia não se realiza "só" individualmente, mas se concretiza a partir da relação com o outro. A autonomia nasce do coletivo e tem como pressuposto a implicação do sujeito, a consequência dos seus atos e escolhas. Dar a palavra para escutar o *outro* da diferença. Este é processo que, acredito, seja de ordem extremamente ética.

De tantas incertezas, uma certeza surge: a de que não há caminho para a construção de uma sociedade inclusiva que não passe pela educação. E não há educação que se faça à margem dos sujeitos.

* Arlete Persoli - diretora da Emei Gabriel Prestes, licenciada em Matemática e Pedagogia, atuou na Secretaria Municipal de Educação (SME/DOT), entre 2001 e 2002, e como gestora do CEU Rosa da China, entre 2003 e 2004.

Formar educadoras de crianças pequenas:

um desafio para as políticas públicas, para as universidades e para os educadores

Usaremos a expressão no plural: identidades de educadoras de crianças pequenas por observar que seus percursos são pessoal e profissional/social com itinerários diferentes.

* Marineide de Oliveira Gomes

A comunicação objetiva refletir sobre o desenvolvimento e a socialização profissional de educadores que atuam ou venham a atuar em creches e pré-escolas, profissionais em formação universitária e em formação contínua, relevando nessas trajetórias o processo reflexivo, o protagonismo dos sujeitos envolvidos e a potencialidade de abordagens metodológicas que privilegiem o diálogo, a responsabilidade, o pertencimento, a valorização e o reconhecimento profissional – condições necessárias à construção de identidades profissionais e de uma cultura colaborativa de formação - no âmbito das instituições educativas.

Buscamos apresentar algumas reflexões acerca das identidades profissionais de educadoras de crianças pequenas¹, de processos de desenvolvimento e socialização profissional de educadoras que atuam em creches e pré-escolas e das responsabilidades das instituições universitárias e instâncias governamentais no apoio a estes processos de formação. Compreendemos o estágio curricular como um eixo de articulação entre a formação universitária e a formação contínua, um momento privilegiado de construção da identidade profissional e da articulação entre teoria e prática.

Temos utilizado em nossas pesquisas e ações de formação (universitária e contínua) uma abordagem dialética, priorizando ações de formação com instrumentos de pesquisa – com as colaboradoras e não sobre elas –, privilegiando a formação de profissionais reflexivos, em contraposição aos modelos de formação prescritivo/tecnicista, além

de possibilitar, no próprio processo de gestão, alterações nas práticas, resultantes das elaborações acerca do cotidiano de trabalho institucional e o estreitamento das relações entre teoria e prática.

Associar o desenvolvimento profissional e pessoal ao desenvolvimento institucional (Nóvoa, 1992) implica no reconhecimento da diversidade dos contextos e na necessidade de um suporte organizacional.

Usaremos a expressão no plural: identidades de educadoras de crianças pequenas por observar que seus percursos são pessoal e profissional/social, com itinerários diferentes. No caso das profissionais de creches, a necessidade de qualificação profissional para o trabalho se apresenta como necessidade, a partir de meados da década de 90, antes quase inexistente. Inseridas nas áreas da Assistência/Bem-Estar Social, os requisitos para o trabalho com crianças pequenas se aproximava do doméstico. Já para os profissionais, professores (de pré-escola) o percurso seguiu o caminho da área de educação enquanto um sistema organizado, guardando estreitas relações com a escolarização, com a formalidade, com os tempos e as maneiras de funcionamento específicas de instituições escolares.

Quem seria o profissional capaz de atender à multiplicidade de situações presentes nesses espaços institucionais, acompanhando as

alterações que vêm ocorrendo na formação de professores em geral, à função social da educação infantil e da escola, sobretudo o desafio da implementação da escola obrigatória de nove anos? Alguns riscos poderiam ser implicados nesta resposta: a predominância do instrucional ao educativo, a educação infantil preparatória, a concepção de criança como vir a ser, desviando dessa forma o olhar para a criança real, com interesses, necessidades e formas específicas de desenvolvimento e aprendizagem.

Desenvolvemos uma adaptação da experiência dos Grupos de Formação, levado a efeito pela Secretaria Municipal de Educação (S.M.E.) da Prefeitura do Município de São Paulo no período de 1989 a 1993. Desta maneira contribuimos para superar o caráter prescritivo presente nas demandas por formação que, de maneira geral, são definidos por profissionais que não atuam diretamente com as crianças e, via de regra, de fora para dentro das instituições educacionais, muitas vezes, não traduzindo as necessidades de formação daqueles que lhes são objeto.

Em nossa experiência de formação universitária e contínua os grupos de pesquisa/formação têm servido aos propósitos de: estreitar as relações entre estagiários do curso de Pedagogia e educadoras de crianças pequenas em creches e pré-escolas-campo de estágio; promover o conhecimento pessoal e grupal, contribuir para uma nova cultura formativa no interior das instituições de educação infantil e para conhecer a história da instituição de educação infantil – creche e pré-escola, por meio de levantamento de dados pesquisados, de entrevistas feitas pelas educadoras sobre a origem e o cotidiano institucional; buscar relações entre a história local e as histórias de creches e pré-escolas no Brasil como dois atendimentos diferenciados, dirigidos à criança pequena; possibilitar que as educadoras ressignifiquem a profissão de educadora de crianças pequenas e as razões da opção por esse trabalho educacional, por meio dos relatos autobiográficos escritos e socializados nos encontros; problematizar coletivamente algumas práticas

das educadoras, tendo como base os registros (de campo – das estagiárias – e de práticas – das educadoras), visando adentrar no cotidiano das práticas profissionais, fazendo emergir temas a serem problematizados e aprofundados coletivamente; elaborar a síntese de suas necessidades formativas. No lugar do isolamento, as parcerias por afinidades, por identificações, como resposta às formas de organização institucional, observando o apelo a um tempo de aprender que é singular – próprio de cada sujeito aprendente.

Tais ações de formação com educadoras de crianças pequenas possibilitam resgatar os saberes da experiência, fazendo emergir os saberes invisíveis dos educadores, uma espécie de pré-profissionalização, construída na condição de estudante na escola básica e superior e em outros espaços educativos, na família e na sociedade em geral, podendo ressignificá-los.

O desafio de construir uma escola da infância, direcionada às crianças reais, cidadãs, produto e produtoras de cultura, passa por uma organização institucional que não segmente nem hierarquize ações, o que implica reconhecer que as histórias da creche, da pré-escola e da escola (obrigatória) foram produzidas em histórias e tempos diferenciados e que os educadores têm, nesse cenário, um lugar central. Socializar esses educadores, para além de uma tarefa administrativa ou de política governamental, apresenta-se como processo pedagógico, de desenvolvimento profissional, o que nos faz ampliar o olhar sobre o cuidar e o educar, incluindo o socializar como necessidades do desenvolvimento humano e não só das crianças pequenas.

Necessário se faz, ainda, repensar o papel das instituições formadoras: universidades e instituições governamentais, nesse caso os gestores e os chamados especialistas, que exercem a coordenação dos processos pedagógicos com os educadores e seu papel de mediação do processo formativo. Considerar o educador um protagonista desse processo é reconhecê-lo como um trabalhador reflexivo, capaz de pensar e fazer e não reproduzir ações que foram pensadas por ou-

tros. O apoio aos processos formativos dos educadores envolve entre outros fatores, o acesso à cultura aprendida e ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade, fortalecendo identidades culturais e estimulando a criação cultural; a formação em contextos, o atendimento às necessidades formativas destes e a avaliação da perspectiva de formação de órgãos gestores dos programas de formação contínua. É importante que nos perguntemos: a serviço de quem estão os programas de formação de professores?

Vale lembrar, ainda, a responsabilidade dos educadores com seus próprios processos de formação. O processo de aprender é de autoria e, em grande parte, de responsabilidade do próprio sujeito, que pode querer ou não empreender esse propósito. Decorre dessa afirmação, a necessidade da construção, em processos formativos, da elevação de patamares que nos auxiliem a visualizar outras formas de ensinar e de aprender, em especial com adultos/educadores, encantando-os com a educação. Uma outra lembrança importante é sobre a responsabilidade dos professores, coletivamente junto às suas instituições representativas, como os sindicatos e entidades de classe, na apresentação de qual seria a perspectiva de formação que, de fato, atendessem às reais necessidades individuais e coletivas desses agentes educacionais - indicando alternativas para programas de formação universitária e para programas de formação contínua de professores/gestores educacionais. Vivemos um momento político privilegiado de debates, de proposição de políticas e consideramos importante que os educadores ocupem um espaço nesse debate (na condição de cidadãos e de profissionais de educação) e no enfrentamento de concepções, sobretudo das concepções relativas à formação de educadores.

Investir na continuidade dos processos formativos, na busca de relações, de interfaces, de unidade, sem desconsiderar as diferenças e a diversidade são outros fatores importantes na construção de um coletivo de educadoras, capaz de educar e se educar.

Referências

ARROYO, Miguel G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis.RJ: Vozes.

CANÁRIO, Rui. (2000) A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In MARIN, Alda J. (org.) *Educação continuada*. Campinas.SP: Papyrus, p. 63-88.

DUBAR, Claude A . (1998) Sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Revista Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 164, p. 87-103, dez.

_____ (1997) *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

GOMES, Marineide de Oliveira (2003) *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu ' ao 'nós'*. SP: Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

HARGREAVES, Andy (1999) *Profesorado, Cultura y Posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

NÓVOA, António (2002). Prefácio. In JOSSO, Christine. *Experiências de vida e de formação*. Lisboa: Educa, p. 7-12.

_____ (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

ZEICHNER, Kenneth. M. (2000). A formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Revista Presença Pedagógica*. V.6, n.34, jul. ag, p. 5-15.

_____ (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In GERALDI, M; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A .; *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: SP: Mercado de Letras, , p. 207-236.

¹ Vamos utilizar a expressão no feminino "educadoras de crianças pequenas" por considerar a expressiva presença feminina neste segmento profissional

² Observamos ao longo de nossas pesquisas e atuações em programas de formação que os tempos de aprendizagem não são lineares. A estudante/estagiária vivencia um tempo de aprendizagem diferente da educadora de creche e, por sua vez, também diferente das professoras de pré-escola. Tais temporalidades nos incitaram a analisar a forma de educação/aprendizagem de adultos – que apreendem significados e produzem sentidos ao longo de suas vidas.

* Marineide de Oliveira Gomes – mestre e doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, doutora na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP-Ribeirão Preto – Departamento de Psicologia e Educação. Atuou em creches, pré-escolas e equipes de governos municipais.

Profissionais de educação infantil: especificidades do trabalho

O que há de mais relevante a observar é a insistente cisão que se faz entre os mundos da formação e do trabalho, o que representa um problema ainda maior no caso da docência para a educação infantil.

* Mônica Appezzato Pinazza

Na proposição do tema deste encontro, o convite para se pensar em uma prática educativa que encerra particularidades e, por conseguinte, em projetos de formação e profissionalização, que contemplem um dado perfil de profissional para atuar na educação infantil e que, por isso, defina um dado papel a ser desempenhado.

Entretanto, não tem sido tão fácil defender as especificidades do trabalho na educação infantil, posto que perseveram profundas incompreensões a respeito dos propósitos educativos das instituições destinadas à educação de crianças pequenas e das relações que tais instituições podem (e devem) estabelecer com outros ambientes de desenvolvimento e de aprendizagem. Exige-se a superação de

uma condição definida por circunstâncias históricas marcantes no trajeto de constituição das instituições de educação infantil (Oliveira e Ferreira, 1989; Rosemberg, 1989; Kishimoto, 1986, 1990; Kramer, 1992; Kuhlmann, 1990; Faria, 1993; Campos e Rosemberg, 1995; Pinazza, 1997).

Há resistentes dificuldades no traçado das funções sociais e educacionais que desempenham as creches e pré-escolas e, por isso, tais instituições carecem de uma identidade própria, que favoreça a concepção de propostas de trabalho de melhor qualidade. Isso é particularmente mais sério no caso das creches, em que os domínios doméstico e público se confundem mais ainda no plano das ações com as crianças, expressando, muitas vezes, demandas e expectativas conflitantes (Rosemberg, 1989; Hadad, 1989, 2002).

Experimentando essa realidade de profissão, os profissionais

de educação infantil compartilham duas histórias, no que tange aos seus processos de formação e profissionalização. Com os demais profissionais de educação, de outras modalidades de ensino, dividem as problemáticas próprias da profissão docente e, com seus pares da educação infantil, comungam as inquietações muito particulares, postas pela especificidade, mal compreendida, do trabalho desenvolvido com crianças e suas famílias.

No tocante às questões mais gerais da formação e profissão docente, vale assinalar a maneira como se configuram, ao longo do tempo, os processos formadores expressos pelos programas de formação inicial e, especialmente, de formação contínua em serviço. O que há de mais relevante a observar é a insistente cisão que se faz entre os mundos da formação e do trabalho, o que representa um problema ainda maior no caso da do-

cência para a educação infantil.

Sobretudo, num país como o Brasil, em que não há uma tradição de formação específica de profissionais para a educação de crianças de zero a seis anos, distanciar a formação da situação de trabalho é preferir do cenário essencial em que se revelam identidades e formas de pensar e proceder. Do mesmo modo, historicamente, as iniciativas de formação contínua em serviço tiveram (e continuam tendo) como traços característicos: ocorrência episódica (estranque e descontínua) e distanciamento entre teoria e prática (Pinazza, 2004; Machado e Pinazza, 2007). Tal como definidas por Fullan e Hargreaves (2001, p. 39), essas propostas de formação tendem a ser oferecidas num conjunto de opções auto-suficientes, em forma de 'menu' destinadas a grupos-alvos de escolas e de docentes. São desenvolvidas em forma de 'pacotes' pré-definidos, de caráter prescritivo, que trazem proposições de fora da instituição. Prometem a transmissão de fórmulas eficazes, muitas vezes distantes das problemáticas reais dos territórios das práticas. Por isso mesmo, são fadadas ao insucesso. Nas palavras de Campos (2002, p.XIX), essa natureza de formação em serviço nem encaminha o pessoal leigo para a aquisição de um nível de escolaridade mais alto nem o credencia para o progresso na carreira.

Questões muito próprias da profissionalidade de professores de educação infantil são intocadas nos programas de formação, justamente porque não revelam os saberes e as inquietações da prática como elementos para a reflexão (Machado, 2000; Kramer, 2002).

Para rever esse estado de coisas, há que se considerar nos programas de formação a especificidade da profissionalidade docente, entendida por Oliveira-Formosinho (2002b, p.43) como a ação integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias, com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Segundo a autora, são determinantes dessa especificidade: 1) características da criança peque-

na, que exige dos adultos o reconhecimento de sua vulnerabilidade e o respeito as suas competências; 2) diversidade das tarefas, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando por práticas que permitam experiências de diferentes naturezas e aquisições múltiplas; e 3) características das intenções educativas postas aos profissionais, que se definem pelo alargamento das interações com outros contextos de vida da criança (pais, familiares e comunidade), comunidade envolvente, autoridades locais e com profissionais de outras áreas.

A identificação dessas determinantes pode oferecer pistas importantes para a superação do distanciamento entre a formação e o mundo do trabalho, que está presente nos programas formadores, em que se adota uma lógica baseada no princípio da adaptabilidade e, conseqüentemente, são centrados nos déficits e no imediatismo das exigências de mudança e inovação. Assumem um caráter terapêutico e ortopédico, tendo como centro o trabalho prescrito.

Pelo contrário, o processo de formação deve ser um investimento na transformação das realidades pessoal e institucional e a aproximação entre os contextos de formação e de trabalho deve ser crítica, funcionalmente 'desadaptada' às relações instituídas de trabalho, preocupada com a requalificação dos coletivos de trabalho (Correia, 2003, p.32).

Especialmente os programas de formação contínua não podem se ater somente às competências técnicas, porque devem operar em duas importantes dimensões que se encontram no âmbito da prática profissional, traduzidas em culturas docentes: as particularidades de cada pessoa que exerce a profissão e as referências de práticas instituídas, que compartilham com seus pares nas situações de trabalho (Lima, 2002)

Isso implica admitir a relação estreita existente entre formação, trabalho e identidade profissional. Segundo Dubar (2003), os processos identitários correspondem ao sentido de trabalho vivido e ex-

presso pelas pessoas em formação, o que corresponde a dizer que a formação contínua em serviço deve centrar-se na instituição educacional, posto que vincula-se diretamente ao seu projeto e não se faz descolada do desenvolvimento institucional.

Nessa ótica, os professores se transformam em estudiosos e investigadores de suas próprias práticas (Stenhouse,1998; Day, 2001; Schön, 1992, 2000), verdadeiros responsáveis pela concretização de mudanças e implementação de inovações e, por conseguinte, pela melhoria da qualidade de trabalho educativo e desenvolvimento das práticas institucionais (Hargreaves, 1998; Fullan e Hargreaves, 2001).

A aposta, portanto, é que a indicação de um perfil para a docência na educação infantil e a discussão do papel a ser desempenhado por profissionais da área só pode emanar de um profundo conhecimento interno desse grupo de profissionais, que têm suas identidades tocadas e traçadas a partir de suas próprias realizações práticas.

* Mônica Appezzato Pinazza - professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), pesquisadora na área de formação de profissionais da educação infantil.

Bibliografia

- CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, T.M. (orgs) Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson. 2002
- CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F. e FERREIRA, I.M. Creches e pré-escolas no Brasil. SP: Cortez Editora/ Fund. Carlos Chagas. 2ª edição. 1995.
- CORREIA, J.A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. IN: CANÁRIO, Rui (org.) Formação e situações de trabalho. Coleção Ciências da Educação. Porto/Pt: Porto Editora. 2003. p.13-41.
- DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente. Porto/Pt: Porto Editora. 2001.
- DUBAR, C. Formação, Trabalho e identidades profissionais. IN: CANÁRIO, Rui (org.) Formação e situações de trabalho. Coleção Ciências da Educação. porto/Pt: Porto Editora. 2003. p.43-52.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). SP: tese de doutorado pela Faculdade de Educação da USP. 1993.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. Por que é que vale a pena lutar? - o trabalho de equipe na escola. Porto/SP: Porto Editora. 2001.
- HADDAD, Lenira. A creche em busca de sua Identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. SP: dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia da USP. 1989.
- HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. IN: MACHADO, M.L.de A. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. SP: Cortez Editora. 2002. p. 91-103.
- HARGREAVES, Andy. Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa/Pt: Mc Graw-Hill. 1998.
- KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagoga e Normal Superior. IN: Educação & Sociedade. Campinas/SP: CEDES, no. 68/especial. 1999. p. 61-79.
- KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940). SP. Tese de doutorado pela Faculdade de Educação da USP. 1986.
- KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Coleção Biblioteca da Educação (3). SP. Cortez Ed. 4ª. edição. 1992.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. IN: MACHADO, M.L.de A. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. SP: Cortez Editora. 2002. p. 117-132.
- KUHLMANN JR., Moisés. Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922) - Exposições e congressos patrocinando a assistência científica. SP: dissertação de mestrado pela Faculdade de Educação da USP. 1990.
- LIMA, J. Ávila de. As culturas colaborativas nas escolas - estruturas, processos e conteúdos. Porto/Pt: Porto Editora. 2002.
- MACHADO, M.L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. IN: Cadernos de Pesquisa. nº 110. SP: Cortez Editora. 2000. p.165-200.
- MACHADO, M. L. N. e PINAZZA, M.A. Teacher preparation. International Encyclopedia of Early Childhood Education. Westport, USA: Greenwood Publishing Group, 2007.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, T.M. (orgs) Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson. 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Supervisão em educação de infância. Braga/Pt: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Nov/2001. (Documento - Concurso para Professor Associado).
- OLIVEIRA, Z.M.R. e FERREIRA, M.C.R. (1986) Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo - histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, F. (org) . Creche. Temas em destaque. SP: Cortez Editora. 1989.
- PINAZZA, M. A. A Educação Infantil em suas Especificidades. IN: GERALDI, C.M.G. et al (orgs) Escola viva – elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas/SP: Mercado das Letras. 2004, p. 371-385.
- PINAZZA, M. A. A pré-escola paulista à luz das idéias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. Tese de doutorado. Feusp. 1997.
- ROSEMBERG, F. (1984). O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil - o caso da creche. In: ROSEMBERG, F. (org) Creche. Temas em destaque. SP: Cortez Editora. 1989.
- SCHÖN, D.A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa/Pt: Publicações Dom Quixote. 1992. p. 77-91.
- STENHOUSE, Lawrence. La Investigación como Base de la Enseñanza. RUDDUCK, Jean y HOPKINS, David (selección de textos) Research as a Basis for teaching. Madrid. Ediciones Morata S.L. 4ª edición. 1998.

DESTAQUES DO DEBATE

OBJETIVO DO SEMINÁRIO “A NATUREZA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DOS SEUS PROFISSIONAIS”: *este seminário pretendeu identificar a tendência das mudanças que vêm ocorrendo na educação infantil quanto à concepção da sua natureza e o papel dos seus profissionais.*

A temática desenvolvida neste seminário contribuiu para refletirmos sobre a natureza da educação infantil e o papel dos seus profissionais como um processo em construção, cuja história expressa a pluralidade de práticas, conhecimentos e experiências pessoais, profissionais e sociais de cada um dos seus atores. Diversidade esta que reflete também na história das instituições de educação infantil.

A formação dos educadores foi destacada como importante neste processo e, mais do que isto, a necessidade de superarmos as tradições prescritivas/tecnicistas, em defesa de uma formação reflexiva em que os educadores sejam reconhecidos como protagonistas e se garanta o acesso ao patrimônio cultural acumulado, fortalecendo identidades e estimulando a criação cultural.

Outro aspecto relevante destacado foi a necessidade de rompermos com o distanciamento entre práticas e teorias. Como disse Marineide de Oliveira Gomes, "as práticas estão grávidas de teorias, assim como as teorias estão grávidas de práticas". Entretanto, nem sempre temos consciência das teorias presentes nas práticas. A falta desta consciência pode impedir a percepção de outros olhares e fazeres e a reflexão sobre a sua própria prática pedagógica.

Alguns participantes escreveram na avaliação do seminário que a discussão deste tema levou à reflexão, mas ficaram inquietos com a dificuldade de precisar a natureza da educação infantil e o papel dos seus profissionais.

Reconhecemos a complexidade do tema e a impossibilidade de esgotá-lo num seminário, mas o tex-

to de Mônica Appezato Pinazza traz como contribuição a citação de Oliveira-Formosinho, 2020b, p.43, determinando as especificidades da educação infantil, em que se destacam a necessidade de o adulto reconhecer tanto a vulnerabilidade da criança como a sua competência, a diversidade de tarefas (cuidados e aquisições múltiplas), características das intenções educativas que se dão em interação com pais, familiares, comunidade, autoridades locais e com profissionais de outras áreas.

O seminário enfatizou que a definição da natureza da educação infantil e o papel dos seus profissionais, enquanto processo em construção, são necessariamente coletivos, num diálogo permanente entre teoria e prática, reflexão sobre os contextos dos cotidianos das instituições e a busca de inovações. A natureza da educação infantil não pode ser desassociada do papel dos seus profissionais, muito menos pode ser ignorada a riqueza da diversidade de práticas e teorias pedagógicas que estão em ebulição nas instituições de educação infantil.

O texto da Arlete Persoli desafia a pedagogia ao afirmar que precisamos de "sujeitos capazes de estruturar os seus desejos e delinear suas demandas", mas que a pedagogia tradicional e normativa retira o sujeito da sua condição histórica. Conta a experiência das "Assembléias de Crianças", nas quais se dá a discussão de temas importantes e significativos para as crianças e a escola, e a tomada de decisão por voto da maioria.

O projeto pedagógico da Emei Gabriel Prestes tem dois objetivos básicos: dar a fala às crianças e ouvi-las com escuta apurada.

O CEI Américo de Souza relatou sua trajetória de mudanças na intencionalidade das suas ações pedagógicas, descentrando do foco do adulto, num movimento de encontro com a criança, com o espaço/ambiente, com as famílias, com a formação e com o educador consigo mesmo.

Enfatizou como enfrentaram as dificuldades de realizar um trabalho coletivo, de romper com a pedagogia transmissiva, com o imediatismo e o improvisado. Relatou como buscaram a teoria, a construção de uma cultura institucional e a sustentabilidade das mudanças, assim como o apoio do Grupo de Formação de Professores: Contextos Integrados de Educação Infantil (Feusp) e assessoria da professora doutora Mônica Pinazza.

Todos os participantes deste seminário foram unânimes na defesa da autoria de educadores e crianças, do reconhecimento da especificidade da profissionalização docente na educação infantil, do resgate dos saberes e experiências dos educadores e suas inovações, da relação entre teoria e prática e da necessidade de continuarmos enfrentando desafios, superando nossos limites históricos, coletivos e individuais, repensando o papel das instituições, recusando os pacotes de formação que ignoram nossa realidade, nossa prática e nossa existência como sujeitos pensantes, portadores de concepções, identidade cultural e profissional e autores de práticas e teorias, e nos perguntando: a quem serve os programas de formação que nos são oferecidos?

O seminário atingiu seu objetivo ao nos proporcionar a compreensão de que a natureza da educação infantil não é construída a partir de um modelo pronto e acabado e sim da consideração do seu percurso histórico, dos avanços e retrocessos e que o lugar principal desta construção é onde as práticas são desenvolvidas.

Por fim, entre muitas de suas contribuições, Marineide de Oliveira Gomes nos lembrou o desafio dos educadores assumirem a responsabilidade coletiva junto aos seus sindicatos e entidades de classe, a apresentarem caminhos e perspectivas para a educação infantil em São Paulo, no Brasil e no mundo, porque a criança tem direito à infância em qualquer parte do planeta.

Grupo Espaço Plural

SEMINÁRIO
A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CEI LAUZANE PAULISTA

Rosa Sílvia Lopes Chaves

EMEI JOÃO THEODORO

Cristiane Brito Dias

PALESTRANTES

Ana Maria Mello
Maria Malta Campos

Contextualizando o espaço, a instituição e os sujeitos

Construir uma proposta educativa em um espaço diferenciado, não escolar, que possibilite a autoria e participação de diversos segmentos nesta proposta é o nosso grande desafio.

* Rosa Silvia Lopes Chaves

Ao apresentar a forma de organização curricular no CEI Lauzane Paulista é preciso iniciar com uma breve contextualização deste espaço institucional que se encontra em busca de identidade. Pensar na creche/CEI implica também em pensar no papel da mulher ao longo da história brasileira e seu ingresso no mercado de trabalho. Os serviços anteriormente oferecidos por instituições beneficentes, em casos "excepcionais", dão espaço a um lugar de direito que democratiza o acesso desde a década de 70 (apesar de até o presente não universalizar o atendimento), fruto da luta do movimento de mulheres, que aponta cuidado e educação compartilhados com o Estado. As mudanças na legislação (LDB e ECA) consolidam as creches/CEIs como direito das crianças desde a mais tenra idade à educação. Esta trajetória que redefine a função e o papel da instituição de numa visão assistencialista ("depósito de crianças") para uma visão de espaço de cuidado e educação, redefine também as exigências e funções destes sujeitos que estão construindo sua identidade profissional.

A maneira de nomear a edu-

cadora/professora, ao longo desta história em andamento, dá pistas das incoerências e concepções a respeito destas profissionais, em sua maioria mulheres. No universo no qual a creche era vista como lugar somente de guarda, a profissional era a "pajem" e a escolaridade mínima exigida era o primeiro grau incompleto (equivalente ao 4º ano do fundamental I). Por volta da década de 90, o nome foi alterado para auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI). A mudança do nome do cargo de provimento efetivo sinalizava outras demandas profissionais que rompessem com assistencialismo. Já não se pensava em um lugar de guarda, mas em um espaço também de educação. Tal mudança na exigência do "fazer profissional", incoerentemente não implicou na ampliação da escolaridade mínima exigida ao cargo.

Na década atual assistimos efetiva passagem das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), desde 2002 (sendo iniciado neste município um processo de transição em 1999), fruto das exigências legais (LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/1996). Houve a possibilidade de transformação do cargo para professora de desenvolvimento infantil (PDI) às que concluíram o magistério (en-

sino médio). Atualmente, a denominação do cargo é professora de educação infantil, dando continuidade à ampliação da escolaridade mínima de uma profissional com ações indissociáveis de cuidado e educação. Foi oferecida pela SME formação tanto para o ensino médio como no ensino superior, cuja primeira turma se forma neste semestre do presente ano.

QUEM SOMOS

Somos **24 funcionários** de diversas funções, sendo 13 professoras, com formações diferenciadas; uma ADI com primeiro grau completo, duas com segundo grau completo e dez no ensino superior (seis cursando PEC, dois cursando em outras universidades que iniciaram no ano anterior e dois completaram seus estudos). Na equipe de apoio temos um funcionário com primeiro grau incompleto, quatro com primeiro grau completo (destes, dois voltaram a estudar neste ano) e quatro com segundo grau completo. Na equipe técnica, duas pedagogas com curso de especialização (pós-graduação) e mestrado.

Atendemos 42 crianças, de um até três anos, assim distribuídas nos grupos: (nove) no B-II, (18) divididas no minigrupos A e B e (15) no primeiro estágio. Funcionamos em um espaço que, inicialmente, foi concebido para atender a um clube comunitário, mas desde a inauguração tornou-se creche. Um dos nossos desafios é organizar tempos e espaços no cotidiano institucional em um local pequeno e inicialmente construído com finalidade diversa da que atualmente se destina.

DESAFIO COLETIVO

Construir uma proposta educativa em um espaço diferenciado, não escolar, que possibilite a autoria e participação de diversos segmentos nesta proposta é o nosso grande desafio. A premissa sobre a qual pensamos o currículo é a ampliação de significados pelas crianças por meio das diferentes linguagens num contexto lúdico, no qual as variadas interações visam contribuir para que esta criança se expresse e construa sua cultura.

O CEI Lauzane Paulista não objetiva a antecipação ou a preparação para o ensino fundamental, tampouco a compensação de carências. Constitui-se num espaço coletivo de relações múltiplas entre crianças e adultos, por meio das quais é possível ampliar experiências, enfrentar desafios, fomentar a criatividade, a cooperação, a solidariedade, a autonomia e a cidadania, oportunizando a voz e a vez das crianças, desde as mais pequeninas. (trecho do projeto pedagógico).

Pensamos em um currículo não-fragmentado por disciplinas, que se articula por meio das várias linguagens e se organiza por projetos de trabalho. Neste sentido estamos a cada ano avançando nas bases conceituais desta perspectiva de trabalho, de forma a orientar nossas ações indissociáveis de cuidado e educação, tendo como ponto de partida a criança. Desde 2006 estamos redesenhando nossa proposta curricular.

Entendemos que o currículo se constrói nos afazeres individuais e coletivos, permitindo a potencialização das dimensões humanas, das identidades, das diversas formas de expressão, dos elementos que emergem das interações sociais e dos saberes infantis. Num diálogo entre o planejado e o vivido. Temos como paradigma a diversidade cultural, de gênero, etária, étnico-racial. Tal currículo compreende todas as ações, experiências e vivências nas quais os envolvidos são sujeitos atores e protagonistas de sua construção, considerando sua linguagem, a dimensão lúdica, o tempo e o espaço em que se desenvolvem as atividades e as modalidades de gestão. Os interesses e deman-

das das crianças, educadores, suas famílias e comunidade configuram-se como ponto de partida na construção de nossa proposta de cuidado e educação.

"... tomar a criança como ponto de partida é compreender que conhecer o mundo envolve afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, a ciência, as artes plásticas e dramáticas, a imagem, a música, [a dança] e a matemática. Para a criança a brincadeira é uma forma de linguagem... assim como a linguagem é uma forma de brincadeira". (Moysés Kuhlmann Jr, 2005: 65, com acréscimo nosso).

O currículo prevê que as crianças participem das relações sociais e nestas interações construam valores e atitudes próprias de seu tempo e lugar, possibilitando o acesso e a apropriação do patrimônio histórico-cultural, numa perspectiva de repensá-lo, bem como fomentando espaços de criação e construção de sua cultura¹.

Outro aspecto importante do currículo é contemplar o espaço como um elemento constituinte de um ambiente significativo e prazeroso para as crianças e adultos. A tarefa que se delinea aos profissionais que atuam no CEI Lauzane Paulista é refletir sobre o cotidiano.

(...) com intencionalidade educativa para além do espontaneísmo... que (des)organiza o espaço e o tempo para as crianças produzirem entre elas as culturas infantis. Com um papel bastante ativo, as professoras/educadoras ao lado da centralidade na criança. (Faria, 2005:02).

Enfim, investimos na nossa formação e atuação cotidiana, na qual buscamos expressar em um currículo que possibilite que todas as crianças sejam contempladas com suas identidades pessoais e coletivas, vislumbradas com inteireza. Almejamos que as variadas formas de interação, possibilitadas em um universo lúdico por esta intuição, as façam se sentir capazes e felizes, neste processo de descoberta do mundo.

¹ De acordo com a redação das Orientações Normativas - SME /DOT/2004

Referências e fontes para aprofundamento

" Moysés Kuhlmann Jr. O currículo na educação infantil In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). Educação infantil pós LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (5ª Edição).

" Orientação Normativa nº 1/04 de dezembro de 2004 - SME/ DOT/ educação infantil

" FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria e MELLO, Suely Amaral (orgs). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

" AUAD, Daniela. Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade. Cadernos de educação. Gênero e Educação. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) Ano III-n. 10- 1ª edição- dezembro,1998, p. 22-28.

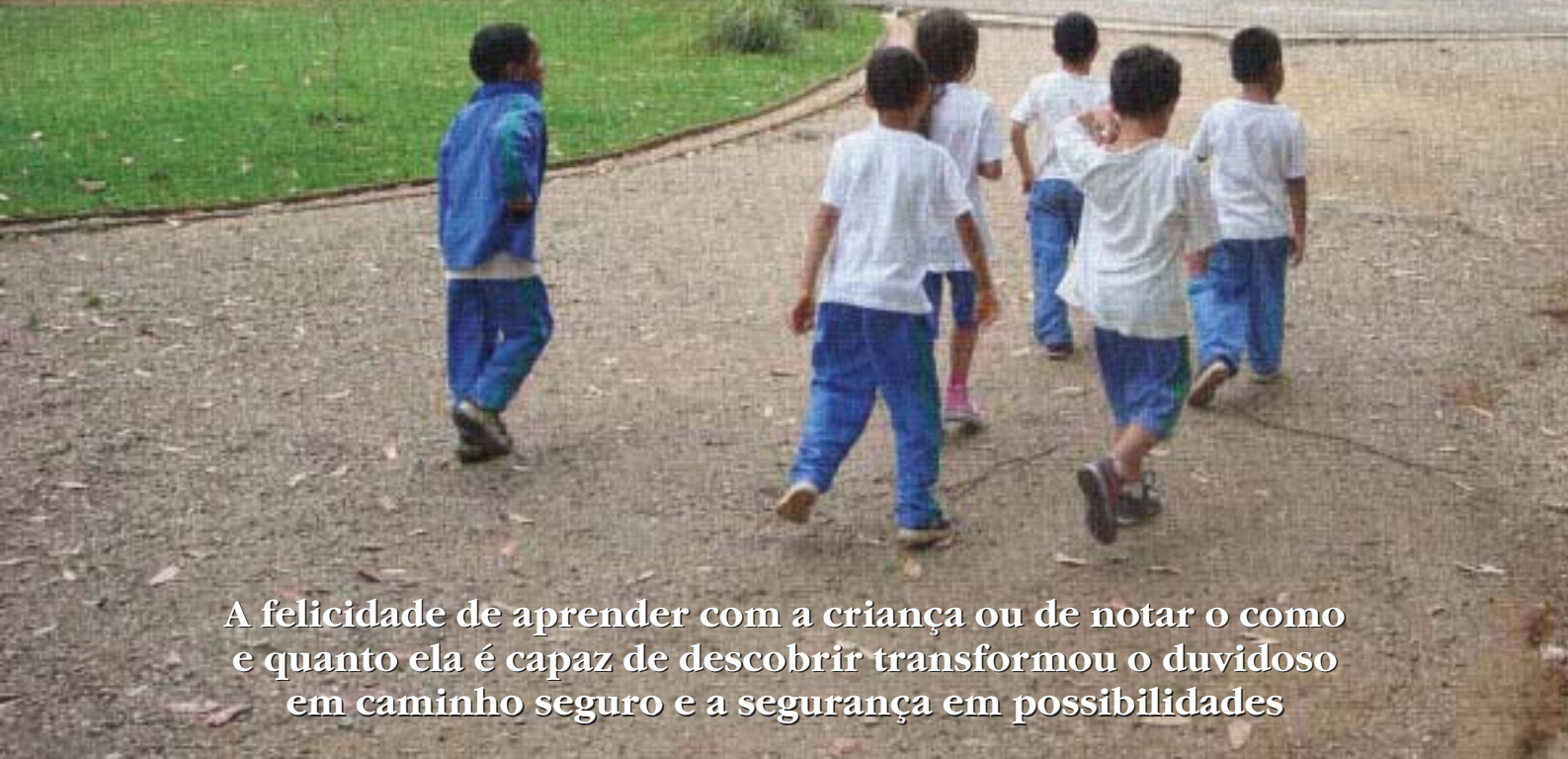
" _____ . Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto,2006.

" LOURO, Guacira Lopes; Neckel, Jane Felipe; Goellner, Silvana Vilodre (orgs). Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

* Rosa Silvia Lopes Chaves - coordenadora pedagógica do CEI Lauzane Paulista, mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade São Marcos. Atuou como professora de educação infantil, supervisora da Secretaria de Assistência Social, trabalhou na Coordenadoria Especial da Mulher.

EMEI JOÃO THEODORO

Relato de projeto pedagógico



A felicidade de aprender com a criança ou de notar o como e quanto ela é capaz de descobrir transformou o duvidoso em caminho seguro e a segurança em possibilidades

* Cristiane Brito Dias

Ao começar a refletir sobre a elaboração do currículo que iria permear minha prática, muitas dúvidas me acompanharam, pois o termo currículo propicia diversas interpretações.

Deveria pensar em um elenco de disciplinas? Atividades e matérias a serem abordadas? Programa a ser cumprido?

Preferi a definição de currículo como o "conjunto de todas as experiências oferecidas pela escola" (Silveira Filho, s.d., p. 104). Mas outra dúvida apareceu! Como apresentar este conjunto de experiências?

Antes de qualquer coisa, foquei todo o fazer na criança, pensando em suas necessidades e características. Busquei pensar esta criança num meio vivo, onde sua história de vida e as possibilidades de trocas com seus pares fossem possíveis. Onde todas as disciplinas caminhassem interagindo entre si e fazendo sentido real.

De acordo com Freinet, "não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo - ortodoxo ou não -, mas cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a vida com eficiência e heroísmo..." (Freinet, 1896-1996, p.18).

Nesta perspectiva, os projetos e aulas-passeios (ou roteiros educativos como gosto de chamar) se fi-

zaram meus instrumentos de trabalho. Neles consegui o trabalho transdisciplinar, acompanhado da autonomia e auto-estima das crianças.

E é mágico. Elas (as crianças), que têm por característica nata a curiosidade, tomam os espaços com grande voracidade de conhecimentos e descobertas.

Antes de sair para um roteiro educativo, levanto as possibilidades possíveis e as que elas imaginam possíveis. Elaboramos junto com as crianças um roteiro do que inicialmente iremos querer fazer.

E os temas podem ser diversos. Desde os declarados explicitamente pelas crianças, até os observados por mim em algum momento de troca.

Como exemplos, cito dois destes projetos: "Girinos" e "A história do Parque da Luz e a luz na minha história".

Em comum eles têm o Parque da Luz como meio de pesquisa, pois a escola está localizada anexa a ele, as inúmeras possibilidades de investigação, a importância do reconhecimento, valorização do entorno da escola e do meio em que elas vivem, como também a intenção de tornar estas crianças autores e atores de suas próprias histórias.

No projeto "Girinos", a magia começou quando fomos caminhar no Parque da Luz para observar os insetos e flores. As crianças tinham entre cinco e seis anos. Estávamos na época da Primavera e as borboletas e abelhas eram inúmeras em nosso parquinho. Mas, caminhando pela ponte de um dos lagos, um aluno observou vários pontinhos pretos nadando. Logo veio a indagação: "Pro, o que são estes pontinhos? Peixinhos?" Outro colega respondeu: "Eu acho que não, são muito em quantidade e estes são bem pretinhos, os peixinhos do lago não têm esta cor!". E assim os questionamentos e possíveis respostas foram surgindo, até que uma menina perguntou: "Será que são filhotes de sapinhos?" Perguntei por que ela achava que seriam filhotes de sapinhos e ela respondeu que já tinha visto em um pequeno rio perto da casa da tia dela.

A grande pergunta era: "Como poderemos saber se eram filhotes de sapinhos (girinos) ou não?" Uns queriam ir ao parque todos os dias, outros, achavam que eles sumiriam. Até que um sugeriu que pegássemos emprestados alguns para observarmos o que aconteceria.

Entrei em contato com o administrador do parque, que nos acolheu com bastante entusiasmo e também participou da pesquisa.

O aquário ficou em nossa escola, até que os sapinhos começassem a se transformar. O registro era diário e as descobertas sobre alimentação conjuntas. Vocês sabiam que uns comem os outros quando há escassez de alimento? Pois é, começamos a sentir falta de alguns e esta foi a descoberta mais dolorida e, ao mesmo tempo, esclarecedora que tivemos, pois estávamos

alimentando de forma errada os girinos.

Com estes registros trabalhamos a oralidade, a escrita, a matemática, pois contávamos os dias e as quantidades de girinos, as ciências, as artes (quando desenhávamos seus estágios) e o mais importante, o trabalho em grupo, a troca de experiências e in experiências. No final, não só sabiam tudo sobre girinos e sapos, como também se tornaram defensores deles na natureza e de toda a cadeia alimentar que os cercam.

A avaliação deste projeto, além do mural feito na escola, também teve a reflexão em roda de conversa na entrega dos sapinhos de volta à natureza.

O projeto "A história do Parque da Luz e a luz na minha história", teve como objetivo apresentar ao grupo de crianças (com faixa etária de quatro e cinco anos) a construção histórica do Parque da Luz e suas transformações. Fomentando ludicamente o desejo de descobertas sobre si e seu meio, fazendo-os perceberem-se como autores e atores desta história, construindo em conjunto o importante ato de ser e pertencer.

Levando em conta a faixa etária, pensei em apresentar a passagem do tempo através de uma linha do tempo, que citaria a inauguração

do parque, o ano de nascimento deles e o ano atual.

Depois de explicado em sala de aula como seria este percurso, fomos caminhar no parque para procurar pistas sobre sua história. Passamos em placas explicativas que contam a história do entorno e do parque. Observamos as descobertas arqueológicas e as possíveis causas de terem sido soterradas, como é o caso do mirante e do aquário que recentemente foi restaurado.

Analisamos as árvores. Pesquisamos sobre suas idades e foi engraçado vê-los descobrir que elas são muito mais velhas que todos nós. É uma descoberta de existência e de consciência que trouxe à tona muitas reflexões: "Se elas estão aqui há tanto tempo, por que têm homens que as derrubam? Como algo tão velhinho ainda tem folhas tão verdinhas?"

Além destas descobertas, outras surgiram fomentando outros projetos, como a necessidade de pensar a impermeabilização do solo, a importância de preservação das árvores para todas as espécies, o cuidado com insetos indesejados (muitos potes de água para gatos que poderiam se transformar em foco do mosquito da dengue) etc.

Ao retornarmos para a sala de aula pesquisamos no mapa a locali-



Em cada canto, uma surpresa e uma descoberta interessante

zação da nossa escola e do parque. Eles observaram que no mapa havia poucos pontinhos verdes e levantaram hipóteses das causas e conseqüências.

Elaboramos um jornalzinho que eles levaram para suas casas, com registro do parque e de sua história. Queriam mostrar aos pais as possibilidades que o parque lhes proporciona, que agora, vai além de encurtar o caminho para a escola, mas também o de lazer e descobertas.

Em todos os projetos desenvolvidos foram registrados os objetivos, justificativas, metodologias, cronogramas e avaliação. Este procedimento me permitiu que o foco não fosse perdido e que todas as mudanças ou acréscimo de informações tivessem tempo de acontecer.

As reflexões e ações geradas nas e pelas crianças transformam minha ação, pois as mesmas permitiram-me ir além das grades da escola. Todas as ações interagiram com as disciplinas e o aprendizado não foi imposto, mas conquistado com todo grupo.

Permitiu-me transformar to-



Alunos da Emei João Theodoro fazem descobertas: projetos "Girinos" e "A história do Parque da Luz e a luz da minha história"

dos os espaços e momentos em descobertas. Se fez a ampliação da integração dos pais e escola. No começo não foi fácil entender este caminho, mas eles acabaram se en-

volvendo e também dando asas para suas curiosidades. A felicidade de aprender com a criança ou de notar o como e quanto ela é capaz de descobrir, transformou o duvidoso em caminho seguro e a segurança, em possibilidades.

Novamente citando Freinet, encerro meu relato, com entusiasmo de quem ama a felicidade de poder trocar experiências, "é provável que nos digam que não temos de formar sonhadores, mas homens práticos, capazes desde cedo de cavar a terra ou fixar uma cavilha; mas sabemos também que temos mais necessidade ainda de homens que saibam esquecer, à beira do caminho da vida, a maçã que tinham na mão, para partirem como pesquisadores desinteressados em busca do ideal" (Freinet, 1896-1996, p.25).



Parque da Luz: curiosas, as crianças observam cada detalhe

* Cristiane Brito Dias - pós-graduada *lato sensu* em Gestão Escolar - 1.000 horas na Uniced. Licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). É professora na Emei João Theodoro.

Organização curricular e documentos oficiais

Como consideramos que há hiatos entre as orientações curriculares, as diretrizes construídas pelos conselhos e as secretarias de educação municipais, os planos dos professores, dos pedagogos e dos diretores, considerando a aposta de cada projeto, e o currículo em ação (Kramer, 1994), há necessidade de instrumentos metodológicos para aproximar esses níveis de lacunas.

* Ana Maria Mello

Hoje, no Brasil, são muitos os documentos curriculares que têm como objetivo geral discutir concepções, princípios e critérios de qualidade e de forma específica discutir organização de conteúdos para diferentes ações educativas nas diferentes áreas na educação infantil. Alguns com prescrições mais direta e mal focada, tratando mais de princípios sem apontar caminhos para articular os conteúdos, como é o caso do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, MEC 1998). Também, em nossa opinião, houve méritos, pois o Referencial Curricular para a Educação Infantil foi o primeiro a sistematizar o debate sobre a necessidade de organizar um currículo para as crianças de 0 a 6 anos. Após oito anos do RCNEI e com a intenção de subsidiar diferentes

níveis dos desafios colocados durante essa década, o MEC publicou outros três documentos.

Para quem tem como tarefa gerir a pedagogia de cada unidade escolar (educativa), como as diretoras e as coordenadoras pedagógicas, o documento “As políticas de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos” (MEC, 2006) é importante na compreensão dessa história recente.

O segundo, “Os parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil”, volumes 1 e 2 (MEC, 2006), apresenta a história do debate sobre qualidade na educação infantil, apontando caminhos para esse momento.

Um terceiro trata dos ambientes adequados para a infância – “Os parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil” (MEC, 2006) apresenta “estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das instituições de educação infantil para que estes se tornem

promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações”.

Esses três documentos, em nossa opinião, sintetizam o debate acumulado dos últimos cinco anos, sobre a organização dos ambientes de aprendizagem e suas dimensões (espaços, tempos, funcionalidade e interações) como também a construção dos direitos das crianças, suas famílias e seus educadores nas unidades que cuidam e educam crianças de zero a seis anos em tempo integral e/ou parcial.

No entanto como o ambiente de aprendizagem é composto de um conjunto de aspectos que necessariamente estão interligados, as perguntas mais correntes entre nós são: como organizar as dimensões do ambiente - qual é o melhor local? Que quantidade de tempo vou utilizar? Com quais materiais? Com quais faixas etárias? Qual é o tamanho do adequado do grupo? Onde as crianças gostam mais de brincar

Bibliografia

BRASIL (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei no. 8.069/90, 13 de julho de 1990. São Paulo: CIBIA - SP.

BRASIL (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Referencial curricular para a educação infantil (RC-NEI). Secretaria de Educação Básica, MEC, Brasília, DF, 1998.

BRASIL, As políticas de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos. Secretaria de Educação Básica, MEC, Brasília, DF, 2006.

BRASIL, Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil - Volume 1 e 2. Secretaria de Educação Básica, MEC, Brasília, DF, 2006.

BRASIL, Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Secretaria de Educação Básica, MEC, Brasília, DF, 2006.

KRAMER, Sonia. Proposta pedagógica de educação infantil: subsídio para uma leitura crítica/texto encomendado pela Coedi DPE/SEF/MEC, 1994.

MANFREDINI, Elisa Maria Grossi. Guia de solidariedade - portadores de necessidades especiais. SME SP, 2003.

Mente e Cérebro - Especial A Mente do bebê - Números 1, 2, 3 e 4, Duetto Editora, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma, GOSUEN, Adriano e CHAGURI, Ana Cecília. (2002). Os fazeres na educação infantil, 9ª Edição, Cortez Editora, SP.

TAILLE, Yves de (1992) Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 48-55.

SANTOS, Silva Lana Ermelinda (org.). Creche e pré-escola - uma abordagem de saúde. São Paulo: ArtMed, 2004.

Revistas: Avisa Lá e Pátio Educação Infantil (ArtMed Editora)

Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

Plano Nacional de Educação: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

e ficar? Onde colocá-las para dormir e/ou repousar? Onde brincar com água e tomar banho? Com quem? Quais são seus parceiros e objetos prediletos? Como organizar múltiplas linguagens articulando as em tempos necessários para que cada grupo de crianças se aproprie de diferentes experiências?

Para todas as crianças, mas predominantemente, os menores de três anos e aquelas em tempo integral ainda há um conteúdo que muitas vezes aparece como contra ponto dos conjuntos das linguagens. São os conteúdos de construção de hábitos pessoais, das relações e do ambiente, os também chamados direitos conquistados (ECA arts. 53º, 54º, 56º e 246º, 1990), e princípios e fins da educação (LDB, arts. 2, 3 e 4 1996)

Finalmente, e de fundamental importância, os conteúdos das linguagens: de fazer de conta, a linguagem verbal (a comunicação oral e escrita) e plástica, a música, a dança, o gesto/movimento, as ciências e a matemática e a linguagem virtual preenchem as pautas das orientações, cursos, oficinas em diferentes unidades educativas de tempo integral e/ou parcial.

Como consideramos que há hiatos entre as orientações curriculares, as diretrizes construídas pelos conselhos e as secretarias de educação municipais, os planos dos professores, dos pedagogos e dos diretores, considerando a aposta de cada projeto, e o currículo em ação (Kramer, 1994), há necessidade de instrumentos metodológicos para aproximar esses níveis de lacunas. Nesse sentido, as orientações didáticas, ou o como organizar as situações educativas e os projetos, são urgentes para que possamos construir com autonomia os planos de trabalho de cada professor, o projeto pedagógico de cada unidade - coordenados, orientados e supervisionados por pedagogas, diretoras e supervisoras.

* Ana Maria Mello – supervisora na Creches USP - Coseas Interior. É doutorando da FFCL - USP de Ribeirão Preto. Opção feita pelo gênero feminino, já que 99,8% dos técnicos em educação são mulheres.

Reflexões sobre currículo na educação infantil

Os currículos são sempre tributários de teorias de aprendizagem, teorias de desenvolvimento humano, concepções de educação, posições filosóficas e projetos de sociedade, mesmo que essas heranças não estejam claras para os educadores, pois elas permeiam os cursos de formação, os materiais pedagógicos e as tradições pedagógicas que se reproduzem no senso comum escolar.

* Maria Malta Campos

Quais as concepções de currículo e como organizá-lo na educação infantil? Essa indagação, proposta pelos organizadores do seminário, poderia ser desdobrada em muitas perguntas e inquietações que cercam o trabalho dos educadores - professores, orientadores, diretores -, de creche e pré-escola, chamadas de CEI e EMEI aqui em São Paulo.

A primeira coisa importante a dizer é que não existe uma só resposta para essas questões. A começar pela palavra "currículo", que não é aceita por muitos para essa fase da educação, passando pelo que se entende por currículo, até a caracterização do que realmente acontece no dia a dia das instituições, todos os aspectos da educação infantil comportam diferentes posições e opções teóricas e metodológicas.

Se entendermos currículo como "uma prática social pedagógica" que apresenta dois aspectos indissociáveis, "1) um ordenamen-

to sistêmico formal e 2) uma vivência subjetiva e social", então seria importante, em um primeiro momento, lembrar quais os principais ordenamentos legais definidos em nosso país para o currículo da escola básica e, mais especificamente, para a educação infantil em creches e pré-escolas. Em seguida, podemos abordar a realidade cotidiana das instituições, tanto em sua organização e gestão, como em sua prática educativa com as crianças no cotidiano.

OS PARÂMETROS LEGAIS

A Constituição e a LDB definem os princípios que regem a educação nacional:

"Da Educação

Art. 1º. (...)

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da

família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais."

É sempre importante recuperar as diretrizes gerais que se aplicam à educação como um todo, pois geralmente a educação infantil se percebe como externa a esse conjunto, quando na realidade ela é definida como a primeira etapa da educação básica, definição essa que possui inúmeros desdobramentos importantes para nossa discussão.

Não seria o caso de reproduzir todos os documentos legais aqui,

mas é importante lembrar daqueles que são mandatórios, principalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, assim como os documentos oficiais que regem o sistema municipal de ensino, pois estamos aqui tratando de instituições que dele fazem parte.

Também podemos considerar como incluídos nesse ordenamento jurídico, as normas que definem a carreira do magistério público municipal, pois elas possuem repercussões importantes na organização das instituições, seja quanto à exigência de formação prévia, seja quanto ao regime de trabalho. O financiamento das escolas e a organização geral da rede municipal de uma cidade do porte de São Paulo também são poderosos determinantes das condições de desenvolvimento do trabalho educativo nas unidades.

PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO

Como observa Cury (2002), a LDB definiu uma grande autonomia para as escolas, no sentido de responsabilizá-las pelo seu próprio projeto pedagógico. O exercício dessa autonomia, no entanto, requer a existência de algumas condições básicas na unidade, principalmente no que diz respeito à possibilidade de um trabalho de equipe por parte do grupo de educadores que ali trabalha, o que demanda um certo número de horas remuneradas de trabalho coletivo sem crianças, já vigente na rede municipal de São Paulo, mas não em todas as redes. O conhecimento da realidade da educação no país aponta para outras condições importantes, a saber, a estabilidade da equipe, sua formação básica, o apoio da coordenação pedagógica da unidade e da supervisão externa, a disponibilidade de material de consulta e estudo, as possibilidades de troca e formação em serviço, entre outros aspectos.

No entanto, o que vem sendo adotado como modelo de projeto pedagógico pela maioria das redes não se constitui propriamente em

um currículo ou uma programação pedagógica. Na realidade, geralmente esse documento contém uma breve caracterização da escola e alguns princípios muito gerais enunciados pela equipe como sendo os objetivos do trabalho pedagógico daquela unidade, que podem ou não especificar algumas prioridades.

Qual seria então a diferença entre projeto pedagógico ou projeto político-pedagógico e currículo? As autoras Vitória Faria e Fátima Salles (2007) entendem que projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica constitui um "todo mais abrangente" que diz respeito ao "conjunto de fatores essenciais para a viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa" (p. 20). Segundo essas autoras, o projeto "reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos." (p. 20) De acordo com essa concepção, o currículo é um dos aspectos que está incluído na proposta pedagógica.

Nesse ponto, existe hoje uma polêmica, que não se limita exclusivamente à educação infantil, que opõe duas linhas de pensamento e ação: uma, que poderia ser chamada de mais diretiva ou sistematizada, que seria a opção de se adotar como currículo de uma unidade algo definido externamente a ela, seja produzido por algum órgão oficial, seja comercializado por editoras ou sistemas privados de ensino, seja divulgado internacionalmente por diversas instituições. É claro que essas propostas podem ser mais ou menos abertas à contribuição da unidade e dos educadores individualmente, mas elas já possuem um certo grau de sistematização predeterminado. A linha oposta seria a concepção que deixa a cada escola a iniciativa e a responsabilidade de construir seu currículo, dentro da margem de opção definida legalmente naquele país, região, estado ou município.

Em qualquer das duas direções, os currículos são sempre tributários de teorias de aprendizagem, teorias de desenvolvimento

humano, concepções de educação, posições filosóficas e projetos de sociedade, mesmo que essas heranças não estejam claras para os educadores, pois elas permeiam os cursos de formação, os materiais pedagógicos e as tradições pedagógicas que se reproduzem no senso comum escolar.

No caso específico da educação infantil, ainda seria importante adicionar a identidade em construção das instituições que atendem crianças muito pequenas, como a creche ou o CEI, até recentemente vinculadas a áreas externas à educação. O trabalho com crianças muito pequenas, principalmente em turno integral, traz especificidades importantes para a prática cotidiana dos educadores, que representam desafios significativos para os modelos mais comuns de organização das instituições e de seus currículos.

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIDADE

Seja qual for a orientação teórica, seja qual for a opção quanto à adoção de uma proposta curricular já estruturada ou de uma abordagem que responsabilize principalmente a equipe escolar quanto à elaboração de uma programação da unidade, a prática pedagógica que efetivamente se desenvolve no cotidiano do trabalho com os grupos de crianças em uma instituição educativa constitui um currículo. Para dar um exemplo, mesmo que não exista uma reflexão ou uma intencionalidade explícita em uma dada instituição, práticas que se baseiem principalmente na contenção de movimentos e da fala de crianças, que dificultem o desenvolvimento de sua autonomia, que as sujeitem a longos períodos de espera e de ociosidade e que não ofereçam oportunidades de ampliação de conhecimentos são práticas que objetivam desenvolver e manter a submissão, a dependência e a ignorância.

Penso que hoje, essas situações já provocam em muitos educadores bastante angústia, ansiedade e frustração, levando a movimentos de renovação e busca de outros caminhos. Há um artigo de August

ta Foni (1998), no livro *Manual de educação infantil: de zero a três anos*, de Anna Bondioli e Susanna Mantovani, que reflete sobre a experiência desenvolvida na Itália comparando dois momentos históricos diferentes vividos pelas creches naquele país. É interessante observar que muitas das características que ela descreve no passado das instituições italianas são bastante semelhantes à situação que vivemos hoje nas redes de educação infantil. Ela menciona, por exemplo: "estrutura arquitetônica parecida com a dos sanatórios"; atenção voltada somente para o adulto como aquele do qual depende toda a iniciativa das atividades com as crianças; participação das famílias entendida apenas como participação formal em espaços de gestão ou como situações organizadas para comunicações de mão única da creche para os pais; separação de tempos dedicados a aprendizagem, socialização e cuidados físicos; falta de trabalho de equipe; distância entre a pesquisa na universidade e a realidade cotidiana das creches.

A partir dessa fase, a autora explica que foram introduzidas diversas mudanças nas redes de creches, que permitiram e incentivaram transformações importantes em sua programação. Que mudanças foram essas?

Em primeiro lugar, mudanças na organização dos espaços, buscando permitir o trabalho com grupos menores de crianças. Essa mudança, por sua vez, levou a uma maior atenção às interações entre crianças e entre elas e os adultos, aspectos pouco perceptíveis na organização anterior, que privilegiava grandes grupos realizando as mesmas atividades ao mesmo tempo.

Segundo, pequenos grupos de crianças, com maior liberdade de iniciativa, levaram a situações educativas mais integradas, superando aquela separação entre momentos de aprendizagem, socialização e cuidado. Isso permitiu uma reorganização do tempo, que acompanhou a reorganização do espaço.

O terceiro aspecto enfatizado é a importância da observação. Na medida em que o adulto não está mais tão tolhido em seu papel de

tudo dirigir, surgem condições para a observação da criança de forma mais individualizada e, no trabalho em equipe e na troca com os coordenadores pedagógicos e eventualmente pesquisadores da universidade, possibilidades de reflexão sobre o que é observado. Uma das seqüências dessa evolução foi a importância crescente que adquiriu o período de adaptação da criança na creche, o que por sua vez também levou a mudanças significativas no relacionamento da creche com as famílias.

Quarto, o papel dos educadores junto às crianças foi revisto, em diversos aspectos. O estilo de trabalho evoluiu para situações em que "o adulto não guia, não transmite e, muito menos, ensina, mas dirige as situações em que é, ao mesmo tempo, presença tranquilizadora e atenta disponibilidade". Seu papel não é mais colocar-se sempre no centro da atividade, mas "na sistematicidade com a qual, através das intervenções diretas e indiretas, garante em cada situação a correspondência pontual entre a experiência vivida pelas crianças e os objetivos educacionais." (p. 145-146)

A autora apresenta, então, quais seriam os eixos em torno dos quais se estrutura a programação pedagógica das creches: em primeiro lugar **as crianças**, consideradas como sujeitos de direitos, entre eles o de terem experiências prazerosas. A reflexão sobre as observações nas creches levou a um cuidado maior na preservação de figuras de adultos mais permanentes com os quais as crianças pequenas possam desenvolver interações mais complexas, e também no cuidado para que os pequenos grupos de crianças tenham continuidade, pois se verificou que nessas condições as interações entre crianças eram bem mais ricas.

O segundo eixo são os pais. Caminhou-se de práticas que privilegiavam grandes assembleias e reuniões, para práticas que levam a um conhecimento maior da identidade das famílias, que se considera fundamental para o conhecimento individualizado das crianças. Essa aproximação também se reflete na programação da creche, pois a observação da realidade familiar e co-

munitária permite a proposta de atividades significativas para aquelas crianças.

Terceiro, o trabalho de **equipe dos educadores** constitui um elemento fundamental no desenvolvimento da programação da creche. Nesse ponto, parece que a concepção adotada aproxima-se do que se costuma hoje chamar de professor reflexivo, no sentido de que são os educadores que trabalham diretamente com as crianças e que contam com o apoio da coordenação pedagógica da unidade e da supervisão escolar da secretaria de educação, quem são os responsáveis por propor, acompanhar, avaliar e aperfeiçoar a programação da creche. Um aspecto interessante trazido pela autora é a constatação de que o trabalho de educador de creche é um trabalho que "comporta uma fadiga física e psicológica", a que vem se adicionar essa responsabilidade do trabalho coletivo. Uma das mudanças que surgiram dessa constatação foi um maior cuidado com a organização dos espaços destinados aos adultos, propiciando ambientes mais acolhedores e confortáveis para os momentos de trabalho sem crianças.

O quarto aspecto diz respeito à relação entre a unidade e **o sistema** do qual faz parte, pois há questões relevantes para a programação que ou escapam da competência da unidade ou supõem a colaboração com outras agências sociais. Um dos aspectos é a articulação da creche com os demais serviços públicos, por exemplo com as unidades de saúde, além de sua necessária aproximação junto às escolas maternas, que correspondem a nossas EMEIS, para onde as crianças são encaminhadas na faixa etária seguinte.

O lugar do conhecimento

A medida que a criança se desenvolve, ao longo das diversas etapas da escolaridade, o processo de ampliação do conhecimento sobre o mundo, sobre si própria e sobre os outros vai adquirindo maior formalização e caminhando na direção de uma maior especialização. Se pensamos na passagem da creche para a pré-es-

cola e na passagem da pré-escola para o ensino fundamental, vemos que quanto menor a criança, mais integradas são suas experiências de aprendizagem e a medida em que ela cresce e se desenvolve, tanto cognitiva como emocionalmente, mais diversificadas e complexas essas experiências vão se tornando. Tradicionalmente, o currículo escolar vai se especializando conforme se passe a etapas mais adiantadas do ensino e a formação dos professores reflete isso: professores polivalentes para a educação infantil e a educação primária ou primeiros anos de nosso ensino fundamental e professores especializados por áreas do conhecimento para as etapas seguintes.

Existe uma grande discussão na área de educação infantil sobre essa questão, com alguns grupos defendendo um período mais extenso para o currículo integrado e outros defendendo a introdução do currículo por áreas do conhecimento já na pré-escola. O currículo High Scope, por exemplo, foi desenvolvido para a etapa que os americanos chamam de K-3, que significa do kindergarten (jardim da infância) até o terceiro ano primário, correspondendo à faixa etária dos cinco aos oito anos de idade. Um aspecto importante é que essas áreas de conhecimento são uma forma de organizar o planejamento dos professores e não de dividir o tempo das crianças. Ou seja, o espaço e o tempo, no currículo High Scope, são organizados privilegiando a autonomia e a iniciativa das crianças, mas o ambiente, os materiais e as intervenções do adulto são planejados de forma a possibilitar a aprendizagem dos conteúdos e habilidades considerados importantes em cada fase.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também foi organizado por áreas, uma de suas características que provocou enorme polêmica na época. Hoje, com a inclusão das crianças de 6 anos na primeira série, esse debate volta com força, principalmente focalizado no processo de letramento que deveria estar sendo contemplado na programação da pré-escola e também da creche.

Essas questões vem sendo objeto de debate acalorado na área, às vezes acompanhado de alto grau de emotividade. E, nesse ponto, eu vou tomar a liberdade de trazer aqui uma preocupação que tenho tido ultimamente, ao constatar que o esforço de fugir da pedagogia tradicional pode estar levando a educação infantil a uma certa posição anti-intelectualista ou a um certo preconceito contra tudo que se refere ao conhecimento, especialmente o conhecimento inicial da linguagem escrita, mas também o conhecimento do mundo, da natureza, da cultura mais abrangente, etc.

Talvez esta seja uma etapa necessária, na desconstrução da caricatura de um modelo tradicional de escola que predominou na educação infantil, mas penso que são questões que precisamos discutir, pois seria até irresponsável, na atual realidade brasileira de desigualdade e exclusão, a recusa em discutir a democratização do acesso ao conhecimento no contexto específico dessa faixa etária e dessas instituições educativas.

Eu termino com a citação de um autor francês, François Dubet (2004), que tenta definir o que seria uma escola justa. Para ele, (François Dubet (2004) uma escola justa é aquela que ao mesmo tempo é democrática, ou seja, oferece oportunidades iguais a todos, e contempla as diferenças, buscando dar um tratamento especial àqueles que apresentam dificuldades maiores para aproveitar essas oportunidades. Nessa sua concepção, para ser justa, a escola precisa ser eficaz, garantindo a todos o acesso aos conhecimentos básicos, sem os quais não se sobrevive dignamente na sociedade contemporânea. Por outro lado, ela "deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais." (p. 553) Creio que precisamos incorporar essas preocupações em nossas discussões sobre o currículo de educação infantil.

¹ Documento interno do Programa de Pós-graduação em Educação - Currículo, da PUC/SP, 2007.

² Programação, nessas instituições, "indica a elaboração e a formalização, por parte dos educadores, de um projeto global ou parcial sobre a atividade e sobre a função da creche." (Foni, 1998, p. 140)

³ Os três volumes do documento são: Introdução, Formação Social e Pessoal e Conhecimento do Mundo. Este inclui os seguintes objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, MEC/SEF, 1998).

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CURY, Carlos R. J. A lei de diretrizes e bases e o impacto na escola pública brasileira. In: Ferreira do Vale, J. M. et al (orgs). Escola pública e sociedade. Baurú: UNESP/ATUAL/Saraiva, 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FARIA, Vitória e SALLES, Fátima. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. (Coleção Percursos)

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.) Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 140-160.

* Maria Malta Campos - formada em Pedagogia pela PUC-SP, doutorado em Sociologia pela USP. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, professora do Programa de Pós-graduação em Educação - Currículo da PUC-SP e presidente da Ação Educativa. Realizou estágios de pós-doutoramento na Universidade de Stanford (EUA) e na Universidade de Londres. Foi coordenadora do Comitê Assessor de Educação do CNPq, presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e fez parte da primeira diretoria do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo.

DESTAQUE DO DEBATE

OBJETIVO DO SEMINÁRIO “A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”: *este seminário pretende refletir sobre as diversas propostas institucionais de currículo e práticas curriculares nas instituições de educação infantil da rede municipal de São Paulo.*

A concepção de currículo, apresentada neste seminário, enfatizou a necessidade da não fragmentação por disciplinas, da articulação das várias linguagens e da valorização das contribuições, tanto das práticas individuais como das coletivas. A criança é percebida como capaz de construir e dialogar com a cultura e o currículo, tendo abertura para absorver a diversidade de identidades infantis e a capacidade de criação nas diversas linguagens.

O professor tem um papel ativo na elaboração do currículo, mas sem desconsiderar que o centro da organização do currículo é a criança e não o adulto. Nesta concepção de currículo, a elaboração do professor estará aberta para as sugestões e iniciativas das crianças.

O cuidar e o educar são concebidos como dimensões que se completam de forma indissociável: educamos quando cuidamos e cuidamos quando educamos. A formação dos profissionais de educação infantil também tem como referência os princípios acima mencionados. Quanto a esta questão a professora Maria Malta Campos entende que opor cuidar a educar é uma armadilha, pois cuidados e educação são integrados.

As práticas de educação infantil devem superar o preconceito em relação ao cuidar, como se fosse uma tarefa de menor importância. A criança passa a ser vista com suas necessidades e características e o aprendizado construído e conquistado por todo o grupo. As famílias são envolvidas na elaboração do currículo, não só para compreender o que a escola faz, mas para contribuir efetivamente, trazendo sugestões e criando cultura, junto com as crianças e toda a comunidade escolar.

A professora Cristiane Brito Dias, da Emei João Theodoro, apresentou dois projetos pedagógicos construídos e executados com a participação ativa das crianças: "A história do Parque da Luz e a luz na minha história" e "Girinos". Destacou que sua experiência levou-a a concluir que currículo na educação infantil é o "conjunto de todas as experiências oferecidas pela escola e como se pratica este conjunto de experiências."

A coordenadora pedagógica, Rosa Silvia Lopes Chaves, do CEI Lauzane Paulista, relatou sua experiência destacando que o grande desafio é construir uma proposta educativa em um espaço diferenciado, não escolar, que possibilite a autoria e participação de todos, cuja premissa curricular seja a ampliação das significações das crianças, por meio de diferentes linguagens, num contexto lúdico, possibilitando à criança expressar e construir sua cultura.

A professora Ana Maria Mello enfatizou a existência dos documentos oficiais sobre o currículo de

educação infantil e a necessidade de serem considerados como parâmetros na elaboração do mesmo. Destacou ainda o que considera importante na definição de currículo: concepção, critério de qualidade, princípios, eixos e orientações didática.

A professora Maria Malta Campos definiu currículo como prática social pedagógica e que os documentos oficiais determinam um pacto e um entendimento sobre a educação infantil, mas existem opções a serem feitas pelo professor e pela unidade escolar. Enfatizou que o currículo pré-elaborado é inspirado em teorias, mas o currículo é constituído pela prática pedagógica que realmente se desenvolve, e deve ser construído totalmente dentro da unidade escolar. Comentou que os projetos apresentados pelo CEI e Emei, neste seminário, mostraram preocupação com a ampliação dos conhecimentos da criança. Abordou a questão da alfabetização, afirmando que deve acontecer na medida do interesse da criança. Destacou ainda que antes de aprender a ler e a escrever a criança sente necessidade de falar e se comunicar.

Todos os palestrantes concordaram que o grande desafio do currículo é construí-lo de forma coletiva, com diversas autorias, considerando e atendendo as diferenças, na busca de uma instituição de educação infantil justa e democrática.

Grupo Espaço Plural

SEMINÁRIO
A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO
E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CEI O PEQUENO SEAREIRO

Maria Rosária S. Callil

EMEI DONA ALICE FEITOSA

Ana Paula de Aguiar Maia Afonso
Fabiane de Oliveira Paes
Edilma Lúcio Carlos

PALESTRANTES

Marina Silveira Palhares
Mônica Appezzato Pinazza

CEI O PEQUENO SEAREIRO

Oportunizando tempos e espaços de ser criança O DESAFIO CONTINUA...

*Maria Rosária S. Callil

Este artigo se refere a um projeto relacionado ao eixo temático "Tempos e Espaços" que vem sendo desenvolvido no CEI O Pequeno Seareiro, com crianças de zero a três anos, desde 1998. Expõe o processo de adequação dos espaços físicos da unidade e decorren-te transformação da prática pedagógica através de intervenções educativas tendo como referência a abordagem das escolas italianas de Reggio Emilia.

Palavras-chave: tempos e espaços - relações - projetos - documentação

O CEI O Pequeno Seareiro tem como desafio, ao longo de vários anos, a transformação de seus espaços. Este desafio estabeleceu-se, primeiramente, em função da estrutura arquitetônica diferenciada do prédio em comparação com a maioria dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação. O CEI O Pequeno Seareiro não apresentava uma estrutura padronizada, pois originalmente foi construído por uma entidade privada, antes de passar a ser administrado pela Prefeitura.

Com espaços reduzidos, distribuídos de forma pouco funcional, a construção se assemelhava mais a um prédio residencial. Deste modo, a adequação dos diversos espaços existentes permeou as ações desenvolvidas inicialmente.

Porém, diante da constatação de que só o espaço não garante tempos adequados para a educação da infância e acreditando que "mais do que o espaço físico, o ambiente in-

O foco de discussões da equipe continua sendo pensar e repensar formas de oportunizar a plena utilização dos espaços pelas crianças; favorecer as diversas relações que nele acontecem; propiciar condições de autonomia; torná-lo acolhedor, aconchegante e ao mesmo tempo rico em possibilidades.

clui o modo como o tempo é estruturado" (Greenman, 1988), o desafio consistiu, num segundo momento, em repensar o modo de utilização dos espaços.

Frente à circunstância atual, do CEI haver mudado para um novo prédio e contar com amplos espaços, o desafio continua...

O foco de discussões da equipe continua sendo pensar e repensar formas de oportunizar a plena utilização dos espaços pelas crianças; favorecer as diversas relações que nele acontecem; propiciar condições de autonomia; torná-lo acolhedor, aconchegante e ao mesmo tempo rico em possibilidades.

Os educadores do CEI O Pequeno Seareiro têm investido constantemente na organização do espa-

ço fazendo com que ele, além de estar voltado para as explorações da criança, possa espelhar a proposta pedagógica que vem sendo construída a partir de uma relação dialógica estabelecida entre os diversos segmentos envolvidos - educadores da unidade (professores e demais funcionários), crianças e famílias.

Considerando as devidas diferenças de contextos, tal proposta pedagógica tem como referência a abordagem das escolas italianas de Reggio Emilia que trazem a idéia de "ambientes de vida em contextos educativos".

Esta abordagem privilegia em sua ação educativa três aspectos principais: as relações, o trabalho com projetos e a documentação. Características principais de cada um:



1 – as relações - criança-criança/professor-criança/escola-famílias:

✓ devem ser de reciprocidade, intercâmbio, colaboração e diálogo;

✓ a ênfase é colocada na criança em relação com outras crianças, com os educadores, com os pais, com a sua própria história e o contexto social e cultural;

✓ as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a serem autônomas;

✓ o educador deve colaborar para com que as crianças tenham uma imagem positiva de si mesmas, curiosidade e o desejo de crescer.

2 – os projetos:

✓ devem definir somente os objetivos gerais, adaptando-se os objetivos específicos às necessidades e interesses das crianças;

✓ desenvolvem-se a partir das observações e representações realizadas pelas crianças;

✓ as crianças são encorajadas a expor os significados que dão às suas experiências representando-os através de suas diversas linguagens - oral, desenho, pintura, modelagem, colagem, etc.

3 – a documentação:

✓ implica em observar, escutar, selecionar documentos que representem as experiências das crianças através de gravações em áudio e vídeo, fotografias, painéis etc.;

✓ possibilita o apoio às aprendizagens das crianças e ao processo educacional;

✓ permite analisar o crescimento das crianças;

✓ promove o desenvolvimento profissional dos educadores a partir de sua auto-reflexão;

✓ permite partilhar com os pais as experiências escolares.

Pautados por estas propostas, o trabalho pedagógico do CEI O Pequeno Seareiro vem sendo construído a cada dia, na postura cuidadosa do educador, no ambiente pensado e capaz de acolher a todos os envolvidos, na oportunidade das expressões lingüísticas da criança, enfim na criação de tempos e espaços de ser criança.



Mudança de prédio do CEI Pequeno Seareiro: o desafio de repensar a organização do tempo e do espaço numa estrutura arquitetônica ampla

* **Maria Rosária S. Callil** - diretora do CEI O Pequeno Seareiro, psicóloga, pedagoga, especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar para Educação Básica, Diretora de Escola do CEI O Pequeno Seareiro da rede municipal de ensino e mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro participante do grupo de "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto", coordenado pela professora doutora Mônica Appezzato Pinazza. Membro participante do grupo "Contextos Integrados de Educação Infantil - Professores Pesquisadores", coordenado pela professora doutora Tizuko Morchida Kishimoto e pela professora doutora Mônica Appezzato Pinazza.



TEMPOS E ESPAÇOS DA INFÂNCIA

experiências da Emei Dona Alice Feitosa

Na construção e reconstrução do nosso projeto político pedagógico, temos estudado e discutido as possibilidades de organizarmos os tempos e espaços com e para as crianças a fim de que observemos e compreendamos a construção da cultura da infância a partir delas mesmas.

*Ana Paula de Aguiar Maia Afonso

**Fabiane de Oliveira Paes

***Edilma Lúcio Carlos

A organização dos tempos e espaços nas instituições de educação infantil tem sido alvo de discussões recentes nos diferentes segmentos que se preocupam em pesquisar ou projetar o trabalho com as crianças de zero a seis anos.

A constituição do espaço nas instituições escolares foi historicamente pensada sem considerar a criança concreta com suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etárias e outras. Portanto, para ela e não com ela. O espaço, segundo Foucault (1987), disciplina e vigia corpos e mentes e, neste sentido, pode ser um controlador dos movimentos, das idéias e da expressão das pessoas, ou seja, não há neutralidade na constituição dos espaços e a sua organização refletirá as

concepções de seus idealizadores ou organizadores.

Conforme Galardini, "um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças". (apud Faria e

Palhares, 2001, p. 85).

Na construção e reconstrução do nosso projeto político-pedagógico, temos estudado e discutido as possibilidades de organizarmos os tempos e espaços com e para as crianças, a fim de que observemos e compreendamos a construção da cultura da infância a partir delas mesmas. Neste sentido, citamos alguns elementos constitutivos do nosso trabalho: a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e oferta de materiais e as propostas de trabalho com atividades diversificadas.

Pensamos que ao falarmos de espaços, conseqüentemente, falamos sobre tempos, pois, quando trabalhamos com princípios, como liberdade de escolha, autonomia e protagonismo, entendemos que a construção dos ritmos pode ser flexível, partindo das reais necessidades e garantindo as possibilidades. Então, como diz Faria (2001), não falaremos mais em rotina, mas em jornada (p. 71). Uma jornada agradável, com ambientes desafiadores, cheios de possibilidades de descobertas, de escuta para as curiosidades infantis, enfim, da garantia da vivência plena da infância. Conforme Mayumi Lima, "o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão". (1989, p. 30)

Ao pensarmos na organização dos espaços na escola de educação infantil, precisamos considerar que o meio físico é determinante para a construção de todas as relações das crianças. Na possibilidade de se organizar o espaço para a construção destas relações, tanto com as crianças, quanto com os adultos e também com os diferentes materiais, entendemos que vários princípios devam ser considerados: o espaço como elemento fundamental no currículo, apropriação destes espaços pelas crianças (construindo o sentido de pertencimento), a criança como protagonista no processo educativo e a descentralização da figura do adulto.

Em nossa escola estas discus-

sões têm acontecido de forma contínua. Temos priorizado estes princípios para que, progressivamente, as crianças desenvolvam sua autonomia, as possibilidades de escolha e sua expressão nas diferentes linguagens.

Desde 2003, temos proposto a problematização dos espaços internos e externos, juntamente com as crianças, observando-os, registrando-os e opinando sobre as possibilidades de transformação e modificação e várias transformações têm sido realizadas a partir das idéias delas. No muro do parque as crianças deixaram suas marcas desenhando e pintando. Há também uma ciclovia, que foi desejada pelas crianças como um local para andarem de bicicleta e projetada pelas professoras. Um "castelinho" imaginado e desenhado por uma criança se tornou realidade no parque. Enfim, muitas idéias das crianças têm se concretizado em nossa escola. Acreditamos que esta forma de trabalho visa contemplar as idéias, as sugestões e as invenções das crianças, considerando-as sujeito de direitos e cidadãs de pouca idade.

Temos, também, o privilégio de contar com um espaço maravilhoso, batizado pelas crianças e professoras de "morrinho". Neste lugar há possibilidade de explorar brincadeiras, como escorregar de papelão, escalar, subir nas pedras e subir em árvores, bem como o exercício do imaginário em histórias contadas e inventadas e na vivência de diferentes papéis.

Na reorganização dos espaços da sala optamos por trabalhar com "cantos" fixos e variáveis. Chamamos de fixos espaços como leitura, arte e brinquedos e variáveis, os que são criados pelas crianças nas diferentes brincadeiras: salão de cabeleireiro, médico, feirinha etc., ou propostos pelas professoras para enriquecimento dos projetos de interesse das turmas (minhocário, supermercado, fazendinha etc).

Desde 2006 vínhamos discutindo sobre a possibilidade de retirarmos algumas mesas das salas a fim de garantirmos maior espaço para movimentação das crianças e a possibilidade de expressão e construção nas diferentes linguagens

"escolhendo" os espaços e as atividades que desejam realizar. Atualmente, existem quatro mesas em cada sala e temos discutido quanto à metodologia do trabalho diversificado e a organização e reorganização das salas. Também pudemos adquirir mais materiais diversificados para a constituição dos cantos fixos (brinquedos, materiais para arte, tapetes, almofadas, tecidos, fantoches, fantasias, acessórios etc).

Tem sido interessante observar que antes desta reorganização das salas, o espaço preferido das crianças era o parque. Agora, muitas vezes nós escutamos as crianças dizendo que querem "voltar" logo para a sala, pois há materiais e brinquedos com os quais desejam interagir.

Neste ano resolvemos fazer uma nova pesquisa sobre as idéias das crianças, pensando no muro da rua, na entrada da escola e em outros espaços. Optamos por sistematizar e documentar de forma mais intencional e organizada no Plano de Metas. Entendemos que as crianças são protagonistas do processo educativo, e tem sido cada vez mais interessante garantir a elas "vez" e "voz" para que, progressivamente, construamos uma escola mais afinada com seus interesses, desejos e preferências.

Neste processo, as crianças falam sobre suas impressões: feio, bonito, velho, colorido etc.; desenharam, fotografaram, produzem textos e opinam sobre o que gostariam que tivesse em determinado espaço, como poderiam ser em relação às cores, formas, novos brinquedos etc. A cada ano, este processo tem sido mais intenso e os espaços mais renovados! As crianças imprimem suas "marcas" nos muros, paredes e suas idéias estão presentes por toda a escola (castelinho no parque, ciclovia, tendas, cabanas etc.), construindo, assim, sua história e a desta Emei.



Organização do espaço externo: a ciclovía foi desejada pelas crianças e projetada pelas professoras

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria C.S. Por amor e por força - Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre. Artmed, 2007.

FARIA, Ana Lucia G.; CAMPOS, Maria M. Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. Cadernos ANPED. São Paulo, n.1, 1989.

FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados FE - Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC; 1999

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

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



*Ana Paula de Aguiar Maia Afonso - coordenadora pedagógica na Emei Dona Alice Feitosa.

**Fabiane de Oliveira Paes - professora da Emei Dona Alice Feitosa. Ensino médio no Cefam e graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Participou, em 2007, das discussões sobre a elaboração das Expectativas de Aprendizagem, na Secretaria Municipal de Educação (SME).

***Edilma Lúcio Carlos - professora na Emei Dona Alice Feitosa. É graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Expositora no Simpósio de Educação Infantil da DRE de Pirituba, em 2007, abordando o tema "Tempos e espaços na educação infantil".

Constituição do espaço na educação infantil

Quando pensamos no espaço e no tempo da educação de crianças pequenas é preciso admitir que este espaço e a utilização proposta do tempo de permanência da criança na escola refletem uma concepção de criança, de direito e de educação.

*Marina Silveira Palhares

Se pensarmos no espaço da criança, ao longo do tempo, no Brasil, podemos retomar o espaço da criança no trabalho, ao lado da família, que era constituída por muitos membros adultos, idosos, adolescentes e crianças de todas as idades, no trabalho feito coletivamente, no qual as crianças iam inventando possibilidades de brincadeiras com objetos abandonados pelos adultos, com restos, com materiais naturais como vegetais, palha de milho, barro, água, areia, madeira... Este foi também o espaço do trabalho escravizante, da exploração das crianças, de um alto índice de mortalidade e morbidade entre as crianças pequenas. A ação coordenada de fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) garantiu a retirada de oito mil crianças e adolescentes do trabalho infantil, em 2007; entre janeiro de 2003 a dezembro de 2007, foram retiradas mais de 44 mil crianças do trabalho em todo o Brasil. (Brasil, 2008)

A criança ganha visibilidade e direitos ao ingressar na vida moderna. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição de 1988 e a LDB garantem às crianças brasileiras o direito ao acesso à escola, espaço que se constrói para as crianças e que lhes permite desfrutar

da infância com segurança e alegria. Direito este que precisa ser conquistado a cada dia, já que não bastam garantias legais. É preciso assegurar com políticas permanentes de inclusão e com o embate cotidiano das prioridades de recursos o direito à educação de qualidade para todas e todos.

Mas, de qual escola estamos falando? Que escola, que tempo e que espaço é este? Gostaria de explorar aqui e de convidar a todas e a todos para uma reflexão a respeito da contradição entre a especialização do espaço da infância, muitas vezes significando o seu confinamento, e a qualidade do espaço público, do espaço de partilha, do espaço de crescimento, desenvolvimento e alegria, que pode ser constituído não para a criança, mas com a criança e com a comunidade.

Quando pensamos no espaço e no tempo da educação de crianças pequenas é preciso admitir que este espaço e a utilização proposta do tempo de permanência da criança na escola refletem uma concepção de criança, de direito e de educação. Retomando a questão inicial, quanto esta criança ganha de espaço, ao lhe ser reservado um espaço específico como uma sala, uma escola, um cantinho para brinquedos, e quanto ela perde de espaço na rua, na sociedade, nas brincadeiras livres de tempos demarcados para iniciar e ter

minar na "hora do recreio?"

Para a criança pequenininha, brincar em espaços seguros, podendo alcançar objetos, tocar em outras crianças, sentir o aconchego do adulto, engatinhar sob obstáculos, movimentar almofadas, pegar a comida com as próprias mãos, participar de atividades ao ar livre, se constituem em experiências significativamente diversas de estar num berço em um ambiente com cortinas, que quebram a luz e tornam o ambiente acolhedor, porém, estimulante para uma boa noite! É claro que há momentos em que este último ambiente de sossego é acolhedor, mas, quanto tempo a criança pequena pode ficar desperta e ativa em um ambiente como este? Quando organizamos as atividades de rotina na creche ou na Emei quanto tempo é dedicado a brincar, correr, cantar, explorar o ambiente externo da escola ou mesmo da comunidade com a criança? Como organizamos a rotina para possibilitar à criança o desenvolvimento da autonomia e da auto-estima, através, por exemplo, da livre escolha de atividades ou dentro das atividades? Para ser bem simples, quanto tempo a criança passa sentada no chão, brincando com outras crianças e quanto tempo passa em atividades de papel, sentada em uma cadeirinha e com lápis/tintas sobre a mesa? Quantas pesquisas e descobertas a

criança faz em um dia na creche ou na Emei?

Estas opções de organização do tempo e das atividades da criança são opções pedagógicas, que refletem a nossa forma de ver a criança e de viver o nosso papel de educadoras.

Muito feliz é o texto "Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil", ao considerar na diversidade nacional a constituição de espaços educativos que possam ser construídos com a participação da comunidade e o compartilhamento de saberes entre educadores, crianças, pais...

"... a concepção do projeto deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional - crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de educação infantil, as administrações municipais -, com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida. Este processo demanda a formação de uma equipe interdisciplinar, que envolva professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores e representantes da comunidade, permitindo que os diferentes saberes e objetivos sejam por eles compartilhados O professor, junto com as crianças, prepara o ambiente da educação infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado." (Brasil, 2006, p.7)

O espaço físico expressa a pedagogia adotada. É possível construir espaços coletivos brincantes nos quais professores, funcionários, famílias e crianças - todas elas - sintam alegria em compartilhar descobertas, em fazer amigos e se sentem valorizados em sua singularidade, respeitados em seu tempo de desenvolvimento e com direito a fruir da cultura universal e de suas repre-

sentações locais. Através dos Conselhos de Escola, do Conselho Municipal de Educação, da gestão democrática e compartilhada, da destinação de recursos em vigilante acompanhamento pela comunidade, podemos sonhar, mantendo os pés no chão, com uma escola que respeite os direitos das crianças, dos funcionários, dos professores e da comunidade.

O ponto central que merece maior reflexão, a meu ver, é a observação da coerência entre projeto pedagógico, espaço e tempo dedicado às atividades com as crian-

ças, como o espaço de leitura, canto, dança e representações de papéis sociais. É preciso estar atento para a forte influência da Pedagogia tradicional na educação, principalmente na educação infantil, procurando observar os espaços externos à sala de aula, os espaços de convivência, a própria sala onde a criança fica mais tempo, espaços constituídos por adultos, que podem e devem ser espaços em construção, que se coloquem para a criança como espaços de autonomia e de interferência ativa. Espaços e tempos de aprendizagem do ser.

Bibliografia

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. "Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil". Brasília. MEC, SEB, 2006. 45 p.: il, disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf, consultado em 02 de abril de 2008.

Brasil. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Em questão nº 627a - Brasília, 1 de abril de 2008, disponível em http://www.brasil.gov.br/noticias/em_questao/.questao/eq627a, consultado em 02 de abril de 2008.

FARIA, A. L. G. (Org.), PALHARES, M. S. (Org.) . Educação infantil pós LDB : rumos e desafios. 5. ed. Campinas, São Carlos, Florianópolis: Autores Associados. Ed. UFSCar, 2005.

PALHARES, M. S. O direito à educação infantil em São Carlos. In: Juca Gil. (Org.). Educação municipal; Experiências de políticas democráticas. Ubatuba: Estação Palavra Editora e Distribuidora, 2004, v. , p. 47-61.

*Marina Silveira Palhares – graduada em Terapia Ocupacional pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, foi professora na UFMG, mestrado em educação na UFSC – tema Direito à educação infantil; doutorado pela Feusp, na área de Filosofia da Educação; secretária municipal de Educação e Cultura de São Carlos (SP), de 2001 a 2004.

Tempo e espaço na educação infantil: questões conceituais

Não se consegue inserir trabalhos, com projetos que demandam redimensionamento muito próprios de tempos e espaços, sem que se tenham esclarecidas as concepções que animam essa natureza de prática, conforme anunciada por John Dewey.

* Mônica Appezato Pinazza

Em tempo e espaço reduzidos para proceder a profundas teorizações e análises de práticas educativas, pretende-se, nesta oportunidade, abordar alguns aspectos relativos à temática proposta. O intuito é instigar um debate sobre a maneira como as equipes das instituições de educação infantil têm conduzido as discussões relativas aos tempos e espaços no âmbito de seus trabalhos pedagógicos.

Na literatura especializada nacional e internacional e nos documentos oficiais brasileiros, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), aos textos mais atuais: Política Nacional de Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, todos publicados pelo MEC em 2006, chegando às especificações publicadas pela Secretaria Municipal de São Paulo, no mesmo ano, não faltam referências às dimensões de tempo e espaço, quando o assunto é a definição de ações educativas de melhor qualidade na educação infantil. Como decorrência de uma pluralidade de proposições sobre essa temática, tem-se a inserção de novos elementos ao discurso dos pro-

fissionais, anunciando a necessidade de se pensar em transformações dos ambientes educativos das instituições destinadas às crianças pequenas.

Contudo, o que se vê são mudanças pontuais em espaços e em rotinas (tempos de trabalho), que resultam em pouco (ou mesmo nenhum) impacto no plano das realizações educativas concretas. No que tange aos espaços, são bons exemplos desse estado de coisas as salas de atividades em que experiências inovadoras insistem em não acontecerem, a despeito da substituição das mesinhas e cadeirinhas pelos cantinhos, áreas ou ateliês, tão em voga nos últimos tempos, ou o parque, bem equipado, que abriga vivências pouco reconhecidas e exploradas do cotidiano da educação infantil, servindo mais aos momentos de dispersão. Também revelam profundos descompassos as lógicas temporais adotadas nas instituições, que sob o argumento de serem pensadas **para** o bem-estar das crianças, ainda desconsideram os tempos possíveis das **crianças** e pensados **pelos crianças**. Assim são: os tempos de espera na chegada, que em nada expressam o acolhimento necessário; o horário do sono, que ainda faz dormir a todos, indiferentemente; o auto-serviço, já instalado, mas que é resistente em admitir hábitos próprios de alimentação; as idas orquestradas ao banheiro, como se fosse possível co-

mandar as necessidades fisiológicas; as atividades de desenho, pintura, modelagem e construção, interrompidas, mesmo que não finalizadas, e nunca mais retomadas.

Diante disso, pode-se perguntar: por que há uma perda considerável da força dos argumentos em favor de um redimensionamento dos tempos e espaços na educação infantil, quando se efetua a transposição do plano das idéias ao plano das ações concretas? Que possibilidades explicativas se tem para apreender esse fenômeno de apreensão de saberes que modifica discursos, mas que é incapaz de colocar em inquirição antigas e intocadas crenças, responsáveis pela perpetuação de práticas.

Pode ser útil o reencontro com as pedagogias de Henrique Pestalozzi, Friedrich Froebel, John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly e Celestin Freinet, em que são fartas as referências às dimensões de tempo e espaço para se pensar o trabalho educativo com a criança. Nas postulações desses ilustres educadores se revelam concepções bastante claras e princípios norteadores das práticas educativas por eles defendidas.

Muitos dos enunciados desses pensadores, matizados por outras teorizações e bases epistemológicas cedidas por diferentes campos do conhecimento (filosofia, história, psicologia, antropologia, sociologia e arte), reaparecem em modelos

curriculares e propostas pedagógicas para a educação infantil, bastante em voga nos dias atuais. Pertencem a esse rol: o Modelo High Scope, as propostas do Norte da Itália (de várias localidades da Reggio Romana, desde as primeiras manifestações na cidade de Reggio Emilia), a pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM), as propostas dos Países Escandinavos. Ainda é possível encontrar pedagogias que ganham seus próprios traçados a partir de longo processo de contextualização crítica de modelos e propostas pré-existentes. São os casos dos trabalhos desenvolvidos pela Associação Criança, em Portugal, e pelo Pen Green Centre, na Inglaterra. Dessas formulações, no Brasil, ganharam maior expressão o modelo High Scope e as propostas do Norte da Itália.

De modo geral, nessas propostas, as considerações sobre o tempo e o espaço sustentam-se, inteiramente, no construto teórico que compõe cada uma dessas propostas pedagógicas. O tempo e o espaço são tratados numa relação de complementaridade, ou seja, não se fala de espaços sem se falar de tempos. Ademais, não compreendem os tempos e espaços no âmbito da instituição educativa sem o devido diálogo com os tempos e espaços vivenciados pela criança em outros contextos de vida. Basta uma leitura das pedagogias citadas para se perceber os apelos em favor de práticas que ultrapassem as paredes das salas e das instituições.

Tudo isso para dizer que não dá para inserir na rotina as aulas-passeio de Pestalozzi se os princípios subjacentes a essa prática não estiverem devidamente explicitados. Os arranjos de materiais sugeridos por Froebel e por Decroly têm sentido no interior das formulações de cada um desses educadores, não é possível destacá-las de seus contextos originais. Não se consegue inserir trabalhos, com projetos que demandam redimensionamento muito próprios de tempos e espaços, sem que se tenham esclarecidas as concepções que animam essa natureza de prática, conforme anunciada por John Dewey. Os espaços concebidos em áreas ou ateliês como os

propostos por Montessori e Freinet só fazem sentido mediante uma compreensão ampliada das intenções educativas defendidas por esses educadores.

Da mesma forma, as equações de tempo e espaço propostas pelo Modelo Curricular High Scope e pelas propostas do Norte da Itália se justificam, exclusivamente, quando compreendidos no bojo dessas abordagens. Não basta adotar a rotina e as áreas de experiências do High Scope destacando-se esses conceitos do sentido mais profundo de aprendizagem pela ação (Hohmann e Weikart, 2004). Os tempos e espaços de Reggio Emilia, Pistóia, Módena ou Parma são compreensíveis na perspectiva de trabalho pautada no desenvolvimento de projetos, em franca interlocução com os contextos de vida da criança (instituição de educação infantil, família e comunidade) (Edwards, Gandini e Forman, 1999; Bondioli, 2004).

No entanto, na constituição de um pensar e de um fazer pedagógico para a educação infantil é frequente a incorporação desses conceitos destacados das teorizações, tornando-se distantes dos princípios que os sustentam. Essa maneira de assimilação de novas fórmulas para o trabalho educativo, anunciando reorganizações de tempos e espaços, altera somente na superfície as práticas vigentes.

É possível pensar que a razão dessa ocorrência assenta-se, em grande medida, no modo como circulam os saberes produzidos no campo, definindo, inclusive, formatos questionáveis de práticas de formação (inicial e contínua). Tornam inócuas as especificações avançadas dos documentos oficiais e não consideram a pertinência das teorizações numa ação educativa real, vivida pelos adultos e pelas crianças em seus próprios espaços e tempos.

Permanece o desafio de ampliar a reflexão sobre as dimensões de tempo e de espaço no interior de um projeto pedagógico consistente, revelador das concepções e dos planos de trabalho com autoria das pessoas certas, envolvidas em contextos reais e, portanto, em práticas concretas.

Bibliografia

BONDIOLI, A. (org). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação. Campinas/SP: Autores Associados. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. "Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil". Brasília/DF: MEC/CNE. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. "Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil". Brasília/DF: MEC/SEB. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. "Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil". Brasília/DF: MEC/SEB. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. "Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação". Brasília/DF: MEC/SEB. 2006.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed. 1999.

HOHMANN, M. e WEIKART, D.P. Educar a criança. Lisboa/Pt: Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª. edição. 2004.

SÃO PAULO, SME/DOT. Educação infantil - tempos e espaços para a Infância e suas linguagens nos CEIs, creches e Emeis da cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT. 2006.

* Mônica Apezato Pinazza – professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). É pesquisadora na área de formação de profissionais de educação infantil.

DESTAQUES DO DEBATE

OBJETIVO DO SEMINÁRIO "A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL": *este seminário teve como finalidade refletir sobre os fundamentos teóricos e metodológicos das formas de planejar e organizar os ambientes nas instituições de educação infantil, tendo como formas de organização dos espaços e tempos na rotina das crianças e das instituições.*

No seminário, o ponto de partida para a reflexão foi a experiência do CEI Pequeno Seareiro e da Emei Alice Feitosa.

O relato da experiência do Centro de Educação Infantil abarcou o período de 1998 a 2007, tempo de dez anos em que trabalharam a temática "tempo e espaço", proposta pedagógica que teve como marca o diálogo entre educadores, crianças e famílias.

O prédio do CEI era pequeno, semelhante a uma casa, com um pátio grande na parte superior. No início a tendência era a permanência das crianças dentro dos ambientes fechados e as atividades eram fundamentalmente escolhidas pelos adultos. Ao conceberem que só a reorganização do espaço não garante os tempos adequados para a educação da infância, passaram a repensar o modo de utilização dos tempos e espaços, ou seja, dos ambientes, tendo como referência a experiência de abordagem das escolas italianas de Reggio Emilia. A partir da concepção de CEI enquanto espaço de cuidado e educação e fundamentalmente como espaço para a manifestação da criança poder ser criança, houve um maior investimento no espaço externo e todos os ambientes passaram a retratar as escolhas e os fazeres da criança, os seus usos e as suas marcas.

A Emei acredita que os espaços e a forma como ocupá-los revelam a concepção de criança, infân-

cia e o projeto educativo da escola. Defendem o espaço como elemento fundamental do currículo. Trabalham a partir do olhar e da escuta das crianças, possibilitando que elas falem, realizem, escolham e ajam como protagonistas na construção dos espaços e tempos.

No relato dessa experiência ficou claro o processo coletivo, com a participação das crianças, profissionais e famílias na construção de diversas propostas. As crianças observam, pensam e sugerem. Tudo é registrado, discutido e decidido por todos e somente a partir de então é que se realiza a proposta aprovada. Foi assim no caso da construção de um "castelinho" que foi projetado coletivamente pelas crianças. Na área interna utilizam os cantos fixos (leitura, artes e brinquedos) e móveis a partir dos interesses das crianças, que são criados nas diferentes brincadeiras ou são propostos pelas professoras. Defendem que os materiais devem estar acessíveis às crianças, que com o tempo desenvolvem a autonomia e o cuidado no uso dos mesmos.

A palestrante Mônica Appezatto Pinazza ressaltou que nas diversas literaturas e documentos nacionais e internacionais existem muitas referências e propostas relativas às questões do tempo e espaço na educação infantil. Porém, grande parte das vezes, as idéias chegam às práticas empobrecidas e fragmentadas. Alertou também para o risco de haver um distanciamento entre os nossos discursos e as nossas ações. Portanto, ressaltou a importância de retomarmos as concepções e os princípios norteadores defendidos nas pedagogias de diversos autores (Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Decroly e Freinet) para repensarmos e reorganizarmos os tempos e espaços, não somente a partir de propostas e modelos, mas a partir das teorias e concepções que as fundamentam. A partir dessas considerações questionou o fato das teorias que se

inserir nos discursos dos profissionais sem que haja clareza do seu significado e amplitude, assim como os "pacotes" que desconsideram as pessoas, suas autorias, seus movimentos, tornando-se assim formais, não sendo incorporados às práticas ou sendo equivocadamente reproduzidos de forma parcial.

A professora Mônica comentou que as duas práticas apresentadas demonstraram um trabalho de "equipe orquestrada" na construção de planos de ação, na direção de um pensar pedagógico, a partir de investimentos nas relações. O trajeto para construção do trabalho em equipe envolve encontros, desencontros, avanços e retrocessos, que precisam ser explicitados historicamente.

A palestrante Marina Palhares apresentou uma importante questão para a reflexão: a contradição entre a conquista do direito à educação da criança, em um espaço especializado para infância, que muitas vezes, significa o seu confinamento. Perguntou: O quanto se limita o espaço da criança? O quanto a criança ganha de espaço ao ter, por exemplo, uma escola, uma sala, um cantinho e quanto ela perde de espaço na rua, na sociedade? Em função disso, ela defendeu a constituição dos espaços com a participação da criança, da comunidade e dos profissionais, para que estes se caracterizem como espaços públicos de partilha, crescimento, desenvolvimento e alegria. A título de exemplo, relatou uma experiência em que desde o projeto arquitetônico tudo foi discutido com a população, com os educadores e com as crianças e até as opções de organização do tempo e as atividades expressaram a pedagogia adotada.

No debate final, ficou claro, que esses processos de construção de tempos e espaços não ocorrem sem conflitos e que o espaço da discussão, da explicitação da divergência e da construção coletiva é fundamental.

Grupo Espaço Plural

SEMINÁRIO
O PAPEL DO JOGO/BRINCADEIRA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CEI RIO PEQUENO II

Adriana Dall' Onder
Maria São Pedro Barreto Matos
Maria Sônia Henrique

EMEI JOÃO ORTALE

Lilane Aparecida G. Medeiros de Freitas

PALESTRANTE

Maria Ângela Barbato Carneiro

CEI RIO PEQUENO II

BRINCAR PARA CRESCER E CRIAR

O grupo docente tem participação efetiva nas brincadeiras das crianças, como escorregar no tanque de areia e na participação do faz-de-conta - comendo os vários tipos de bolos (de areia) ou andando no caminhão com apenas o volante feito de peneira -, alimentando a imaginação infantil, aguçando a curiosidade e agindo como intermediário neste processo de construção de identidade e de valores.

*Adriana Dall' Onder

**Maria São Pedro Barreto Matos

***Maria Sonia Henrique

Jogos e brincadeiras são atividades desenvolvidas juntamente com as de registros da ação pedagógica. Os mesmos têm como objetivo satisfazer a necessidade da criança em se movimentar: correndo, levantando, subindo, descendo, abaixando, expressando-se, agrupando-se com outras crianças ou individualmente.

As atividades de jogos/brincadeiras acontecem em vários espaços como a sala das crianças, o refeitório, o solário, o parque gramado e o parque coberto.

As crianças, sozinhas ou em grupos, têm a oportunidade de explorar o espaço que é oferecido, ampliando a percepção sobre o mundo e sobre si mesmas, despertando sua iniciativa, sensibilidade e criatividade para viver em sociedade.

As brincadeiras começam a ser desenvolvidas no Berçário I (zero a 11 meses) e ficando mais aprimoradas nos grupos seguintes: Berçá-

rio II (de um ano a um ano e 11 meses) e minigrupos de dois anos a três anos e 11 meses.

Nas brincadeiras a assimilação das regras ocorre de forma gradativa. A criança, aos poucos, vai percebendo que no convívio social existem regras e é necessário cumpri-las. E desta forma lúdica desenvolve o respeito mútuo, respeitando o outro e sendo respeitado.

Enfatizamos as brincadeiras tradicionais que são apreciadas pelas crianças, conhecidas pelos pais e trabalhadas pelos professores. Aplicamos às famílias um questionário para sabermos quais as brin-



As crianças, sozinhas ou em grupos, exploram o espaço oferecido

cadeiras ou jogos brincavam na infância e que brincam com seus filhos hoje. Depois, fazemos um levantamento e, ao longo do ano, desenvolvemos junto ao projeto pedagógico atividades e oficinas com os pais e crianças, resgatando momentos de união, reforçando, através da brincadeira, os hábitos culturais, o contato físico e o desenvolvimento através dessa linguagem corporal existente nas brincadeiras, pois muitos pais ressaltam no questionário os jogos eletrônicos, mesmo nesta faixa etária. Organizamos atividade com os pais, para aprenderem a brincar com seus filhos e superar a vergonha de brincar. Alguns professores também sentem vergonha quando brincam com as crianças, principalmente se tiver outro adulto por perto. A vergonha pode a criatividade do professor e dos pais e fazemos esforços para superá-la.

O grupo docente tem participação efetiva nas brincadeiras das crianças, como escorregar no tanque de areia e na participação do faz de conta - comendo os vários tipos de bolos (de areia) ou andando no caminhão com apenas o volante feito de peneira - alimentando a imaginação infantil, aguçando a curiosidade e agindo como intermediário neste processo de construção de identidade e valores.

Desta forma, compartilhamos brincadeiras capazes de promover uma infância mais alegre, uma vez que o brincar parece ficar a cargo somente da escola, devido à valorização do mundo informatizado e o dia-a-dia apressado. A criança sente necessidade de brincar a todo momento, e no ambiente familiar,



Os jogos e as brincadeiras possibilitam aprender a solucionar problemas, lidar com os sentimentos, criar e respeitar regras

os pais tem pouco tempo para brincar e desta forma perdendo uma fase importante e necessária para o desenvolvimento delas. (Durante as integrações família/escola promovemos o brincar com seus filhos ou que realizem atividades do cotidiano escolar das crianças).

O CEI necessita de melhores condições de trabalho. Não temos brinquedoteca, os brinquedos ficam em armários e caixas e as crianças os escolhem de acordo com suas preferências. Alguns brinquedos são construídos pelos próprios professores, para adaptá-los à faixa etária e também para reutilizar os materiais descartáveis.

O planejamento existe e se faz necessário, mas, às vezes, a necessidade impera (até mesmo pela reestruturação que o CEI vem trazendo na educação infantil, ganhando espaço e valorização com o trabalho realizado), o horário

coletivo é difícil de ser realizado porque para acontecer temos de sobrecarregar outros professores devido à rotina. Apenas dois professores para vinte e quatro crianças são insuficientes. Precisamos de tempo efetivo de preparo, de elaboração, reflexão e planejamento para atingirmos nosso objetivo em prol de uma Educação Infantil de qualidade com profissionais interessados e preocupados em possibilitar uma trajetória escolar com dignidade e qualidade, onde os aspectos sociais, intelectuais, físicos e emocionais sejam inerentes a esse processo.

Portanto, acreditamos no importante papel dos jogos/brincadeiras na educação infantil e trabalhamos para que também, através delas, consigamos promover uma infância mais prazerosa e capaz de estimular a construção da identidade através do brincar.



***Maria São Pedro Barreto Matos** - pedagoga, trabalha com educação infantil no CEI Rio Pequeno II, com minigrupo, e na Emei Monte Castelo, com primeiro estágio.

****Adriana Dall' Onder** - bióloga, atua como professora de educação Infantil desde 2004 no CEI Rio Pequeno II.

*****Maria Sonia Henrique** - formada em magistério pelo Cefam, tem Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). É professora de educação infantil no CEI Rio Pequeno II.

RELATO DE PROJETO

É preciso tentar ir atrás e não ficar esperando. Não existe uma receita pronta para mudar uma prática, mas devemos tentar aplicá-la dentro da nossa realidade.

* Lilane Aparecida G. Medeiros de Freitas

Em 1991, assumi uma sala muito difícil onde metade dos alunos ficava oito horas na escola (o antigo integral), e a outra metade ficava apenas quatro horas. Era uma sala sem concentração.

Precisei buscar meios para que aquelas crianças se envolvessem e se interessassem pelas atividades e, para que o ano transcorresse de maneira tranqüila. Na sala ti-

nha 45 alunos. Foi um desafio e vi nos jogos e brincadeiras de campo, uma alternativa.

Então, todo o dia, antes de entrar na sala ensinava uma brincadeira ou um jogo diferente, sempre tendo em mente os objetivos a serem alcançados. Estas brincadeiras e jogos despertaram interesses por parte das crianças, as quais, também traziam idéias. Ficaram mais interessados, e concentravam-se melhor durante o restante do período.

A criança está o tempo todo aprendendo através da brincadeira,

sem ter consciência disso, porque o jogo e a brincadeira estão presentes no seu dia a dia.

Com as brincadeiras e jogos desenvolvem-se a atenção, concentração, coordenação motora, criatividade, socialização, a confiança, a paciência, a ter iniciativa, aprendem a solucionar problemas, como lidar com sentimentos como: a frustração, a perda, a alegria, aprendem regras e até criam suas regras, bem como constroem estratégias.

O jogo e a brincadeira constituem recursos pedagógicos de ines-



O jogo e a brincadeira são recursos pedagógicos importantes no dia-a-dia das crianças

timável valor na construção da linguagem verbal, além de propiciar o desenvolvimento cognitivo.

A partir deste ano, comecei a pesquisar jogos para trabalhar em sala de aula. A cada ano que passava eu trazia jogos diferentes e atividade no papel foi ficando para segundo plano. Não foi necessário comprá-los porque nem sempre a escola tinha verba, por isso muitos jogos foram feitos com materiais simples por mim mesma.

Através do jogo, o professor pode observar as reações e sentimentos de seus alunos. Além disso poderá intervir para um melhor aproveitamento e assim avaliar os resultados. A postura do professor deve ser firme, colocando limites, mas com o cuidado de não coibir as iniciativas das crianças.. Quando as crianças já sabem todos os jogos apresentados, coloco um jogo diferente em cada mesa. Assim as crianças podem escolher com qual jogo querem brincar, por quanto tempo e com quem querem jogar.

O registro é feito, porém só em alguns momentos, porque o importante é jogar e brincar por prazer.

Para ensinar o jogo faço uma grande roda e explico como ele é, como se joga e suas regras. A seguir distribuo um jogo para cada mesa, para que joguem. Vou de mesa em mesa jogar com as crianças e assim posso observar se estão jogando corretamente. Vou corrigindo e, se necessário, ensinando novamente. É muito importante que o professor participe dos jogos. Brincando com as crianças. Dessa forma, elas irão se sentir mais seguras, pois estarão brincando/jogando com alguém que conhece as regras e sabe jogar.

O retorno não é imediato, mas aos poucos o professor percebe as mudanças nas crianças e no seu desenvolvimento.

O meu processo de transformação para a reformulação da prática pedagógica foi lento, demorou alguns anos, pois precisei respeitar o meu tempo e as minhas dificuldades. É preciso tentar ir atrás e não ficar esperando. Não existe uma receita pronta para mudar uma prática, mas devemos tentar aplicá-la dentro da nossa realidade.

É importante respeitar o espa-



O jogo e a brincadeira como recursos pedagógicos

ço que você está e a sua realidade, para que aos poucos as coisas aconteçam. É preciso também respeitar o trabalho de nossos colegas, pois a troca de experiências é maravilhosa.

Abaixo apresento sugestão de uma brincadeira de campo e de um jogo de sala:

UM É POUCO, DOIS É BOM, TRÊS É DEMAIS

Alunos em círculo, dois a dois, um atrás do outro. Dois alunos são destacados: um para fugir e outro para pegar. O perseguido para não ser pego, coloca-se à frente de uma das duplas, imediatamente o que está atrás, passa a ser fugitivo. A perseguição continua.

Quando o pegador tocar o fugitivo, invertem-se os papéis.

JOGO DA MEMÓRIA

Iniciar este jogo com pelo menos vinte pares de cartões. Formar grupos de no máximo 4 alunos. Embaralhar os cartões e coloca-los sobre a mesa, virados para baixo. O

primeiro jogador deverá virar para cima dois cartões. Se forem equivalentes, fica com o par e joga novamente. Se forem diferentes o jogador volta a virá-los para baixo colocando-os no espaço anterior. Será vencedor o aluno que conseguir formar mais pares de cartões.

Pode-se fazer este jogo utilizando:

- figuras iguais;
- número e quantidade;
- letra inicial e figura;
- palavra e figura;
- sílaba inicial e figura;
- sílaba inicial e palavra;
- rótulos iguais;
- nomes dos alunos.

* Liliane Aparecida Gonçalves Me-deiros de Freitas - professora da Emei João Ortale, pedagoga. Docente há 25 anos na rede municipal de ensino, atuando diretamente com crianças. Trabalha há alguns anos com jogos e brincadeiras.

Concepções de jogo e brincadeira e sua importância na educação infantil

A educação infantil é o momento, por excelência, em que o brincar é mais do que uma simples atividade para a criança. Ele é uma linguagem que deve ser permitida, observada, estimulada e realizada em sua amplitude.

* Maria Ângela Barbato Carneiro

Não se sabe exatamente quando os homens começaram a jogar mas, do ponto de vista histórico, há documentos que mostram a existência dos jogos desde os povos antigos, talvez seja essa uma das razões que levou Huizinga (1954) a afirmar que antes da designação da espécie humana de “*homo sapiens*” o nome mais adequado seria a de “*homo ludens*”, dada a idéia de que muitos dos fazeres humanos advêm dos jogos.

O termo lúdico, usado como sinônimo de jogo, teve origem na palavra latina “*ludus, ludere*” usada para designar desde movimentos rápidos, os ritos de iniciação, os jogos de azar e as atividades religiosas. Talvez o jogo tenha surgido inicialmente muito mais sob a forma de culto religioso ou cerimônia de iniciação, do que mero passatempo.

Entre os egípcios, por exemplo, tanto o calendário como a origem de alguns deuses advêm dos jogos. Conta-se que a deusa *Nut* apaixonou-se por um mortal de nome *Geb*, ao qual se uniu secretamente sem a permissão de *Amon-Ra (Sol)*. Ao tomar conhecimento do enlace o deus teria lançado sobre a deusa uma maldição, ou seja, ela jamais poderia parir em um dos 360 dias do calendário daquele povo. No entanto, *Thot*, um guerreiro apaixonado pela deusa dispôs-se a ajudá-la, propondo-se a jogar com a Lua. Nessa atividade de sorte ou azar, acabou vencendo, obtendo como prêmio parte das luzes do famoso satélite. Com elas conseguiu

formar mais cinco dias, além dos 360 já existentes no calendário egípcio, nos quais *Nut* poderia ser mãe. Foi assim que nasceram, então, *Osíris* e *Isis*, além de o calendário daquele povo ter 365 dias.

Com o tempo os jogos passaram a fazer parte da cultura popular e sua prática era comum entre adultos e crianças. Foi somente a partir do século XVI que os jogos foram considerados como atividades pecaminosas, destinando-se especificamente às crianças.

Embora a palavra brincadeira, tenha se originado do brincar, “*Vinculu, vincru, vrinco*” de origem latina que significava vínculo, desde sua gênese o termo esteve ligado à criação de vínculos, daí também a relação que se faz com laços que se estabelecem entre os brincantes.

Hoje, jogo e brincadeira são usados, na maioria das vezes, como sinônimos. Para grande parte das pessoas o primeiro parece envolver regras mais rígidas enquanto, última possui regras mais flexíveis, embora ambos possam ser considerados como divertimentos ou até mesmo passatempos de crianças.

Jogar ou brincar é uma atividade importantíssima para o ser humano em geral, e para a criança em especial, porém, muitas vezes desprezado.

A brincadeira, por não ter valor econômico, parece se opor ao trabalho, especialmente em um momento em que a maioria dos pais está preocupada com o encaminhamento profissional de seus filhos, contribuindo para que o brincar seja visto com maus olhos por, aparentemente, não trazer nenhum benefício nesse sentido.

Eis aí, um grande equívoco.

É por meio da brincadeira que o ser humano se desenvolve e se torna senhor de si próprio, adquirindo características singulares que o diferenciam das demais espécies animais existentes no planeta.

Quando a criança nasce possui uma herança genética que faz parte da sua espécie. Naquele momento, o cérebro tem todas as informações necessárias para que cada ser humano se desenvolva e isto depende da maturação de cada um.

Mas o ser humano é dotado, além da herança genética, de funções mentais extremamente importantes que provocam seu desenvolvimento e é nesse sentido que a brincadeira é importante, por favorecer, como muito bem apontaram Bassedas, Solé e Huguet (1999), a formação progressiva de funções propriamente humanas. Nesse sentido deve-se ressaltar que só nos desenvolvemos, isto é, colocamos em funcionamento nossas funções mentais superiores tais como o pensamento, a linguagem a criatividade, por exemplo, graças ao processo de aprendizagem.

No entanto, como ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem na criança? Ocorrem, em grande parte, através das brincadeiras, quando os pequenos estabelecem relações com o mundo que os cerca e com as pessoas que estão ao seu redor. Jogando, eles aprendem a imitar, a se comunicar, a raciocinar, a imaginar, a solucionar problemas, a compartilhar, a estabelecer vínculos, a criar e até mesmo a se humanizar. Daí a importância de permitir que a criança brinque e aprenda explorando diferentes espaços, diversos materiais e se relacionando com inúmeras pessoas, pois isso estará contribuindo para que ela viva tanto de uma maneira mais saudável, quanto possa se tornar um adulto autônomo, responsável, criativo e, sobretudo, feliz no dia de amanhã.

A educação infantil é o mo-

mento, por excelência, no qual o brincar é mais do que uma simples atividade para a criança, ele é uma linguagem que deve ser permitida, observada, estimulada e realizada em sua amplitude. Se isso não ocorrer transformaremos nossas crianças em adultos precoces que queimarão etapas do seu desenvolvimento e essa é uma viagem sem volta.

Na escola nos deparamos com vários tipos de atividades lúdicas. Uma delas é a brincadeira livre que ocorre quando a criança tem a liberdade de escolher o que quer realizar. Mas não podemos nos esquecer que o brincar não é inato, ele é aprendido. Portanto, se não ensinarmos a criança ela não brincará.

Quando a atividade lúdica é livremente escolhida pela criança ela terá mais do que uma simples oportunidade de opção porque testará hipóteses, descobrirá o mundo que está ao seu redor, terá que solucionar problemas e experimentará seus limites e possibilidades.

Para além das brincadeiras livres, há na escola, uma série dessas atividades dirigidas, aliás, o que mais existe, na educação infantil. Sem dúvida que são muito importantes, porque oferecem referenciais para uma posterior escolha por parte das crianças. Porém, é importante que elas não sejam exclusivas.

Além das modalidades de jogo apresentadas anteriormente, há ainda na escola a possibilidade de planejar espaços para brincar, os famosos cantinhos que quando organizados, favorecem as brincadeiras dentro de determinados contextos, auxiliando as crianças a representarem inúmeros papéis, além de estimularem o desenvolvimento da linguagem, a interação e cooperação entre os pequenos e as novas descobertas.

Deve-se ressaltar que as formas de brincar nas escolas de educação infantil devem existir de maneira equilibrada, dada a contribuição que cada uma delas exerce no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Também é, na educação infantil, que se observam nitidamente as várias modalidades de jogos estudados por Piaget (1978), ou seja, os de exercício, os simbólicos, também chamados de faz-de-conta, os de regras e os de construção.

Dos primeiros meses até aproximadamente em torno de dois anos há entre as crianças um domínio dos jogos de exercício, isto é, aqueles que envolvem movimento como, por exemplo, pegar, soltar, balançar, gatinhar, equilibrar-se, andar correr, empurrar, subir, descer, esconder, aparecer...

Isso lhes dá enorme prazer, pois exploraram tanto o seu próprio corpo quanto o ambiente em que vivem. Passam a conhecer as coisas especialmente através dos sentidos, de suas experiências concretas.

Por volta de dois anos as crianças já são capazes, além de se movimentarem e imitar, também de simbolizar. Brincam de faz de conta. A princípio imitam objetos, pessoas e animais que estão à sua frente e, posteriormente, são capazes de imitá-los na sua ausência. Nesse momento, surgem brincadeiras de casinha, escolinha, supermercado, feira e tantas outras que a imaginação infantil é capaz de criar.

A brincadeira simbólica, como é chamada, dura por vários anos, porém ela se apresenta de uma maneira mais intensa entre crianças de dois a sete anos.

Vale lembrar que os jogos de exercício não desaparecem, eles continuam a existir entre os pequenos, o que se observa, por exemplo, quando jogam bola (sem regras) andam em triciclos, empurram e puxam carrinhos, correm, explorando o espaço e o corpo...

Ainda, é durante a educação infantil que surgem os jogos de regras, especialmente entre quatro e cinco anos, envolvendo inicialmente normas simples, evoluindo gradativamente para as mais complexas. Tais jogos contribuem para o processo de socialização, favorecendo o respeito, a autonomia, a concentração...

Mais uma vez é importante lembrar que as formas lúdicas anteriores se mantêm, dependendo de cada criança, com maior ou menor intensidade.

Surgem, também, nesse período os jogos de construção, que envolvem além da exploração de materiais, seu uso para construções. Agora os pequenos são capazes de unir o universo simbólico ao mundo técnico, adicionando ao

movimento a criatividade.

Atualmente, depois de casa, é a escola onde as crianças têm mais oportunidade de brincar. Isso ocorre por duas razões. A primeira delas é que nas instituições ainda restam alguns dos espaços mais amplos. A segunda é que lá elas têm amigos e a brincadeira fica mais divertida.

Devemos considerar que o mundo se transformou e o espaço do brincar está desaparecendo, ameaçando a cultura da infância e o direito de ser criança.

Para as crianças, é de fundamental importância que elas brinquem durante a educação infantil e, para isso, os profissionais devem conhecer os benefícios da atividade e entender que ela está diretamente ligada ao ciclo vital dos pequenos.

Portanto, os profissionais da educação infantil devem respeitar e promover a brincadeira, buscando repertórios para serem realizados com suas crianças, além de criar e organizar espaços para que a ação ocorra, porque é preciso lembrar que, mesmo durante o faz de conta, elas criam e brincam dentro de contextos.

Só assim poderemos contribuir para que as crianças não queimem etapas do seu desenvolvimento, aprendam, descubram, criem e, acima de tudo sejam felizes.

Referências bibliográficas

BASSEDAS, Eulália, SOLÉ, Isabel e HUGUET, Teresa. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 1999.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Aliança Editorial: Madrid, 1954.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Maria Ângela Barbato Carneiro – professora titular da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) na área de educação infantil. É coordenadora do Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar e da Educação Infantil e do PEC - Formação Universitária 2ª Edição - Municípios (PUC/SP); professora colaboradora no curso de Pedagogia da Universidade de Alcalá de Henares – Espanha. Livros publicados: “Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores” e “A descoberta do brincar” (em parceria com Janine Dodge).

DESTAQUES DO DEBATE

OBJETIVO DO SEMINÁRIO “O PAPEL DO JOGO/BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”: *este seminário pretende sensibilizar os educadores a perceberem a importância do brincar, do brinquedo e do jogo no tempo da infância como fonte de prazer, linguagem, possibilidade de desenvolvimento, facilitador de aprendizagens, formação de valores, expressão de hábitos culturais e da imaginação infantil. Enfim são recursos utilizados pela criança para conhecer o mundo e construir a identidade individual e grupal.*

A temática deste seminário proporcionou reflexão relacionada a teorias e práticas acerca do brincar na infância. Uma delas diz respeito ao reconhecimento de que o jogo e a brincadeira para criança são recursos que contribuíram no desenvolvimento de habilidades, na socialização, propiciando conhecimento de si e do mundo. A brincadeira e o jogo possibilitam ainda a criança aprender a raciocinar, imaginar, compartilhar, resolver problemas. Resgatam cultura e constituem sujeitos.

Outra idéia é de que o jogo e a brincadeira são aprendidos e ensinados tanto por adultos como pelas crianças, sendo de suma importância a variedade de materiais e tipos de brinquedos, jogos e brincadeiras oferecidas às crianças.

Destacou-se ainda o uso feito do brinquedo pelas instituições de educação infantil e por seus profissionais. Estudos sobre este aspecto têm mostrado que algumas instituições de educação infantil têm utilizado a brincadeira e o jogo com fins puramente pedagógico, como recurso para ensinar algo à criança. Outras desenvolvem a brincadeira considerando-a como uma das linguagens essenciais no tempo da infância e defendem a idéia de que o principal benefício para as crianças é o prazer que esta sente ao brincar. Entendem ainda que naturalmente a brincadeira e o jogo

colaboram no desenvolvimento infantil.

Controvérsias à parte, um ponto é comum, a criança quando brinca se torna mais feliz.

As discussões e reflexões proporcionadas por este seminário deixaram um alerta para as instituições que atendem a infância e seus profissionais que nelas desenvolve sua prática educativa no sentido de que, como a rua tornou-se um lugar perigoso, a escola é, além da casa, praticamente o único lugar que restou para criança brincar. Tal fato justifica-se pela condição espacial mais ampla e da possibilidade da brincadeira na escola se tornar mais divertida, pois é neste espaço que as crianças encontram mais crianças. Outra possibilidade que a escola traz é a ampliação do repertório das crianças.

Nas palavras da professora Maria Ângela, palestrante deste seminário, "A educação infantil é o momento, por excelência, em que o brincar é mais do que uma simples atividade para a criança. É uma linguagem que deve ser permitida, observada, estimulada e realizada em sua amplitude. Se isso não ocorrer, transformaremos nossas crianças em adultos precoces, que "queimarão" etapas do seu desenvolvimento e essa é uma viagem sem volta.

As experiências práticas apresentadas neste seminário trouxeram valorização do brincar com a criança pequena, como destacou a professora Liliane Aparecida Gonçalves, da Emei João Ortale que transformou dificuldades de trabalho com um grande grupo de criança, criando uma proposta de brincadeiras e jogos que trouxe variadas possibilidades para ela e para seu grupo de crianças.

Na rica apresentação do CEI Rio Pequeno II percebeu-se que as brincadeiras estão presentes desde o berçário e que estas são valorizadas e vistas pelas educadoras como possibilidade de promover uma infância mais prazerosa. A educadora Maria São Pedro relatou que a brin-

cadeira é desenvolvida com o objetivo de entreter e satisfazer as crianças ressaltou que o grande desafio é inserir as crianças com necessidades especiais nestas atividades e neste sentido emocionou a todos os presentes ao falar de sua própria experiência.

As avaliações realizadas pelos participantes deste seminário apontaram importante sugestão sobre a necessidade de inserir vivência de jogos e brincadeiras nos próximos seminários.

Considerando o brincar como algo essencial e de direito da criança algumas polêmicas foram apresentadas neste seminário no sentido de que todos envolvidos na educação infantil repensem suas ações. São elas:

Qual objetivo e papel devem ter as instituições de educação infantil e seus educadores com relação ao brincar na infância?

Como educadores e instituições que atendem a infância podem fazer uso do jogo e da brincadeira de forma a ser verdadeiramente significativa para a criança?

Qual função deve exercer de fato para as crianças, os brinquedos, as brincadeiras e as brinquedotecas

De outro lado trouxe convicções profundas acerca do brincar na educação infantil.

Brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades.

O brincar expressa a forma como reflete, ordena, destrói, e reconstrói o mundo.

Através do brincar a criança tem a oportunidade de elaborar situações cotidianas, por ela vivenciada, ou realizar seus desejos Insatisfeitos;

Ao brincar a criança revela a magia do universo Infantil, estabelecendo a combinação entre a ficção e a realidade.

Grupo Espaço Plural

SEMINÁRIO
OBSERVAÇÃO E REGISTRO: INSTRUMENTOS
METODOLÓGICOS FUNDAMENTAIS

CEI PENHA

Irene Rodenas Marassi

EMEI JOÃO MENDONÇA FALCÃO

Maria Cecília P. Cricelli

PALESTRANTES

Silvana Augusto
Sirlene Bendazzoli

"O cargo de coordenação não é para qualquer um... É só para aqueles capazes de perceber que nenhum trabalho de equipe se faz onde não houver respeito pelas pessoas, por suas histórias, experiências e saberes."

* Irene Rodenas Marassi

Há muito sabemos a importância dos registros para a prática educativa como recurso de observação, análise e reflexão na construção de um fazer refletido, distante da ação desprovida de intenção. Há que se considerar, porém, as concepções que norteiam estes registros.

Nossos registros no CEI ainda refletem uma concepção assistencialista, que buscamos superar. Muitas vezes ainda são apenas uma descrição da rotina, preocupados em garantir observações quanto à alimentação, ao sono e ao banho das crianças.

Em análise dos documentos encontrados no CEI desde a minha chegada, pude perceber vários tipos de registros:

1 - registros descritivos com foco na rotina - feitos pela maioria dos educadores, limitavam-se a descrever o número de crianças que vieram, quantas tomaram banho, quem chorou, quem comeu, quem dormiu etc.;

2 - registros descritivos com foco na atividade - em algumas situações, os registros contavam as atividades dadas no dia, às vezes até com grande riqueza de detalhes (como organizaram o grupo, que música cantaram etc.);

3 - registros descritivos com foco nas crianças - um ou outro registro trazia observações detalhadas sobre as crianças, como participaram, o que disse e/

CEI PENHA

Uma história, muitos registros



ou fez cada um. Mas, apesar de detalhado, ainda conservavam um caráter descritivo.

O mais importante, porém, era pensar na finalidade destes registros.

No final do ano todos estes cadernos de registros eram guardados, arquivados em algum armário do CEI, com o valor de quem já se fez e, portanto, cumpriu sua função.

Os registros tinham fins em si mesmos, ou seja, a finalidade de todos era a mesma e única: deixar registrado.

Era preciso repensar o valor daqueles documentos. Que deixassem de ter apenas um caráter afirmativo e de constatação para ganhar a riqueza do olhar reflexivo, norteando novos planejamentos e intervenções.



Encontramos no uso das novas tecnologias um instrumento facilitador do registro das nossas práticas, o que acabou incentivando as educadoras a quererem se apropriar do uso do computador, da imagem e do vídeo como ferramentas de trabalho.

Este processo representou um ganho imenso em nossos registros. Eram, também, recursos importantes para os nossos instantes de formação, pois podíamos trabalhar com situações reais das nossas práticas.

A câmera pedia escolher um foco de observação e, na medida em que este instante passava a ficar registrado na forma de uma filmagem, nos permitia olhar para situações reais do dia-a-dia como se pudéssemos revisitar com elas aqueles instantes.



Este recurso garante a ponte efetiva entre saberes e fazeres, conferindo a significabilidade imprescindível a todo e qualquer processo de formação.



Os recursos tecnológicos usados (fotos, filmagens, computador e a elaboração de vídeos para compor o que elas hoje chamam de portfólio eletrônico) são hoje um conhecimento colocado a serviço das práticas, uma ferramenta de trabalho que tem garantido maior qualificação das ações docentes.

- Analisar individual e coletivamente a situação registrada;
- perceber sutilezas que seriam imperceptíveis num único olhar;
- planejar intervenções possíveis para cada situação;
- utilizar este material em nossa formação, ampliando e fundamentando conhecimentos a partir de situações significativas a todos...

...foram elementos decisivos para avançar nas formas de observação, planejamento e registros das educadoras, que agora se sentiam "amparadas" para vencer o maior de seus medos: escrever.

Percebemos nos registros um foco mais voltado para as crianças e seus processos. Razões maiores da nossa docência.

O registro deixa de ter fim em si mesmo e passa a ser um instrumento para a reflexão e o replanejamento da ação docente.

A relação entre as observações, o planejamento das intervenções e o registro reflexivo da situação, abrem espaço para novos planejamentos, observações e registros. O conjunto de ações, interligadas num processo contínuo em que passam a ser mais coerentes com as intenções, por nascerem das observações e reflexões que fazemos delas.

Rompe-se com o fazer vazio de intencionalidade e propósito e troca-se o mero procedimento pela real prática educativa.

Mais do que um registro de um trabalho, este documento conta a história de crescimento de pessoas merecedoras de serem reconhecidas como educadoras, por estarem construindo um avanço conseguido por mérito de todos aqueles que se propuseram a mudar sua história.



* Irene Rodenas Marassi - coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo, formadora no Ponto de Cultura Fafe-USP (Oficina - Documentação Pedagógica - Tecnologias a Favor da Educação), graduada pela Universidade Paulista (Unip), pós-graduada em Docência do Ensino Superior.

Portfolios de avaliação

A elaboração dos nossos portfolios não obedeceu a um padrão previamente determinado. Cada professor pode estabelecer o formato mais adequado de organização dos dados, uma vez que este instrumento o ajudará a avaliar o currículo e a introduzir modificações, quando necessário.



Hora da leitura: cada criança escolhe o livro de sua preferência

* Maria Cecília P. Cricelli

Toda prática educativa, em algum momento, precisa ser revista, seja em seus aspectos filosóficos, axiológicos ou metodológicos. Isto ocorreu aqui em nossa escola, quando nos dispusemos a discutir a forma pela qual realizávamos a avaliação dos nossos alunos.

Percebemos o quanto aquele instrumento, até então utilizado, se distanciava cada vez mais daquilo que realmente era fundamental no processo avaliativo: documentar com clareza, especialmente para o professor, o crescimento e o desenvolvimento da criança.

Esta clareza no registro deveria também perpassar nosso diálogo com os pais, nas reuniões bimestrais. Essa busca por um registro no

qual pudéssemos encontrar uma fonte fidedigna de informações a respeito dos progressos das crianças passou a ser o grande desafio da equipe.

Como o trabalho da criança poderia mostrar seu desenvolvimento de uma maneira diferente da ficha de avaliação utilizada na escola há vários anos?

Como abarcar todas as áreas do conhecimento?

Como selecionar as informações relevantes, os progressos e mudanças ocorridas ao longo do tempo na vida da criança?

Essas questões passaram a fazer parte das nossas pautas de reuniões. Nossas inquietudes começavam a nos mostrar alguns caminhos. O primeiro deles, que precisávamos escrever mais, contar mais, relatar mais, observar mais e organizar melhor os dados que havíamos recolhido com as crianças.

Na primeira reunião pedagógica de 2007, os professores receberam uma caixinha, na qual havia um pequeno bloco de notas, com aproximadamente 30 páginas. Eles tiveram dois dias para produzirem suas memórias de infância. Outros recursos, além da escrita, poderiam ser utilizados, como fotos, bilhetes e objetos. Toda a equipe se envolveu muito na tarefa, que resultou em relatos maravilhosos e comovedores. As histórias foram contadas com muita emoção; a infância e a meninice revivida por meio de fotos e lembranças de momentos importantes na vida daqueles professores.

A participação e o empenho de toda a equipe no atendimento à proposta de trabalho daquele dia fizeram com que as horas passassem tão rapidamente que nem percebemos que havíamos chegado



Desenvolvendo a autonomia: aluna conta história para os colegas

do ao final do dia.

Não foi difícil fazer a transposição daquela tarefa envolvendo fatos relevantes da infância para as experiências de aprendizagem ocorridas na escola, na classe de cada educador. Munidos de um grande álbum, medindo 46cm x 32cm, os professores passaram a planejar de uma forma mais adequada o processo de ensino/aprendiza-

gem, por meio de amostras de trabalhos, incluindo diversos registros escritos, o modo como as crianças escrevem seu nome ou qualquer outra palavra, os sinais e símbolos que elas criam, lista de livros lidos, pinturas, desenhos, colagens, trabalhos realizados com tesoura, o modo como as crianças usam os números e as fotografias.

Entrevistas com as crianças também fazem parte dos conteúdos do portfólio de avaliação. Por meio delas é possível registrar e documentar o desenvolvimento da linguagem da criança pequena. A elaboração dos nossos portfólios não obedeceu a um padrão previamente determinado. Cada professor pode estabelecer o formato mais adequado de organização dos dados, uma vez que este instrumento o ajudará a avaliar o currículo e a introduzir modificações, quando necessário.



Interação entre as crianças possibilita a troca de conhecimentos

* Maria Cecília P. Cricelli - diretora da Emei João Mendonça Falcão (nove anos), formada em Pedagogia pela USP e participa do Grupo Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto, promovido pela Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (Fafe).

Observar e registrar para quê: ***o papel do registro no planejamento do professor¹***

Tendo definido o que e para que se observa, em que contextos serão feitas tais observações e para quem se vai mostrar tais registros, é hora de pensar sobre os melhores recursos.

* Silvana Augusto

Muito se tem falado sobre o papel da observação e do registro para os educadores. Nos anos 90, Madalena Freire sistematizou o uso desses instrumentos tomando-os como parte de sua metodologia de trabalho nos grupos de formação do antigo Espaço Pedagógico. O caderno Observação, Registro, Reflexão, da série Seminários², até hoje é tido como uma importante referência. Muitas experiências de formação, inclusive dentro de programas já vividos nessa cidade³, utilizam ou já utilizaram esses dois instrumentos conjuntamente. Embora haja certo consenso sobre o papel desses instrumentos na formação de professores, não se pode afirmar o mesmo com relação às práticas. Muitas são as práticas de observação e de registro, servindo a pro-

pósitos diferentes e, não raramente, contraditórios.

AS PRÁTICAS DE REGISTRO E SEUS DISTINTOS PROPÓSITOS

A primeira forma de registro é a própria memória. Da infinidade de cenas que observamos diariamente, nos lembramos, de fato, daquelas que já ficaram registradas na memória, em função dos nossos conhecimentos anteriores, da nossa história de vida, dos interesses pessoais etc. Assim, há quem registre para documentar uma história vivida, para guardar a memória de um grupo. Para esse fim, lançam-se mão de relatos de experiências pessoais, depoimentos, fotografias. Há quem registre para reconhecer os avanços de um grupo, para mostrar seus feitos e tornar público determinados resultados.

Os álbuns de fotografia e alguns casos de portfolios se prestam bem a esses propósitos. Ambos os exemplos se apóiam no papel da memória. No entanto, a memória não é suficiente, posto que só se registra aquilo que se pode reconhecer ou o que se está acostumado a enxergar, aquilo a que já se atribui algum significado. Mas, quando e como podemos usar desses instrumentos não apenas para preservar a memória do que já sabemos, mas sim para aprender a ver o novo?

Todos esses usos são importantes, e, de fato, não há como negar certa dimensão formativa. Mas, nem todos ajudam a avançar para além do que já é de conhecimento de todos. O que difere tais práticas e as tornam mais ou menos eficientes na construção de novos conhecimentos, que ajudem a enxergar o novo, é o dispositivo de formação que contextualiza e dá sentido às complexas ações humanas de observar e registrar.

Pensar em um dispositivo de

formação é essencial para conduzir um trabalho mais intencional, para focar algumas práticas, avaliar, ajustar, melhorar suas condições para que as crianças aprendam mais. Essa tarefa envolve conhecer e escolher com clareza as formas de observação e de registro a serem propostos, como organizá-los e como utilizá-los no processo de ver de novo e ver o novo.

COMO ORGANIZAR A PRÁTICA DE OBSERVAR E REGISTRAR?

Quero focar nos próximos parágrafos um tipo de registro cada vez mais comum nas instituições educativas: os portfólios⁴, álbuns de fotografias e outros registros visuais. Tais práticas estão cada vez mais popularizadas nos CEIs e Emeis. Mostrar, divulgar, fazer reconhecer, rememorar são alguns dos propósitos privilegiados na produção de fotos e vídeos. Mas, nem sempre estão a serviço do estudo, da pesquisa, da investigação do professor. Para que esses recursos visuais sirvam para a formação do professor, é importante desenhar o dispositivo de formação que será utilizado, sobretudo pelo coordenador pedagógico. Para tanto, é fundamental considerar alguns aspectos que dão contexto à observação e ao registro e que podem ser úteis na construção de metodologias de trabalho, a saber:

- OBJETO: O QUE VAMOS OBSERVAR?

Isso é definido pelo plano de formação que se está investindo. Por exemplo, se queremos lançar um olhar mais avaliativo para o modo como as crianças estão usufruindo os espaços para brincar, precisaremos filmar um mesmo lugar, em vários dias diferentes. O enfoque é abrangente, um olhar mais amplo para todo o ambiente. Mas, se queremos analisar a qualidade dos objetos oferecidos aos bebês, por exemplo, as imagens dos grandes ambientes pouco ajudarão e, neste caso, muito melhor

serão fotografias dos objetos isoladamente, das caixas de brinquedos, das coleções de bonecas etc. Assim, vemos como a definição do objeto, da observação e do registro é útil na eleição do próprio modo de observar e de registrar.

- PROPÓSITOS: PARA QUE VAMOS OBSERVAR?

Já vimos, ao longo deste texto, alguns propósitos: rememorar; mostrar o que valoriza alguém; mostrar a si próprio ou ao grupo como forma de reconhecimento, reconhecer ou certificar um feito. Mas, para a formação, é imprescindível que o propósito ajude a avançar, problematizando além do já sabido. "O que observar" está diretamente relacionado ao "para que" observar. Levantar previamente as perguntas que se quer responder por meio da observação é um exercício bastante útil na definição dos propósitos. Também pode ser interessante iluminar amplamente uma situação para então gerar novas questões. Nos dois casos, o fundamental é saber o sentido do que se está fazendo.

- INTERLOCUTORES: PARA QUEM VAMOS MOSTRAR O QUE REGISTRAMOS?

Compartilhar o olhar é importante para encontrar outros pontos de vista, novos modos de ser. Por isso, é importante pensar criteriosamente nos interlocutores – pais, coordenador pedagógico, parceiro professor do período complementar que trabalha com a mesma faixa etária, no mesmo espaço, parceiro do mesmo turno que trabalha com outra turma de crianças, em espaços diferentes etc. – desses registros e no modo como estes poderão contribuir para a prática de observar.

- RECURSOS: O QUE VAMOS MOBILIZAR PARA ESSE TRABALHO?

Temos visto, freqüentemente, recursos tecnológicos sendo utilizados sem muita reflexão, à medida da disponibilidade da instituição: fotografia em papel, fotografia

digital, filmagem, edição em 'power point', 'flashes' etc. Mas, é importante estabelecer critérios para a escolha mais consciente e mais eficiente dos recursos que, de fato, são necessários, evitando o acúmulo de fotos, fitas etc. que, por fim, são pouco utilizados ao longo do ano. Isso é ainda mais premente, considerando que, como educadores, queremos contribuir para a consciência crítica do consumo, um importante objetivo da formação educacional de adultos e crianças. Não convém desperdiçar recursos que em pouco tempo já não mais servirão aos professores, pais e crianças daquela comunidade.

Tendo definido o que e para que se observa, em que contextos serão feitas tais observações e para quem se vai mostrar tais registros, é hora de pensar sobre os melhores recursos: algumas fotos? Quantas seriam realmente necessárias? Filmagem? Do que e por quanto tempo? Essas definições, como parte do planejamento, também são úteis para preparar o olhar para a observação.

- REGULARIDADE: POR QUANTO TEMPO SE DEVE OBSERVAR?

Comumente as perguntas que se busca responder em um estudo sobre as crianças e suas aprendizagens são bastante trabalhosas, não se resolvem em um episódio esporádico, mas exigem que se volte a olhar para que se tenha um acompanhamento curioso e interessado, por exemplo, do que se passa na interação das crianças: seus movimentos corporais, falas, expressões faciais, os objetos que manipulam e os locais que ocupam seu posicionamento isolado ou suas parcerias prediletas. Todos esses pontos não são esporádicos, mas podem se estender ao longo de certo tempo. Faz parte do dispositivo de formação definir por quanto tempo e em que situação serão feitas as observações e os registros.

- PROBLEMATIZAÇÃO: FEITO O REGISTRO, COMO TRABALHAR A PARTIR DELE?

Como dar sentido à tarefa de

registrar para que não se encerre apenas nos limites da memória? Problematizar é o próximo passo. Muitas vezes os registros trazem informações insuficientes porque, provavelmente, muitos aspectos não chamaram a atenção do professor, não estavam observáveis para ele. Aqui, o papel de um outro parceiro é fundamental. Um olhar externo pode ajudar a encontrar a melhor maneira de aperfeiçoar seu registro. É importante voltar a observar a situação trazida, levantar perguntas que possam contribuir para a problematização do episódio e a construção de uma visão mais aberta reflexiva de uma cena ou de um evento ocorrido. Tais registros podem ser úteis como apoio ao estudo de caso, uma estratégia de formação que requer do leitor o exercício da capacidade de problematizar, de analisar o ocorrido, de pensar sobre as muitas impressões e sugestões e de tomar consciência de suas dimensões. É uma das ferramentas básicas do próprio processo de reflexão. Há muitos aspectos a serem considerados em uma problematização dos registros. Um deles é a própria visão de criança e de desenvolvimento que fundamentam o olhar do observador. Uma reflexão sobre o registro permite conhecer o conceito de criança, sua educação e seu desenvolvimento dentro de seu grupo social e também dentro da cultura criada na instituição de educação infantil.

Um outro aspecto a ser problematizado é a dinâmica das interações infantis em uma proposta feita pelo professor, a relação entre o que o professor pensou em seu planejamento – hipótese de trabalho - e o que, de fato, ocorreu com as crianças e os elementos que interferiram nessa interação (objetos, disposição espacial, interações, consignas e intervenções dos professores etc.).

- COMO UTILIZAR OS REGISTROS NO PROCESSO DE VER DE NOVO E VER O NOVO?

Terminadas minhas considerações, encerro o texto não com uma conclusão, mas sim com perguntas, com a disposição de manter um diálogo depois dessas pala-

avras, uma conversa que permita, a cada um de nós, pensarmos no próprio título deste texto (“Observar e registrar para quê?”).

- Como assumo o exercício da observação e do registro no meu trabalho profissional?

- Quais os propósitos do meu exercício disciplinado e regular de observação?

- Qual é o meu objeto de ob-

servação e o meu enfoque?

- Quem são meus interlocutores? A quem eu confiaria meus registros e com quem compartilharia meu olhar?

Espero que tais questões estimulem o avanço no uso dos instrumentos de observação e de registro e alimentem olhares para novos textos e debates. Bom trabalho para todos nós!

PARA SABER MAIS

FREIRE, Madalena; CAMARGO, Fátima; DAVINI, Juliana; MARTINS, Miriam Celeste. OBSERVAÇÃO, REGISTRO, REFLEXÃO - Instrumentos metodológicos, São Paulo. Espaço pedagógico, 1996.

OLIVEIRA, Z; ABBUD, I; AUGUSTO, S. Observação in A rede em rede - fase 1, a formação continuada na educação infantil. SME SP. DOT EI São Paulo pág. 47.

¹ Esse texto nasceu do evento Seminário sobre Observação e Registro, realizado no Centro de Formação do Sinpeem no dia 31/05/2008. Na ocasião, fui convidada para comentar as experiências de duas instituições educativas, o CEI Penha e a EMEI João Mendonça Falcão. Eu havia me preparado para falar sobre os registros escritos, o diário de campo, mas os ambos relatos trouxeram exemplos de registro visual, de foto e vídeo. Naquela manhã refletimos juntos, sobre as experiências que as professoras trouxeram e a partir destas reflexões organizei alguns tópicos que creio podem contribuir para o desenho de metodologias de registro com foto e vídeo.

² Espaço Pedagógico, 1996.

³ A rede em rede. 2006-2008

⁴ Há muitos autores que tratam da construção de portfólios, mas, neste texto, vamos cercar as práticas institucionalizadas que envolvem a organização de imagens, textos e outros materiais que servem como mostras do trabalho, ajudam a refazer percursos profissionais.

Silvana Augusto – formada em Filosofia, foi professora em escolas públicas e particulares. É assessora de educação infantil, professora do ISE Vera Cruz, coordenadora do Centro de Estudar Acaia-Sagarana e formadora de professores do Instituto Avisa Lá.

Observar, registrar e questionar: o professor como autor

Por comprometer mais do que falar, registrar o que fazemos exige disciplina e persistência e dá trabalho porque exige a organização do pensamento e tomada de posição sobre a própria ação.

* Sirlene Bendazzoli

Se esses professores escrevem sobre suas experiências e refletem sobre elas podem estar exercendo essa autoria, reconstruindo sua relação com a escrita e refazendo sua identidade, sobretudo quando seus textos podem ser lidos e discutidos com seus pares e com um formador, pois, nessa situação, o potencial formativo dessa experiência é ainda mais aproveitado. Warschauer (2001, p. 187)

Pensar a prática em educação é aparentemente uma tarefa simples. Afinal, a palavra prática vive na boca dos educadores, dos professores: "queremos um curso prático!", "de nada adiantou o que aprendi na faculdade, aprende-se a ensinar na prática!", "este encontro foi bom, porque pudemos realizar uma troca entre as práticas dos professores".

Porém, parece-me que só conhecemos esse conceito... praticamente, pois, pouco estudamos em nossos cursos de formação sobre os questionamentos levantados pelos diversos filósofos que ao longo da história abordaram o tema. Por outro lado, no cotidiano corrido dos professores nem todos se dedicam a registrar o seu trabalho, refletindo e estabelecendo conexões entre suas práticas e as teorias que as sustentam.

Temos razões históricas para

entender o pouco conhecimento dos professores sobre o seu próprio fazer. Definidos como executores dos programas construídos pelos especialistas, muitos professores perderam o controle sobre os objetivos, meios e processos de seu trabalho.

No entanto, a docência implica em autoria. É uma ação que exige inúmeros saberes, recursos, valores e sentimentos profissionais e pessoais, que tornam essa tarefa muito complexa. Quando o professor não é autor de seu fazer tem maior dificuldade de selecionar o que recebe como novo em termos teóricos e práticos.

O trabalho do professor é um fazer limitado por suas possibilidades, necessidades e pelo contexto, mas, como qualquer outro trabalhador, vê-se constantemente incomodado ou instigado por problemas que os velhos esquemas não dão conta. Ao ter de encontrar novas soluções, mobiliza novos saberes que elabora durante sua própria ação.

"A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura de sua realidade, também, uma coletivização de sua prática". Esses saberes, esses conhecimentos, essa práxis que se constroem não são, pois, fruto de um trabalho isolado. O que o professor sabe, ele aprendeu com outros: com seus professores, colegas ou alunos. Seu trabalho tem marcas pessoais e sociais

e, somente através de uma construção coletiva, pode romper com o conservadorismo profundamente arraigado à escola e às práticas usuais dos docentes.

Em seus escritos, Paulo Freire defende a unidade entre teoria e prática com condição do conhecimento e a construção de uma relação dialógica, que permite o questionamento do seu fazer pelo próprio sujeito. Numa abordagem etnográfica propõe um levantamento minucioso através de conversas, observações, participações, o estabelecimento de um vínculo, de um diálogo em que o saber prático do aprendente e o saber teórico do especialista não têm preponderância.

Acreditando que são os homens que fazem a história, estudantes e educadores podem empreender o desafio de mudar, de criar solidariamente. E isso não é fácil, principalmente porque faz parte da lógica da nossa sociedade capitalista essa divisão entre saberes legitimados e valorizados ou não. Entretanto, sabemos que um pintor, um trabalhador rural e um botânico possuem distintos conhecimentos sobre as flores e há muito que aprender um com o outro. As diferenças nos fazem mais e não menos igualmente humanos.

O REGISTRO DA AULA

Na defesa do saber didático como eixo da formação de profes-

sores, Lerner (2002) afirma que é necessário incluir a aula no processo de formação de professores, por representar um dos objetos prioritários de reflexão em educação. Defende que professores e coordenadores olhem para a aula como um objeto de análise, com um certo distanciamento e aprendam com os possíveis "erros" encontrados. O registro e a socialização de seus conteúdos permitem compartilhar a complexidade da prática educativa e a impossibilidade da perfeição, aceitando o "erro" como constituinte do processo de ensino e de aprendizagem, a partir do qual se torna possível progredir. É nesse processo contínuo de revisão do trabalho que se tornam evidentes, também, as concepções e as intencionalidades presentes na prática docente.

A autora afirma que para se questionar e avançar sobre a prática são fundamentais os registros de classe. Mas o que registrar? Que situações seriam mais produtivas para analisar? Como realizar o registro das aulas, dadas as condições de trabalho dos professores?

Fujikawa (2004) aponta para o que chama de "situações formativas: atendimentos individuais, reuniões de grupo e avaliação dos professores e da coordenadora", que podem ser registradas para posteriormente servirem de base a reflexões e análises.

Para essa autora, os registros podem ser:

- diários - expressam o percurso do educador;
- relatórios de aluno ou do grupo: revela as metodologias e rotinas do trabalho docente;
- sínteses de reuniões individuais e de grupo: marcam o processo de formação dos professores;
- avaliação do trabalho realizado: explicitam o significado e o valor das ações e relações relativas ao trabalho desenvolvido.

O QUE OS REGISTROS REVELAM?

Nos diários:

- as relações professor/aluno;
- as atitudes observadas e as relações entre os alunos;
- os procedimentos utilizados pelo professor;

- a relação dos alunos com o conteúdo: o que foi priorizado ou mais significativo;

- a análise dos erros, dos acertos, das mudanças e permanências.

Nos relatórios dos alunos:

- o trabalho desenvolvido, os encaminhamentos e produções;
- a autoria do professor através das suas intervenções em função das especificidades do grupo;
- documentação a história do grupo em relação à construção do conhecimento e de vínculos.

Nas sínteses de reuniões:

- a sistematização do conhecimento construído;
- a identificação das necessidades e questionamentos;
- os fundamentos teóricos dos estudos realizados;
- a história do grupo: o envolvimento, tensões desafios.

Na avaliação do trabalho:

- as concepções de ensino e aprendizagem;
- as escolhas diante de situações cotidianas;
- as prioridades estabelecidas;
- o nível de satisfação/insatisfação dos profissionais.

O registro possibilita a releitura do trabalho (tanto o planejado como o executado), o questionamento do fazer pedagógico. Zabalza (1994) destaca que a reflexão propiciada pelo registro se dá em duas frentes:

- reflexão sobre as situações observadas;
- reflexões sobre o próprio observador/professor como protagonista da situação observada.

Fujikawa (2004) destaca que os registros, ao guardarem a história das práticas, relações, concepções e marcas do seu tempo, documentam a reflexão sobre o que se fez, abrindo espaço para projeções e mudanças. Conclui, também, que os registros favorecem a construção da identidade profissional do professor que assume a autoria das suas escolhas, ações, valores. Quando na escola há espaço para a socialização das anotações feitas pelos profes-

sores e coordenadores, então se abre a possibilidade para o confronto e a partilha de conhecimentos e experiências. A construção de vínculos profissionais fica favorecida pelas relações mais colaborativas, nas quais prevalece o trabalho coletivo.

A SOCIALIZAÇÃO DOS REGISTROS

A socialização dos registros possibilita a troca de opiniões, o confronto e o debate de idéias e pontos de vista se transformando em valioso instrumento de formação. Por outro lado, o registro das discussões favorece a sistematização dos posicionamentos individuais e coletivo em relação aos assuntos tratados e o estabelecimento de um trabalho coletivo e de corresponsabilidade diante dos desafios da atividade docente. Além disso, possibilita objetivar as necessidades do grupo de professores, orientando o planejamento das ações e das intervenções. Madalena Freire Weffort (1995, p. 38) afirma que:

"... quando escrevemos não buscamos somente respostas únicas, mas essencialmente PERGUNTAMOS. Permanente inquietação de ser vivo, que nos remete a nós mesmos e à essência de nossa existência. Por tudo isso, escrever é muito difícil. Compromete mais que falar".

Por comprometer mais do que falar, registrar o que fazemos exige disciplina e persistência e dá trabalho porque exige a organização do pensamento e tomada de posição sobre a própria ação.

É ainda Weffort (1995), quem observa que escrever sobre o trabalho é, muitas vezes, penoso para os docentes porque, frequentemente, os escritos têm mera função burocrática, não são úteis ao trabalho do professor. Porém, quando se transformam em exercício disciplinado de reflexão sobre a prática, passa a existir a necessidade da fundamentação teórica,

"... pois não existe prática sem teoria; como também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história." Weffort (1995, p. 39)

O professor que pensa o seu fazer se liberta porque se instrumentaliza para decidir, escolher, acolher e contestar, tornando-se realmente sujeito e autor de sua prática.

A OBSERVAÇÃO

Registrar implica em observar e pensar a realidade, mas para tanto é preciso planejar a ação de observação. Para não se perder diante da quantidade de estímulos e dados que o cotidiano escolar oferece, o professor precisa se organizar para direcionar seu olhar. Segundo Weffort (1995), há três focos principais, sendo que o educador deve priorizar um deles de início: "O foco da aprendizagem individual e/ou coletiva; o foco da dinâmica na construção do encontro; o foco da coordenação em relação ao seu desempenho na construção da aula".

Os aspectos que forem escolhidos para serem observados e registrados se constituem em elementos fundamentais para avaliação do trabalho. É o que Weffort chama de "pontos de observação". Como ela afirma, se constituem em questões como: "Que momentos de mal estar eu vivi no decorrer da aula?", "O que de mais significativo constatei que sei e que não sei?", Dessa forma, o educador se impõe uma regra ao olhar, um distanciamento reflexivo que será retomado ao final da aula em suas anotações. Esse conjunto de registros de observações se transforma num contínuo processo de aprendizagem.

Quando o professor ou coordenador retoma, ao final da aula, da reunião ou de um curso os conteúdos aprendidos, as dúvidas e a necessidade de novos estudos ou pes-

quisas, abrem caminho para o replanejamento de seu trabalho de modo a dar continuidade ou aprofundar o conhecimento que está sendo construído. Tanto educandos como educadores podem, dessa forma, se apropriar dos seus percursos de ensino e de aprendizagem, conduzindo-se com maior autonomia.

Podemos concluir, portanto, que o ato de observar envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento; pois todos se entrecruzam no processo dialético de pensar a realidade. Weffort (1995, p. 11)

Entretanto, não podemos nos esquecer que nosso olhar muitas vezes é cristalizado e estereotipado, o que conduz à paralisia, à cegueira e não promove a transformação. Observar de modo sensível exige saber olhar, ouvir, pensar, prestar atenção a si próprio, ao outro, às tensões da comunicação, ao silêncio que também nos diz muita coisa.

Ao ouvir as observações registradas por nosso colega ou nosso aluno não podemos somente prestar atenção ao que gostaríamos de ouvir como, por exemplo: "a reunião foi ótima", "gostei da aula". Não se trata de dizer o que o outro quer ouvir, ouvir apenas o que gostaríamos de ouvir, ver apenas o que nos agrada ou já sabemos. Weffort (1995) chama essas práticas de "olhar ou ouvir de monólogo", porque não permitem o diálogo entre visões diferentes, não promovem a abertura para o outro, para o desconhecido.

Ouvir e ver, de fato, o outro e a nós no processo de observação implica em compromisso com a busca incessante de respostas às questões que a educação nos coloca e que exigem a prática do diálogo, da construção coletiva e democrática.

Estar sendo observado também é instrumento valioso para a coordenação, pois, nesse retorno de seus alunos, pode ter uma avaliação do que realmente está conseguindo ensinar. Se está conseguindo atingir seus objetivos ou o que falta construir de intervenções, encaminhamentos e devoluções, para a próxima aula. Neste espaço, onde o educando faz devoluções

sobre seu ensinar, é onde o educador vai construindo-se (educando-se) também enquanto aprendiz. Weffort (1995, p. 13)

COMO CONCLUSÃO

Retomando as questões colocadas no início deste texto podemos perceber a forte relação entre a teoria e a prática existente no trabalho do educador consciente da necessidade de fazer e pensar sobre o seu fazer. Educador que age e reflete, observa, ouve, registra para aprender com seus acertos e seus erros. Educador que constrói seu trabalho com autonomia e solidariedade, partilhando com alunos e colegas suas observações, seus registros, seu saber. Como autor do seu fazer, observa, questiona, pergunta, pesquisa e registra; abre-se para um contínuo processo de aprendizagem, porque "(...) aquele que ensina aprende e é um modelo para seus alunos de aprendiz, no seu ensinar." Weffort (1995, p. 6)

Referências bibliográficas

FUJIKAWA, Mônica M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. IN: ALMEIDA, Laurinda R. A., PLACCO, Vera M. N. O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo, Loyola, 2007.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEFFORT, Madalena F. (Org). Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

* Sirlene Bendazzoli - doutoranda em Políticas Públicas, mestre em Educação nas áreas de Cultura e Educação, graduada em Pedagogia e Ciências Sociais pela USP. Atua como professora de ensino superior, formação continuada de professores, é coordenadora pedagógica e professora de educação infantil e de ensino fundamental. Especialista em Educação Escolar Indígena.

DESTAQUE DO DEBATE

OBJETIVO DO SEMINÁRIO “OBSERVAÇÃO E REGISTRO: INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS FUNDAMENTAIS”: *observar e registrar para quê? Este seminário visou possibilitar ao educador o contato com diversas formas de observação e registro, como organizá-las e, principalmente, como utilizá-las no processo de ver de novo e de ver o novo. A observação e o registro, como instrumentos fundamentais da prática pedagógica, no processo de planejamento, avaliação e replanejamento.*

O tema trabalhado no seminário possibilitou reconhecer a importância da observação e registro como instrumentos de reflexão, avaliação das práticas e planejamento das ações pedagógicas no dia a dia das instituições.

Durante o seminário ficou clara a importância do processo de observação e registro das práticas dentro das unidades, as dificuldades e os meios que são utilizados para a elaboração dos registros e a finalidade dada aos mesmos para nortear o trabalho pedagógico da escola.

Na exposição o CEI Penha mostrou a evolução dos registros feitos pelos educadores. Nesse processo, os profissionais pensaram na finalidade dos registros, que antes tinham um fim em si mesmo e que depois passaram a ter um caráter norteador das práticas e puderam ser usados como instrumentos de formação profissional. Foi a dificuldade de escrever levou a busca de outros recursos, que passaram também a ser utilizados.

O uso de tecnologias foi um instrumento importante de observação dos educadores e também facilitou partilhar as ações educativas com as famílias. Os profissionais se apropriaram dos recursos tecnológicos e passaram a registrar através de edição de fotos e da elaboração de vídeos. Esses recursos permitiram a

análise das práticas, a percepção de fatos que, às vezes, era imperceptível ao primeiro olhar e possibilitou trabalhar as situações do dia a dia, relacionando-as para repensar o fazer pedagógico.

A EMEI João Mendonça Falcão relatou que passaram a repensar a sua prática pedagógica, a observação das crianças e as formas de registro, a partir do resgate das memórias dos próprios educadores que revisitaram e registraram as histórias da sua infância. Os profissionais emocionaram-se com as suas próprias trajetórias de vida, ao verem a si e aos outros nos registros.

O desafio seguinte foi levar essa vivência para registrar os fatos relevantes das experiências das crianças na escola. Assim, através da confecção de álbuns, cada professor passou a registrar a sua prática, criando diferentes portfólios. A tecnologia de elaboração de vídeos, também, passou a ser utilizada. Tais materiais serviram ainda de instrumento de trabalho com os pais.

As palestrantes Sirlene BendaZZoli e Silvana de Oliveira Augusto trouxeram suas contribuições a partir da discussão das duas apresentações.

Silvana afirmou que observar é um instrumento humano, que propicia mudanças na forma de aprender o mundo e entendê-lo melhor, observar é mirar, reparar, notar, registrar e interpretar. Ela reapresentou a pergunta do seminário sobre como utilizar a observação e o registro no processo de ver de novo e ver o novo.

Sirlene ressaltou que a observação e registro são instrumentos metodológicos fundamentais ao desenvolvimento da prática educativa e que estes favorecem aos professores serem autores do seu fazer. Questionou o registro feito só porque "alguém mandou" e que "fica guardado dentro de um armário", o registro descritivo, sem questionamento, que não favorece o pensar

e o elaborar da prática. Afirmou que a observação e o registro podem ser instrumentos de mudança, de construção coletiva do trabalho e que podem levar a aprender uns com os outros.

No mesmo sentido, Silvana reforçou que o registro só como memória não é suficiente. Só registramos o que estamos acostumados a ver e o que é estranho, às vezes, não vemos, por isso é necessário ver várias vezes, para ver coisas que, nem sempre, observamos numa primeira vez. Descrever tem sua importância se soubermos para quê e se depois interpretarmos e buscarmos perceber melhor as coisas.

Ter foco no que observar, levantar questões para a observação, socializar os registros, saber quem serão os leitores, ter predisposição para compartilhar as práticas e ter abertura para questionar e poder ser questionado, foram contribuições deixadas para reflexão por Sirlene, que finalizou ressaltando que o registro, seja qual for o recurso utilizado, deve servir para o crescimento profissional, para aprofundar o saber e melhorar a prática com as crianças.

A mesma concepção foi trazida por Silvana que formulou várias questões sobre observar e defendeu que é necessário: definir os propósitos (para quê); ter claro o foco, desde o início (o quê); partir de uma ou mais perguntas para entender uma situação (como). Afirmou assim que é preciso ter clareza sobre o porquê registrar, para quem e para que servirá este registro, quais são os seus propósitos, quem são interlocutores e como utilizá-los no desenvolvimento do trabalho.

Enfim o debate no seminário trouxe como principal reflexão pensarmos sobre o sentido, o significado de observar e registrar.

Grupo Espaço Plural

SEMINÁRIO
GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
E SEUS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS:
DIFICULDADES E DESAFIOS

CEI RECANTO DOS HUMILDES

Hilda Lucia Cerminaro Sarti

EMEF BRIGADEIRO RAFAEL TOBIAS DE AGUIAR

Silvia Setuko Aoki Santarosa
Eliane Ribeiro Malaquias

PALESTRANTES

Maria Aparecida Guedes Monção
Telma Vitória

GESTÃO PARTICIPATIVA: limites e possibilidades

A participação de todos é um desafio que se coloca, mas, ao mesmo tempo, uma conquista obtida no dia-a-dia.

* Hilda Lucia Cerminaro Sarti

Realizar uma gestão participativa implica no reconhecimento de que se trata de envolvimento com relações complexas, porém, envolventes. Significa, sobretudo, acreditar na possibilidade de trilhar um caminho na partilha, no diálogo, com vistas a encontrar caminhos para atender às expectativas da comunidade em relação à escola. Ao ampliar o número de pessoas envolvidas na vida escolar, é possível estabelecer relações menos autoritárias e menos inflexíveis entre a equipe escolar e as famílias.

Para melhor compreensão do que é gestão democrática, iniciamos a busca no Aurélio e encontramos: **gestão** – ato de gerir, gerência, administração; **democrática** – relativa ou pertencente à democracia; **democracia** – doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder.

Para analisarmos os limites e possibilidades da gestão democrática e entendermos as relações de poder que permeiam o ambiente escolar, partimos da perspectiva de que a escola é uma instituição social e, sendo assim, não existe de forma autônoma e independente da realidade histórico-social da qual faz parte. Sendo as relações de poder historicamente constituídas (Foucault, 2003), não podemos pensar o poder como uma forma única, global e totalitária, mas como uma prática social que só funciona e se exerce em rede, isto é, para que o poder se constitua, é preciso alguém que o detenha e é necessário que este se submeta a esse poder, sujeitando-se às ordens impostas e determinadas por aquele que o desencadeou.

É a rede de relações de poder do ambiente escolar, que precisa ser analisada para uma melhor compreensão da gestão democrática, dos limites e das possibilidades de cada ator educacional de acordo com os "mecanismos democráticos" e das políticas públicas postas. Con-

sideramos com Foucault (2003:11) a existência de formas de exercício de poder variadas e que são indispensáveis à sua sustentação e atuação eficaz. Analisar no contexto escolar qual a posição de cada agente, que lugar ocupa na relação de poder – dominado ou dominador é considerar cada posição assumida. Para melhor entendimento, podemos pensar que, da mesma forma que um professor tem o poder em relação ao seu aluno, em relação a uma direção autoritária, ele está submetido a esse poder, portanto, é o dominado. Assim, esta mesma direção tem um poder limitado, pois suas ações estão subordinadas às normas e leis vigentes.

Sendo uma administração pública, o ingresso ao funcionalismo público ocorre através de concurso público constituindo-se como forma democrática em que todos têm o direito de concorrer ao cargo desde que atenda aos critérios estabelecidos. A constituição de uma equipe, cuja gênese - o ingresso - constitui-se forma democrática demanda que seja participativa e para tal, implica na responsabilidade ética do respeito às idéias de todos que se inserem na comunidade escolar. Assim, o ensino de qualidade, apontando um, entre outros fatores, depende de uma equipe comprometida, que coloque o coletivo acima do interesse individual, os valores à frente dos interes-

ses e desejos próprios.

Outra questão importante a ser considerada diz respeito ao funcionamento e organização administrativa da instituição escolar. A escola depende dos investimentos da administração pública e, ainda que exista a descentralização financeira que permite ao gestor receber, gerir e aplicar a verba, não tem autonomia para decidir sobre a realidade escolar, ou seja, ainda que haja uma urgência na gestão financeira, esta somente pode ser aplicada em manutenção, materiais e patrimônio. Este último, muitas vezes dependente de justificativa e autorização. Se por um lado a prestação de contas e o bom direcionamento são positivos e objetivos, o controle e o bom uso evitam o desvio de verbas públicas, por outro lado, acabam, muitas vezes, dificultando as ações do gestor quanto às reais necessidades da realidade escolar. Consideramos que o papel do educador é de identificar o poder e suas ações, não para combatê-lo, mas transformá-lo. Lutar em direção à essa perspectiva não é alcançar uma relação de não-poder, mas proporcionar relações de poder transformadas, nas quais o campo de luta se faz nas instâncias de decisões criadas por mecanismos legais.

Nem sempre foi possível exercer a gestão de forma participativa, tanto que o texto da LDB (nº 5.692/71) não trata o tema e não discute, também, a construção do projeto pedagógico, mas apenas a regulamentação do estabelecimento de ensino através do Regimento Escolar, que deve ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, conforme trata o parágrafo único do Artigo 30:

“A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regulamento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com a observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.”

Vemos que há uma acentuada preocupação com a estruturação das escolas, com o caráter normativo, objetivando disciplinar e unificar todo o sistema nacional. Nota-se um poder centralizado, acentua-



A participação de todos, expondo idéias, dúvidas e inquietações, contribui para a gestão democrática e resulta em práticas que beneficiam as crianças

do pela divisão técnica do trabalho escolar – os que pensam e os que executam. Essas diretrizes estavam sob um determinado contexto de organização política e administrativa do Estado, totalmente alterada com a Constituição Federativa do Brasil em 88.

Já sob o regime democrático republicano a grande preocupação não está centrada em quem exerce o poder, mas para que serve o poder (Ribeiro, 2002). Com a Constituição de 88, a educação é estabelecida como direito subjetivo a todas as pessoas e promovido pelo Estado e pela família. O direito à educação exigiu a discussão sobre os temas educacionais, culminando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/06).

Esta lei apresenta característica descentralizadora, dando aos Estados e Municípios, certa autonomia pedagógica e financeira. A autonomia pedagógica se faz presente através da construção do projeto pedagógico, que possibilita voltar-se às especificidades da realidade escolar em direção à construção de uma identidade própria para melhor atendimento às necessidades dos alunos e de suas famílias. Trata-se de um avanço e uma con-

quista na educação brasileira.

Consideramos que de certa forma é também uma autonomia política na medida em que cada instituição escolar pode, através da gestão democrática, construir a sua própria identidade. Aí não podemos negar o papel político de cada sujeito que, de acordo com suas concepções, ideologias e diante dos instrumentos concretos que a escola possui, pode colocar em campo e tornar realidade uma escola mais justa e igualitária.

Supõe pensar a gestão da escola pública como um processo construído através de debates, movimentos de democratização e as práticas administrativas compartilhadas. Segundo Bastos (2001: 9), "para a sociedade e para trabalhadores em educação, a democracia da e na escola é o único caminho para reconstruir a escola pública de qualidade". É preciso que todos os sujeitos reflitam o significado político da autonomia e a considere uma construção contínua, individual ao mesmo tempo coletiva.

O processo de construção da identidade da escola passa pela participação dos sujeitos. A participação supõe a transformação de ideais individuais em ideais coletivos. Alguns níveis de participação -

construção do projeto pedagógico, o Conselho de CEI, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o grêmio estudantil possibilitam que os projetos da escola expressem as necessidades e desejos de alunos, pais, professores e comunidade escolar em geral.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A REALIDADE VIVIDA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No caso específico de CEIs, apenas o último nível não se faz presente. Assim, essas instâncias - projeto pedagógico, Conselho de CEI e APM estão intimamente relacionadas entre si e com a gestão democrática, pois esta última, de acordo com a LDB a considera uma construção autônoma pois sua gênese está no processo de construção do projeto pedagógico.

Na instituição em que atuamos democratizar a gestão significa a partilha de decisões com a comunidade da escola. É uma constante aprendizagem para trabalhar com as divergências; é uma aprendizagem a todos, na construção de uma decisão que parte da maioria e não de apenas uma pessoa. A aprendizagem da participação se dá participando. Coloca-se no meio da roda, no foco, o problema, cuja solução é objetivo de todos. Na busca de soluções, surgem as contribuições, como consequência, o fortalecimento e integração do grupo.

A participação de todos é um desafio que se coloca, mas, ao mesmo tempo, uma conquista obtida no dia-a-dia.

IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

É na explicitação da concepção filosófica sobre a educação, o sujeito, a sociedade, a organização administrativa, os procedimentos pedagógicos, os processos avaliativos e o calendário escolar que as condições são dadas para que se concretize a construção de uma escola democrática, que tenha por princípio o respeito à criança e a garantia ao direito à educação de qualidade. Essa é a vivência que temos tido na construção do projeto

pedagógico, que conta com o envolvimento da comunidade escolar, que se constitui em tomada de decisões: professores, funcionários representativos de todos os segmentos discutem os rumos do trabalho escolar.

Papel importante é exercido também pelo Conselho de CEI, pois tendo caráter deliberativo, tem por finalidade a aprovação e fiscalização dos procedimentos sobre o andamento do projeto pedagógico.

Reconhecendo o caráter do Conselho de CEI, enquanto colegiado, de natureza consultiva e deliberativa, constituído por representantes de pais, professores, funcionários e alunos (no caso específico de CEI, as crianças não participam), esse colegiado partilha e colabora com uma gestão democrática, dividindo e assumindo a responsabilidade em conjunto com a direção da escola, entre outros, a deliberação de diretrizes e metas da unidade escolar, alternativas de solução para os problemas (administrativos e pedagógicos), projetos que visem a integração escola-família-comunidade, elaboração de calendário e regimento escolar. No decorrer de sua participação, se envolvem com o processo pedagógico. A presença de pais e educadores nas discussões dos aspectos educacionais estabelece situações de aprendizagem de mão dupla: a comunidade entrando e influenciando nos destinos da escola, escola estendendo sua função para além dos muros da escola. A escola aprende a conhecer e ouvir sugestões e influências; as famílias passam a perceber e influenciar mais em direção ao que consideram o que seria uma escola com bom atendimento.

A APM é entidade civil sem fins lucrativos, formada por representantes de pais, professores, funcionários e alunos (no caso específico dos CEIs, as crianças não participam). Tem, entre outras responsabilidades, analisar e estudar seus estatutos, administrar a associação. Segundo as normas expressas no estatuto, manipular os recursos financeiros oriundos de promoções realizadas pela comunidade. A partir da década de 90, observamos uma maior importância atribuída à APM com relação à gestão de recur-

sos financeiros transferidos pela União, diretamente às unidades escolares através do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF). A experiência que temos vivido ao mesmo tempo em que atende às exigências administrativo-legais, contempla o anseio de seus membros, ao colocar em pauta as prioridades que devem ser estabelecidas na gestão dos recursos financeiros transferidos e demais decisões a serem tomadas, relacionadas ao projeto pedagógico da escola.

Temos vivenciado situações interessantes em relação à participação das famílias quanto ao interesse que mostram nas reuniões e soluções que apresentam frente aos impasses presentes. Percebemos que o incentivo ao direito de voz que tem sido dado mostra que as famílias querem ser ouvidas e mais, têm muito a contribuir, sobretudo têm contribuído sobremaneira nas decisões de aquisição de material pedagógico, objetos lúdicos, bens que dão suporte ao trabalho pedagógico, apontando o que pensam ser importante para seus filhos.

Além dessas instâncias oficialmente reconhecidas, é preciso considerar as reuniões pedagógicas como instâncias de participação e de constituição de gestão democrática. Esse espaço, na realidade que vivemos, também tem se constituído como tempo e lugar para as decisões e rumos dos trabalhos. Não se trata de decisões tranquilas mas de conflitos negociados, em que as divergências presentes constituem-se em possibilidades para a transformação. É nesse espaço que se negociam os projetos da escola, a concretização ou não de uma festa ou evento, a sua configuração, a divisão de responsabilidades.

No caso específico do CEI onde trabalhamos, apontamos também as comissões de funcionários (professores e funcionários de todos os segmentos), que exercem papel importante nas decisões, organização e concretização das ações da instituição escolar (eventos festivos, culturais, encontros com pais etc.). Exemplo recente é o caso da Oficina de Artesanato (que objetivou integrar famílias e crianças na execução da atividade), proposta

pelo grupo, organizada em equipe e que contou com a expressiva presença das famílias.

A participação de todos, expondo suas idéias, dúvidas, inquietações e reflexões, contribui para o aprimoramento da gestão participativa, resultando em práticas que beneficiam as crianças. As práticas pedagógicas são discutidas, mudanças são introduzidas, como por exemplo, a reorganização e ocupação dos espaços, promoção de atividades autônomas realizadas pelas crianças, como é o caso do self-service.

LIMITES E POSSIBILIDADES

Diante do contexto histórico, o atual em que vivemos representa um grande avanço na medida em que existe uma lei determinando a participação e, sobretudo, permitindo a transformação da realidade, ou seja, a realização de ações em favor da comunidade local.

Ao mesmo tempo, visualizamos os limites, na medida em que o tempo e o espaço para reflexão e organização dessas ações ainda não contemplam as necessidades, seja de professores, seja da gestão da escola, que precisam planejar, rever, refletir. Mas o tempo para isso está aquém das reais necessidades da gestão da escola, que fragmenta sua ação, ora para atender aos ditames administrativos e legais, ora para acompanhar, dinamizar o processo de construção e execução do projeto pedagógico.

É evidente que a gestão participativa, por si só, não garante o pleno funcionamento da escola. Todavia, é o caminho mais curto para minimizar as dificuldades nela encontradas. Por outro lado, o corpo docente exerce papel preponderante na concretização da prática pedagógica através de projetos educacionais, na viabilização da construção de competências, como a construção da cidadania, aqui entendida como a capacidade de dominar conhecimentos essenciais ao desenvolvimento de uma cidadania ativa.

Nesse cenário desafiante, não só o gestor deve realizar a releitura de suas atribuições, mas todos os sujeitos da ação educativa da instituição, revendo suas práticas, ava-

liando metas traçadas, que estejam fielmente voltadas ao desenvolvimento pleno das necessidades de meninos e meninas. Considerar que a gestão participativa implica no trabalho conjunto e exige o compromisso de todos.

Apontamos muitas possibilidades, no nosso caso específico, pela existência de um grupo parceiro, além de participativo, que procura amparar as dificuldades de cada um, em benefício de todos, seja na atuação direta com os meninos e as meninas, seja na realização de projetos, direcionando a atribuição e responsabilidade, de acordo com o talento de cada um, que resulta em competências que se complementam em benefício das crianças. Verifica-se que a cada dia há uma maior compreensão do papel de cada sujeito educacional, afastando-se do papel de limitador nas mudanças, fazendo de suas ações, possibilidades de um novo olhar sobre a educação pública.

Gestão participativa também está presente na fluidez com que se recebe e informa a comunidade que chega a procura de inscrição, de matrícula, para resolver problemas, para tratar de questões administrativas. Isto requer dos agentes educacionais responsabilidade, atenção, respeito e sensibilidade, criando um clima receptivo e favorável. O mesmo pode-se dizer em

relação a todos os outros sujeitos incluídos nas demais atividades, não menos importantes (agentes de limpeza, merendeiras, vigias). Além da responsabilidade do exercício da função, cabe importante papel na participação da construção do projeto pedagógico e na gestão participativa.

Reconhecer e construir a escola como instituição social e política requer a participação ativa de todos na construção da identidade da escola, o compromisso e responsabilidade de cada um e de todos no processo de construção de uma gestão democrática, colocando o interesse coletivo acima do individual, acreditando no sonho possível, quando não sonhado só...

É saber que nem todos os problemas terão solução. É saber que a escola busca resolver suas necessidades numa sociedade que também não tem todas as respostas...

É acreditar, com Galeano, que avançamos um passo em direção ao horizonte e ele se afasta um passo... Avançamos mais dez passos e ele se afasta dez passos... Não importa... O que importa é que avançamos no processo... É partilhar com Boff:

"Nossa função é ajudar a identificar a verdadeira natureza. Não só com palavras nem apenas com conceitos. Mas mediante a própria vida e o modo de agir".

Referências

BASTOS, João Baptista. (2001) Gestão democrática, 2ª edição, Rio de Janeiro: DP&A.

BRASIL, Constituição (1988): Constituição da República Federativa do Brasil. Yussef Said Cahali. 5ª edição, São Paulo, 2003.

BOFF, Leonardo. (1997). A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes.

FOUCAULT, Michel. (2003). Microfísica do poder. 18ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Hilda Lúcia Cerminaro Sarti – professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo, professora orientadora no Programa Bolsa-Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Mestre em Educação-Currículo pela PUC-SP e doutoranda em Educação-Currículo pela PUC-SP.

Uma experiência de **DEMOCRATIZAÇÃO NA ESCOLA**

Toda mudança é lenta e exige muito esforço, empenho e envolvimento de toda a equipe. Acreditamos que a cada dia avançamos mais em nossas práticas, como resultado de estudo teórico e reflexões coletivas.

* Silvia Setuko Aoki Santarosa
** Eliane Ribeiro Malaquias

O presente relato tem por objetivo descrever os principais resultados de uma experiência de aprimoramento da gestão participativa desenvolvida na Emei Brigadeiro Rafael Tobias de Aguiar, em que todos os funcionários expõem e discutem suas idéias, inquietações, dúvidas e reflexões como forma de resoluções de problemas.

Através de depoimentos da maioria dos pais, relatos da equipe e das próprias crianças, constatamos que esta participação efetiva resultou em práticas institucionais de melhor qualidade, beneficiando diretamente as nossas crianças.

O "feedback" dos pais, sempre positivo, sugere que a frequência às aulas aumentou durante o período de implementação da nossa experiência de gestão participativa. Ao mesmo tempo, de acordo com a percepção dos professores, a nossa experiência também teve impacto evidente na motivação e criatividade dos alunos, demonstradas nos trabalhos de crescente qualidade, entusiasmo e envolvimento nos projetos da escola.

A instituição mostra a sua concepção de qualidade, não só através das ações que realiza na escola em prol dos envolvidos (crianças/família, professores/funcionários e comunidade), mas também na forma como realiza essas ações.

Contrariando práticas tradicionais, baseadas em uso (e abuso) de autoridade hierárquica, o sucesso na implementação de ações per-



Cuidando e aprendendo com a natureza

manentes e estratégias na escola teve como elemento central a participação efetiva de todos os agentes no processo decisório. A congregação de múltiplos agentes em torno de um fim comum só se viabiliza a partir da real inclusão desses agentes no processo decisório, do qual resultam os métodos para atingir os objetivos.

O fortalecimento da prática supervisora, bem como maior segurança em relação às necessidades de mudança encontraram respaldo teórico nas discussões do "Grupo de Estudos: Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto", promovido pela Fafe-USP. A implementação de ações permanentes e estratégias foram cuidadosamente delineadas, com objetivos claros por toda a equipe escolar. Seguem abaixo algumas estratégias, ações e seus principais resultados.

ESTRATÉGIAS: incentivo e apoio às iniciativas individuais e coletivas; reflexão de práticas cotidianas existentes na escola, visando mudanças; promoção de uma cultura de colaboração, fortalecimento de lideranças; valorização de todos os alunos, segundo suas possibilidades; apoio às decisões consideradas arriscadas, mas que são pensadas com foco no desenvolvimento da criança e partilha de êxito; disponibilização de recursos humanos e financeiros, aprendizagem com a experiência passada e também com a de outros, partilha e transferência de conhecimentos.

AÇÕES PERMANENTES: discussão sobre o papel da escola, sua função social e seu foco principal - o aluno; avaliação semestral da unidade por pais e funcionários, com o objetivo de melhorar as práticas institucionais; investimento na formação de professores nos horários coletivos; processos bem definidos e discutidos para colocar em prática iniciativas ou projetos, assim como para assegurar sua consecução e avaliação; realização de reuniões frequentes (com pais e funcionários) e breves para resolução de problemas e participação dos pais nas atividades da escola. As produções das crianças são valorizadas



A gestão democrática possibilita a diversificação de projetos: "Metamorfose" – crianças observaram o surgimento da borboleta

e fazem parte do cenário da escola.

RESULTADOS: ao refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas, introduzimos mudanças que beneficiam as nossas crianças. Podemos apontar alguns impactos nas práticas educativas: reorganização dos espaços e tempos de espera, desenvolvimento de diversos projetos ("Biblioteca - empréstimo de livros", "Self-service"; "Meio ambiente e cidadania na educação infantil - reciclagem"; "A metamorfose e seu papel na educação infantil" etc.), compromisso de olhar e escutar a criança, investimento na pedagogia da participação e promoção de atividades autônomas (crianças).

A participação da escola no projeto "Para viver de bem com os bichos" - parceria entre as Secretarias Municipais de Educação e de Saúde (Centro de Controle de Zoonoses) - resultou em grande envolvimento dos educadores e das crianças, com produções ricas e trabalhos de surpreendente qualidade nas áreas de Artes e Literatura. Este projeto é baseado nos princípios da educação humanitária, que pode

ser definida como um processo que incentiva a compreensão da necessidade de compaixão e de respeito por pessoas, animais e meio ambiente, e reconhece a interdependência de todos os seres vivos.

As dificuldades e facilidades estão presentes em nosso trabalho diário.

DIFICULDADES: administração de conflitos, trabalhar com diferentes concepções, número elevado de alunos por professor (35 alunos), afastamento legal de funcionários (licenças e faltas) e aumento de tarefas burocráticas (entrega do leite, uniforme, material escolar, cadastros etc.).

FACILIDADES: receptividade, confiança, apoio e respeito da comunidade escolar, apoio da supervisora da escola, autonomia da escola para propor o seu projeto pedagógico, atribuições do cargo possibilitam tomar atitudes e/ou desenvolver ações que garantam os direitos da comunidade escolar e apoio da universidade através dos contextos.

Toda mudança é lenta e exige muito esforço, empenho e envolvimento de toda a equipe. Acreditamos que a cada dia avançamos mais em nossas práticas, como resultado de estudo teórico e reflexões coletivas. Temos como desafio garantir a continuidade na implementação de novas práticas pedagógicas e investir na melhoria das competências individuais e coletivas, objetivando a modificação das práticas educativas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos especialmente as professoras da escola pelo carinho, competência e envolvimento com as crianças. Apesar das adversidades, elas procuram realizar um trabalho diferenciado, com foco no desenvolvimento das crianças.

Da mesma forma, agradecemos às equipes de apoio, da secretaria e técnica, que deram todo o suporte necessário para a realização das atividades e projetos da escola. Vivenciamos com toda a equipe momentos intensos de muito trabalho, alegria, solidariedade, respeito e cooperação.

Agradecemos, também, a professora Mônica A. Pinazza, que muito contribuiu para o fortalecimen-

to da nossa prática supervisora.

Agradecemos, ainda, ao Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM) pelo espaço concedido aos profissionais de educação infan-

til para apresentar relatos de experiências, que muito contribuem para a formação e melhoria das práticas institucionais, beneficiando diretamente as crianças atendidas nas Emeis e nos CEIs.

Referências bibliográficas

FULLAN, M. e Hargreaves, A. Por que é que vale a pena lutar? - O trabalho de equipe na escola.

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão.

CANÁRIO, Rui (org.). Formação e situações de trabalho.

FORMOSINHO, J.O., KISHIMOTO, T.M. e PINAZZA, M.A. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.

THURLER, M. G. Inovar no interior da escola.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores - os desafios da aprendizagem permanente.



Projeto Meio Ambiente: cidadania na educação infantil

* **Silvia Setuko Aoki Santarosa** - graduada em Matemática e Pedagogia, professora de ensino fundamental II e de ensino médio. Diretora da Emei Brigadeiro Rafael Tobias de Aguiar há 11 anos, participa do grupo de estudos "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto", desde 2003, na Fafe-USP.

** **Eliane Ribeiro Malaquias** - graduada em História e Pedagogia, professora de educação infantil na Emei Rafael Tobias Aguiar. Participou dos encontros Contextos Integrados em Educação Infantil - Professores, na Fafe-USP.

Gestão democrática nas instituições de educação infantil:

um projeto de construção

A construção da gestão democrática na rede de educação infantil de São Paulo é uma utopia que deve ser percorrida por todos os profissionais, militantes e pesquisadores da área de educação infantil tendo em mente que é possível, viável e necessária.

* Maria Aparecida Guedes Monção

Neste texto, pretende-se apresentar alguns elementos para a reflexão sobre os desafios e as dificuldades da gestão nas instituições de educação infantil. Sem querer minimizar a complexidade do tema abordado, que exige um aprofundamento teórico rigoroso, o objetivo é colocar em debate a idéia de que a melhoria da qualidade no atendimento público à criança pequena pressupõe, como um de seus eixos, a construção de uma gestão democrática cujo foco seja a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, compreendendo-a como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Tendo como matriz dessa reflexão a melhoria da qualidade na educação infantil, cabe sinalizar que qualidade refere-se a uma construção que exige contextualização histórica e negociação entre os sujeitos envolvidos. Neste sentido, Bondioli indica, dentre outros as-

pectos, que a natureza da qualidade é participativa, auto-reflexiva, contextual, processual e transformadora (2004, p.13). Esta mesma perspectiva é adotada no documento Parâmetros de Qualidade, elaborado pelo MEC, ao considerar que

"[...] no contexto brasileiro, discutir qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e suas famílias[...] sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero." (2006, p. 23)

O respeito aos direitos básicos das crianças e suas famílias revela a necessidade de constituição de espaços de diálogo que favoreçam a construção de ambientes democráticos que primem pela autonomia dos sujeitos envolvidos, sejam eles

profissionais, famílias ou crianças. Este é o desafio colocado no trato das crianças pequenas que frequentam nossos CEIs e Emeis, instituições que, necessariamente, compartilham o cuidado e a educação com as famílias.

"A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade." (BRASIL, 1994a, p.15).

Considerar que o papel das instituições de educação infantil é cuidar e educar em parceria com as famílias, e envolve reconhecer que o caráter desse trabalho é, essencialmente, coletivo e, portanto, deve ser compartilhado entre os adultos e crianças que compõem as unidades de educação infantil. Há muitas maneiras de se pensar a parceria. Para muitos, ela pode se configurar, simplesmente, em informar as famí-

lias sobre o trabalho desenvolvido e as regras de funcionamento da unidade I. Entretanto, a verdadeira parceria é muito mais do que apenas socializar informações. Para ser, realmente, parceria deve ser calcada em mecanismos de ação coletiva que possibilitem aos sujeitos envolvidos oportunidades de opinar, informar e decidir sobre os rumos do trabalho realizado com a criança.

Essa perspectiva rompe com um modelo de gestão que concentra o poder decisório na figura do diretor. A concentração do poder nas mãos de uma só pessoa é um dos causadores de grande parte da angústia dos diretores de CEI e de EMEI que, muitas vezes, sentem-se incapazes de dar conta dos desafios cotidianos, pois essa idéia de que uma pessoa pode pensar e decidir sobre os rumos de um trabalho que envolve outras tantas pessoas, rompe com a essência da educação, que é democrática, como bem sinalizou Paulo Freire: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, todos nos educamos em comunhão". Esse caráter dialógico e democrático da educação evidencia as premissas que constituem uma gestão educacional:

"Voltando para a questão da gestão escolar, é possível afirmar que, para dar conta de seu papel, ela precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde (...) torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque (...) a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária." (PARO, 2001, 52)

O estabelecimento da aprendizagem e desenvolvimento da criança como finalidade da gestão nas instituições de educação infantil, envolve compreender que a apren-

dizagem das crianças ocorre por meio das relações estabelecidas no cotidiano das unidades. Desta forma, as ações cotidianas devem revelar o compromisso ético na formação das crianças baseadas nos princípios da liberdade, solidariedade e democracia.

A constituição da gestão democrática nas unidades de educação infantil deve ser compreendida como um processo a ser construído, urgentemente, com vistas a romper com estruturas administrativas que só viabilizam o autoritarismo e a hierarquização do poder.

No caso da rede de atendimento público de São Paulo, é importante resgatar alguns elementos da sua constituição que reforçam a necessidade de uma gestão democrática. A criação da rede pública de creche neste Município, deu-se em função da pressão dos movimentos populares, em especial o movimento de luta por creches e o movimento de mulheres. Assim, a rede de creches de São Paulo nasceu a partir de reivindicações populares, como resposta do poder público às manifestações da sociedade civil organizada. Embora um grande avanço, naquele momento se perdeu a oportunidade de inovar, deixando de iniciar o funcionamento das creches com um modelo de gestão participativo que envolvesse os profissionais, a comunidade, os movimentos sociais, tecendo, assim, embriões de autogestão. Ao contrário, o que aconteceu foi a consolidação de um modelo de gestão autocrático pautado na figura do diretor.

Entretanto, na trajetória da rede podemos identificar várias iniciativas de democratização, por meio de trabalho com comissões que envolviam pais e comunidade e pela experiência dos conselhos gestores de creche³. Tais conselhos foram a expressão máxima de gestão democrática na rede, devido seu caráter decisório e sua composição: profissionais, famílias e diretor, este como representante da administração, mas com peso de voto similar aos demais participantes.

A retomada de tais experiências esclarece que não há necessidade de partir da estaca zero, que é possível partir da experiência acu-

mulada na rede para inspirar novas ações de democratização das unidades. Além disto, é sempre bom lembrar que grande parte das conquistas obtidas na educação infantil, nos últimos vinte anos, nasceu da organização de profissionais e da sociedade civil comprometidos com os direitos das crianças. Esta retomada nos impulsiona para uma ação mais ativa, colocando em xeque posturas que esperam mudanças nas políticas públicas como iniciativa unilateral do governo, neste caso eximindo-se do papel de protagonista no processo de construção das mesmas.

A experiência e as pesquisas no campo da gestão escolar têm nos mostrado que a implantação da gestão democrática não pode proceder apenas de leis, mas deve, ao lado do avanço na legislação, ser gestada nas unidades de ensino, junto aos sujeitos, para ser efetiva e fortalecida. Um exemplo que não pode ser seguido são os conselhos formais de escola, cuja essência de criação é a democratização da gestão escolar, mas que, em muitas experiências, têm se consolidado como um instrumento burocrático e muitas vezes coercitivo⁴.

Todavia, é preciso lembrar que o exercício da participação exige aprendizagens relativas ao trabalho coletivo, que ultrapassa a aprendizagem de saber ouvir, falar, negociar, decidir, sempre voltados ao foco, que é a criança, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, continuamente em parceria com suas famílias.

Para finalizar, a gestão democrática na educação infantil deve ser construída, mas não podemos negligenciar os grandes entraves que dificultam este processo, tais como: excessiva burocracia, autonomia restrita dos profissionais, falta de uma diretriz política clara que prime pela participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, dentre outros. Neste sentido, é procedente a contribuição de Rios que considera que *"a melhor qualidade é a qualidade ausente (...) na medida em que se coloca sempre a frente, estimula projetos, tem um caráter utópico."* (2001, p. 138)

A construção da gestão democrática na rede de educação infan-

til de São Paulo é uma utopia que deve ser percorrida por todos os profissionais, militantes e pesquisadores da área de educação infantil tendo em mente que é possível, viável e necessária. Mesmo tendo a clareza da complexidade que é pensar essa proposta na maior rede pública de educação infantil do país.

Além dos componentes políticos apontados ao longo do texto, é importante resgatar a dimensão humana que perpassa uma gestão democrática, como bem nos coloca Paulo Freire:

"[...] repór o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações." (2003, p. 14)

É preciso envolver os educadores e famílias em ações e reflexões que busquem o aprendizado da participação e da democracia, consolidando as unidades de educação infantil como centros de educação articulados com a vida e com o exercício pleno da cidadania que tem como meta o bem comum e uma sociedade mais justa, com oportunidades para todos, na qual as crianças tenham o direito de viver sua infância em ambientes alegres, seguros e promotores de bem estar.

¹ Tal perspectiva foi constatada em minha pesquisa de mestrado "Subalternidade ou parceira? um estudo das representações sociais sobre participação das famílias nas creches" (Monção, 1999).

² Há vários estudos que tratam sobre a história da rede destaque o estudo de Rosemberg (1989) "O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche".

³ Para maior aprofundamento do estudo sobre as propostas de participação na rede de educação infantil de São Paulo, siguro o capítulo II da dissertação "Subalternidade ou parceria? um estudo das representações sociais sobre participação das famílias nas creches" (Monção, 1999) e o texto apresentado no IV Copedi - "Conselho Gestor de CEI: relato de um percurso em busca da construção da gestão democrática nas instituições públicas de educação infantil." (Monção, 2006)

⁴ Para maior aprofundamento, consultar Paro (2001): "O conselho de escola na democratização da gestão escolar".

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Política nacional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994a.

_____. Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BONDIOLI, Anna (org.). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

MONÇÃO, Maria A. G. Subalternidade ou parceria? Um estudo das representações sociais sobre participação das famílias nas creches. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 1999.

_____. Conselho gestor de CEI: relato de um percurso em busca da construção da gestão democrática nas instituições públicas de educação infantil. Texto apresentado no IV COPEDI, Águas de Lindóia, 2006.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreende e ensinar – por uma docência de melhor qualidade. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, F. (Org.). O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. Creche, São Paulo, p. 90-103, 1989.

* **Maria Aparecida Guedes Monção** - mestres em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora da Universidade de Mogi das Cruzes.

Refletindo sobre os diferentes âmbitos da gestão na educação infantil

*Telma Vitória

Atualmente, podemos encontrar diferentes definições e concepções a respeito de gestão. Para este breve artigo, adoto a referência apresentada por Tronolone, 2003, no levantamento que fez sobre essas diferentes definições, citando Cassassus, 2002: gestão é “um processo de aprendizagem”, entendido como expansão das capacidades de conseguir o que se deseja e não somente como uma elaboração pessoal. Nas distintas visões da gestão, estão presentes os temas relacionados à educação, como aprendizagem, aprendizagem contínua, geração de valores, visão compartilhada, interações e representações mentais.¹

Partindo dessa definição, assim como o trabalho do diretor, coordenador pedagógico, supervisor e outros técnicos vinculados a uma rede, pode-se conceber o trabalho do professor com um grupo de crianças como um trabalho de gestão, cabendo a cada um atuar em sua esfera dentro do processo educacional como um todo.

Por ser este artigo voltado aos profissionais que atuam dentro das unidades educacionais, busco apresentar algumas considerações sobre práticas cotidianas daqueles que atuam como “gestores” das unidades e dos professores.

Os gestores que, atualmente, assumem a tarefa de coordenar os trabalhos em instituições educacionais enfrentam um grande volume de solicitações e tarefas a serem cumpridas, advindas de variadas direções, como as obrigações burocráticas estão as demandas da comunidade local, providências para o

Aos profissionais que cuidam do cotidiano das unidades cabe a tarefa de, através da coordenação de atividades coletivas, promover a melhoria possível do projeto pedagógico, no qual se incluem a organização do ambiente (espaços e rotinas), a formação continuada, a participação/integração das famílias e da comunidade.

funcionamento diário da unidade (incluindo a falta de funcionários que precisam ser supridas), encaminhamentos para obtenção de recursos (materiais pedagógicos, alimentos, brinquedos, manutenção do prédio)... Além disso, precisam planejar a formação continuada e a implementação de uma gestão pedagógica compartilhada com a família e a comunidade.

Há de se considerar, ainda, as mudanças atuais sobre as concepções de criança, família, educação, relações profissionais no trabalho, dentre outras, e as resistências de muitos a mudar suas convicções.

Esses desafios se somam a outros relacionados à precária qualificação escolar dos professores, à grande demanda de crianças ainda não-atendidas, especialmente para a faixa etária de zero a três anos, ao individualismo que predomina nas relações de trabalho. Problemas cuja solução deverá ser perseguida ao longo das próximas décadas.

Aos profissionais que cuidam do cotidiano das unidades cabe a tarefa de, através da coordenação de atividades coletivas, promover a melhoria possível do projeto pedagógico, no qual se incluem a organização do ambiente (espaços e rotinas), a formação continuada, a participação/integração das famí-

lias e da comunidade e a avaliação do trabalho.

Para realizar bem essa tarefa, os gestores precisam ser apoiados com formação continuada para si também, pois precisam acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas dos nossos tempos e desenvolver uma visão crítica sobre as necessidades educacionais da população (crianças, profissionais, família e comunidade) com quem trabalham.

Os contextos socioculturais em que uma unidade educacional pode estar inserida são muito variados, mesmo quando comparamos as diferentes regiões de uma mesma cidade, por exemplo, como São Paulo. Esses contextos variam conforme as características predominantes da população local, as atividades econômicas existentes, os serviços disponíveis, as atividades de lazer, outros serviços públicos da localidade e outras organizações não-governamentais atuantes na região.

Por isso, é necessário ao gestor fazer o levantamento dessas características, categorizá-las e analisá-las criticamente de forma a poder identificar os potenciais e as necessidades daquela população (infantil e adulta). O mesmo precisa ser feito em relação à população diretamente atendida pela unidade, já que muitas vezes as crianças e fa-

mílias atendidas vêm de outras localidades.

Os conhecimentos construídos a partir desse estudo norteiam os princípios gerais e os objetivos do projeto pedagógico, aqui considerado como principal instrumento de gestão. A legislação vigente orienta para que todos os esforços sejam conduzidos no sentido de se conquistar gestões educacionais democráticas, nas quais gestores, professores, educadores de apoio e famílias participam da elaboração e constantes revisões do projeto pedagógico.

A transformação desse documento, freqüentemente encontrado como apenas burocrático, em instrumento de trabalho que norteia as metas da unidade e da equipe como um todo representa mais um desafio. Nele estariam descritas, para conhecimento de todos, as concepções adotadas e as ações de gestão relacionadas à manutenção da unidade educacional, à proposta pedagógica desenvolvida com as crianças, à formação continuada dos educadores, à integração com as famílias e a comunidade e à avaliação do trabalho.

Independentemente das limitações encontradas nas unidades, para o desenvolvimento de um trabalho melhor, muitas experiências nos permitem acreditar que os avanços, grandes ou pequenos, são possíveis a partir do momento em que os gestores conseguem planejar seu próprio trabalho. No entanto, esse planejamento representa mais um grande desafio, especialmente para os gestores da educação infantil, na qual essa cultura apenas começa a ser implantada.

Parece existir uma visão predominante de que o papel do gestor seria atender às solicitações, sempre entendidas como emergenciais. Assim, as práticas dos atuais gestores resultam, em geral, numa correria sem fim, quando muitas vezes, ao final do dia, restam as sensações de cansaço e de que não se fez muita coisa (Mello, 2007)². Por isso, é de se pensar: como podemos conseguir que os professores planejem seu trabalho, na direção do projeto pedagógico, se eles não têm conhecimento de qual é o trabalho do gestor e o seu planejamento?

O planejamento do gestor envolve fazer discriminações constantes na definição das prioridades de seu trabalho. Envolve também disciplina na ordenação das tarefas a serem executadas e muitos de nós não fomos preparados para essa disciplina com flexibilidade.

Há ainda toda uma gama de conhecimentos por ser construída ou apropriada pelas equipes e comunidades sobre quais são as atribuições da unidade educacional e quais são da família. Dentro da unidade de educação infantil também é preciso avançar sobre quais são as atribuições dos professores, já que muitos deles ainda não superaram a dicotomia construída entre cuidar e educar.

Muitas dificuldades e conflitos vividos no cotidiano do trabalho ocorrem por causa dessa falta de clareza por parte de todos os envolvidos. As discussões sobre essas atribuições envolvem principalmente questões éticas sobre os relacionamentos de crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e adultos. Desta forma, o regimento da unidade é visto como o segundo principal instrumento de trabalho, que também pode passar por constantes revisões e aperfeiçoamentos.

O regimento da unidade é o principal instrumento para enfrentarmos outro grande desafio: o de consolidar e garantir os direitos das crianças já estabelecidos por lei, especialmente quando se trabalha com crianças tão pequenas, cujo pensamento sincrético não lhes oferece muitos recursos para se defenderem quando agredidas em seus direitos.

Nesse sentido, a gestão do professor sobre a vida de um grupo de crianças que convivem diariamente na unidade educacional sob sua coordenação, por poucas ou muitas horas, requer clareza sobre esses direitos e sobre a intencionalidade educativa definida pelo coletivo da unidade.

Existem professores que ainda fazem distinções equivocadas entre atividades de cuidado e atividades educacionais, sem a clareza de concepção das dimensões do cuidado e da educação em todas as atividades que realiza. Da mesma forma,

se confundem em relação às ações que promovem a autonomia das crianças, oscilando-as entre “dar liberdade”, sem planejamento, e direcionar excessivamente as atividades propostas a elas. É preciso lembrar que o desenvolvimento da autonomia envolve as experiências de tomadas de decisão, não apenas a independência para executar determinadas ações. Ao planejar situações apropriadas para possibilitar às crianças fazerem escolhas, individuais ou coletivas, é que o professor as ajuda, por exemplo, a desenvolver a autonomia, além de possibilitar a elas o enfrentamento, o aprendizado e a superação de conflitos que envolvem tanto as suas experiências emocionais como as cognitivas. Ainda é preciso lembrar que o aprendizado e desenvolvimento das crianças envolvem o corpo e muito movimento, recursos que ela precisa usar, pois tem uma forma de pensar diferente da do adulto.

Enfim, para ser gestor na educação infantil há que se deixar contagiar pelo encantamento do trabalho com as crianças pequenas, ao assistir suas conquistas tão rápidas e surpreendentes! Só assim é possível enfrentar os desafios e contribuir para a construção de novos saberes.

Referências bibliográficas

MELLO, Ana Maria. Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas.

In: ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma

GOSUEN, Adriano & CHAGURI, Ana Cecília (orgs) - Os fazeres na educação infantil, Ed. Cortez, SP, 9ª ed., p. 21-25.

* Telma Vitória - psicóloga formada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Mestrado em Saúde Mental pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP. Uma das organizadoras do livro "Os fazeres na educação infantil", foi consultora no programa ADI Magistério, no Proinfantil do MEC. Atualmente, participa como formadora central do programa "Rede em rede", da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo.

DESTAQUES DO DEBATE

OBJETIVO DO SEMINÁRIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS: DIFICULDADES E DESAFIOS: *este seminário visou explicitar as dificuldades e desafios da gestão sustentada na coesão de princípios e diversidade de práticas pedagógicas, considerando a realidade das instituições, os recursos públicos e a participação de todos seus protagonistas: crianças, educadores e familiares.*

No seminário a concepção de gestão enfatizada, tanto no relato das práticas do CEI Recanto dos Humildes e da Emei Brigadeiro Rafael Tobias de Aguiar, como nos comentários das palestrantes foi de gestão participativa, democrática. Tal visão pressupõe diálogo, participação e partilha das decisões de todos os sujeitos da comunidade escolar: crianças, famílias e profissionais da unidade de educação infantil. Gestão não é um papel somente do diretor e do coordenador pedagógico, é tarefa de todos e depende do comprometimento de cada um.

Na apresentação das experiências ficou claro que a gestão por si só não garante o pleno funcionamento da escola, há desafios internos e externos. Mas, foi considerado que a gestão democrática altera a qualidade do trabalho pedagógico, o atendimento nas instituições de educação infantil, pois democratiza as relações e as crianças, os profissionais e os familiares passam a ter vez e voz.

Telma Vitória, palestrante desse seminário, comparou gestão com gestação, com gerar. Afirmou que no campo pedagógico gestão significa construir o novo, significa o nascimento de idéias, de conhecimento e de transformações nas práticas e concepções. Defendeu o projeto pedagógico como principal instrumento de articulação de todos os atores dentro da unidade. Ele deve ser uma construção coletiva e servir para a democratização da gestão.

Maria Aparecida Guedes entendeu que a gestão é uma mediação entre o que é a finalidade da escola - desenvolvimento e a aprendizagem - e a coerência entre os meios e os fins

da educação. Para ela, gestão não é administração burocrática, gestão, especialmente na instituição de educação, é pedagógica, pois o administrativo tem que estar a serviço do pedagógico. Define gestão educacional como sinônimo de gestão democrática, afirmou que educar não é um trabalho solitário, mas, sim, compartilhado e citou Paulo Freire: "ninguém educa ninguém...nos educamos em comunhão". Para a palestrante, trabalhar com parceria das famílias significa: observar, conhecer, flexibilizar e garantir que estas participem.

As apresentações das práticas do CEI e da Emei revelaram pontos comuns. A diretora Hilda Sarti destacou alguns instrumentos de participação que compõem a prática de gestão no CEI: a construção do projeto pedagógico; o conselho de escola, que iniciou mesmo antes da existência da lei; a APM - Associação de Pais e Mestres; as reuniões pedagógicas; a comissão de funcionários e o boletim informativo. Silvia Setuko Aoki Santarosa, diretora da Emei, relatou que o processo de gestão desenvolve-se através de ações permanentes como: discussão sobre o papel da escola, sua função social e seu foco no aluno; valorização do funcionário; avaliação semestral da unidade, com pais e funcionários, para melhorar a prática; participação coletiva nas decisões; socialização das informações para todos; Conselho e Associação de Pais e Mestres; formação; reuniões frequentes e breves. Afirmou que o jeito de gestão que desenvolve na escola favoreceu o desenvolvimento de projetos pelos professores.

A diretora do CEI deixou claro que a gestão democrática não acontece sem conflito, sem divergência. É no conflito que há o debate e que se avança com participação de todos. A aprendizagem da participação se dá participando. As pessoas aprendem a trabalhar com a divisão do poder, com as decisões da maioria, que são fruto de negociações.

A diretora da Emei defendeu que a gestão participativa é o melhor caminho, favorece o desenvolvimento do trabalho dos professores, humaniza a relação entre os adultos e as crianças e con-

sidera a capacidade da criança, dos profissionais e da família. Disse que "o que mais gosta na escola é quando alguém fala: tive uma idéia, porque daí diz: vem cá, vamos lá...A gente fez muita coisa, mas tem tanta coisa para fazer. Como a gente aprende com o outro!".

No debate foi explicitado que dentro do projeto pedagógico o desafio é incentivar o desenvolvimento da autonomia de todos e construir uma identidade própria, dividir as responsabilidades, buscar a participação efetiva e o papel político de cada sujeito.

Telma Vitória esclareceu que a autonomia é diferente de independência, pois a primeira envolve possibilidades de escolhas, de tomar decisões, seja a criança, o professor, ou diretor. Defendeu a autonomia a partir de um projeto coletivo e afirmou também que é necessário dar visibilidade aos trabalhos que estão acontecendo na rede e que "ninguém sabe".

Nesse sentido, Maria Aparecida Guedes defendeu o resgate da história e das experiências, o diálogo e a troca entre os CEIs e Emeis. Afirmou que é importante não deixar de fazer porque a estrutura não colabora, mas sim fazer para conquistar, transigir, buscar, ousar, arriscar. Muitas mudanças ocorreram por conquista da rede, começaram nas práticas para depois irem para a legislação, pois o fato de haver espaços legalizados de participação não garante a democratização da gestão.

Porém, a palestrante acredita que temos que ter um compromisso para além do fazer, que é fomentar, espalhar, "conspirar" juntos para que as experiências e propostas tomem um vulto maior, pois a força das mudanças só vem quando conspiramos juntos, divulgamos e ocupamos espaços como Sindicato e Fóruns de Educação Infantil. A maior rede pública de educação infantil do país, pelo seu peso e pela sua história, tem responsabilidade de produzir e sistematizar conhecimentos.

Todos concordaram que a educação infantil é um direito, que a nossa utopia é buscar um atendimento de maior qualidade e que este é um sonho possível!

Grupo Espaço Plural