

PREFEITURA DE VITÓRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO
DE VITÓRIA: um outro olhar

VITÓRIA/ES

2006

Prefeito do Município de Vitória

João Carlos Coser

Vice-Prefeito do Município de Vitória

Sebastião Balarini

Secretária de Educação

Marlene de Fátima Cararo Pires

Sub-Secretária de Educação

Terezinha Baldassini Cravo

Gerência de Educação Infantil

Ana Maria Louzada

Gerência de Ensino Fundamental

Maria das Graças Silva Frade

Consultoria

Profa. Dra. Vania Carvalho de Araújo (Centro de Educação/UFES)

Diagramação

Luiz Orlando Borges Ramos

Capa

Vinícius Caldeira Adversi

FICHA CATALOGRÁFICA

Educação, Secretaria Municipal de
Educação Infantil: um outro
olhar/Secretaria Municipal de
Educação/Gerência de Educação
Infantil, Vitória (ES): Multiplicidade,

2006. 104 p.

1. Educação Infantil
 2. Educação
- I. Título. II. Autor

Equipe Sistematizadora

I Etapa - Ano 2004

Celia Lúcia Rosa de Vargas - SEME/EI
Cristina Mara Martins Penna Vaz - SEME/EI
Denize Casagrande Andrade - SEME/EI
Dina Lúcia Fraga - CMEI Rubem Braga
Eunice Maria de Oliveira Pinto - CMEI Magnólia Dias Miranda Cunha
Jackeline Gusman - SEME/EI
Janete Roque Sobrinho - CMEI D. João Batista da Motta e Albuquerque
Maria Augusta Veronez Ribeiro - CMEI Jacynta Ferreira Souza Simões
Maria Nilcéia de Andrade Vieira - CMEI Luiza Pereira Muniz Corrêa
Marly Siqueira - CMEI Yolanda Lucas da Silva
Marta Baliano Caretta - SEME/EI
Mirela Mendes da Silva - CMEI Padre Giovanni Bartesaghi
Mônica Subtil Amorim de Melo - CMEI Reinaldo Ridolfi
Raquel Fontes Faria - CMEI Dr. Denizart Santos
Regina Célia Gasparini Firme - SEME/EI
Rosane Maria Muñoz - SEME/EI
Rosângela da C. Loyola - SEME/EI
Rosângela Márcia de Abreu Zorzanelli - CMEI Ocarlina Nunes Andrade
Rosângela Maria Nogueira de Faria - SEME/EI
Rosimere Rodrigues - SEME/EI
Sandra Monteiro Marques - CMEI Laurentina Mendonça Corrêa
Sandra Regina Mageski Cavalcanti - SEME/EI
Teresa Cristina Damázio Rocha - SEME/EI
Tereza Cristina Oliveira Rasseli - SEME/EI
Tereza Regina Costa Brandão - CMEI Marlene Orlandi Simonetti

II Etapa - Ano 2005

Edna Maria Marques Bonomo - SEME/Ed. Especial
Janete Roque Sobrinho - CMEI Darcy Vargas
Maria Nilcéia de Andrade Vieira - CMEI Luiza Pereira Muniz Corrêa
Mônica Subtil Amorim de Melo - CMEI Reinaldo Ridolfi
Rosângela da C. Loyola - SEME/Formação Continuada
Rosângela Márcia de Abreu Zorzanelli - CMEI Ocarlina Nunes Andrade
Sandra Monteiro Marques - SEME/EI
Sandra Regina Mageski Cavalcanti - CMEI Ocarlina Nunes Andrade
Tereza Cristina Oliveira Rasseli - SEME/EI
Tereza Regina Costa Brandão - CMEI Marlene Orlandi Simonetti

Agradecimentos

A nossa gratidão a todos aqueles que ao participarem ativamente dessa "construção", demonstraram que é possível compartilhar propósitos e práticas em torno de um projeto comum de Educação Infantil

Sumário

1 - Apresentação

2 - Nossa trajetória

- 2.1 - Reuniões com a Equipe Sistematizadora
- 2.2 - Fórum Municipal
- 2.3 - Fórum Regionais
- 2.4 - Fórum Municipal de Representantes de Merendeira, Auxiliares de Serviços Gerais e Agentes de Segurança
- 2.5 - Fórum Municipal de Representantes de Pais, Mães e/ou Responsáveis das Crianças
- 2.6 - Fórum Municipal de Representantes das Crianças

3 - (Re)afirmando o compromisso ético e político com a Educação Infantil

- 3.1- Políticas Públicas Articuladas
- 3.2- A criança como sujeito de direitos
- 3.3- Os trabalhadores da Educação Infantil como sujeito de direitos
- 3.4- A especificidade da Educação Infantil

4 - Articulando saberes e fazeres

- 4.1-Princípios pedagógicos
 - 4.1.1- Trabalho Coletivo
 - 4.1.2- Formação Continuada
 - 4.1.3- (Re) significando o tempo e o espaço
 - 4.1.4- Educação Infantil Inclusiva
 - 4.1.5- Cuidar e Educar
 - 4.1.6- Articulação CMEI/Comunidade

5- (Re) visitando nossa práxis

- 5.1-Núcleos conceituais
 - 5.1.1- Alfabetização
 - 5.1.2- Violência
 - 5.1.3- Sexualidade
 - 5.1.4- Religião
 - 5.1.5- Avaliação
 - 5.1.6- Brincar
 - 5.1.7- Artes e Educação Física
 - 5.1.8- Projeto Político-Pedagógico

6- Perspectiva de continuidade

7- Bibliografia utilizada

8- Bibliografia recomendada

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Prefácio

Quando assumimos a gestão da SEME, tivemos a grata satisfação de encontrar já em curso - e conhecer mais de perto - o trabalho que vinha sendo desenvolvido desde 2004 e que se propunha a reformular a Proposta Curricular da Educação Infantil no município, após 12 anos de uma trajetória extremamente significativa e peculiar de avanço nessa modalidade de educação. Implementamos esse processo e o dinamizamos,

atentos às demandas sempre complexas e instigantes da realidade cotidiana dos CMEIs e contando com uma equipe extremamente disposta e disponível, ousada, lúcida e competente, coordenada pela professora Ana Maria Louzada, que se propõe generosamente, a fazer o trabalho exigente e minucioso de sistematizar tudo o processo de escrita e com a competente e sensível da professora Vânia C. De Araújo do Centro de Educação da UFES. O desafio era perceber o momento histórico de olhar para trás - sem perder o acúmulo, mas incorporar nessa trajetória toda uma série de concepções e novas teorias e abordagens metodológicas - tendo a coragem de ouvir e olhar a todos, num processo de participação democrática envolvendo todos os sujeitos que fazem a Educação Infantil na construção teórica e no seu cotidiano: professores, diretores, pedagogos, estagiários, pais, merendeiras, agentes de segurança e auxiliares de serviços gerais. Configurou-se, de fato, "a construção de um projeto coletivo a partir de todos, com todos e para todos" (p. 7 do documento).

Percebemos de imediato a coerência entre o trabalho que vinha sendo proposto pela professora Vânia e pela equipe sistematizadora e os valores e concepções da gestão que se iniciava. "Se a ampliação da rede física e da oferta de vagas, bem como a implementação de significativos projetos representaram avanços sem precedentes, era possível assegurar um caminho de participação coletiva democrática" (p. 8), atentos ao princípio da gestão democrática - eixo estruturante da atual gestão. E, de fato, o processo todo foi intensamente ativo e participativo, permitindo que a diversidade de vozes e olhares se expressassem e pudessem estabelecer interlocuções provocativas e diálogos criadores, sempre reafirmando o protagonismo dos diferentes sujeitos que representam o mesmo universo da Educação Infantil e fazer emergir e se consolidar diferentes mecanismos que permitam instituir cada vez mais práticas emancipatórias.

Um processo dessa qualidade só poderia gerar um Documento como este, abrangente e sintético, profundo e instigador, não concluído mas aberto, não finalizando mas com consistência e clareza de concepção e princípios orientadores.

Olhando o caminho percorrido, vemos quanto caminhamos. Mas os desafios aí estão pela frente: a ampliação do atendimento, o oferecimento progressivo do horário integral, a articulação com a família, a comunidade, o entorno da unidade escolar, o compromisso inarredável com a construção de uma Vitória da Paz para nossas crianças e a renovação diária da nossa certeza de que "aqui a igualdade tem futuro", porque já é presente.

Vitória, junho de 2006.

Marlene de Fátima Cararo
Secretária Municipal de Educação

1- Apresentação

O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além.

Karina Sperle Dias

Um outro olhar...

Um olhar que possibilitasse retomar trajetórias, histórias, memórias, desafios e descobertas passadas para (re) significar o presente.

Um outro olhar que nos permitisse alargar os horizontes do já construído, provocar novas reflexões, presentificar nossos desejos, nossas críticas e por que não dizer, nossas ousadias pedagógicas, numa intensa e desafiante aventura de construir outros caminhos, outros vãos não mais solitários, mas num exercício intenso do diálogo, da escuta coletiva, da participação com todos e a partir de todos.

Foram essas as motivações que deram origem ao título deste Documento. Com “um outro olhar” seria possível percebermos o não-dito, romper com as estereotipias pedagógicas e políticas a que estamos submetidos a todo momento, assumir a palavra como expressão de uma utopia, partilhar as angústias e preocupações, romper preconceitos, permitir a diversidade, reclamar pelos direitos, pela alegria, pela dignidade de ensinar e de aprender.

Vendo-nos, seria capaz de ver também os outros, compartilhando nossas falas e escutas, aprendíamos a compartilhar com os outros, conhecendo nossos espaços, aproximávamos de outros espaços que não mais se tornavam alheios para nós. Continuamos fincados num mesmo lugar, com um outro olhar e, neste exercício de fazer emergir uma outra dinâmica de participação, colocamo-nos frente a frente com o cotidiano, cujos personagens, embora diferenciados (e talvez seja por isso a expressão de sua beleza), perseguem, ocupam, dividem, compartilham o mesmo espaço e tempo.

Eis o desafio!

Alargar esta rede de interlocução. Resgatar as idéias, a palavra, a autoria de cada um. Fortalecer o coletivo como um caminho que faz romper com a indiferença e o descaso do instituído. Recuperar a dignidade a ser partilhada entre os diferentes atores de modo que cada um possa “optar segundo as suas utopias, descobertas, alegrias, dignidade e esperanças”.

Equipe Sistematizadora

2- Nossa Trajetória...

Resgatar a história de vida dos homens significa não só reconstituir-lhes enquanto sujeitos, mas reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra, a memória, na tensão do particular e da totalidade. Tal resgate se apresenta como ponto crucial

para a construção de um conceito humanizado de ciência: dar a voz ao que até então fora considerado sem importância.

Sonia Kramer

A intenção inicial apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Educação Infantil, era reformular a Proposta Curricular da Educação Infantil elaborada no período de 1989 a 1992¹. Embora fosse necessário analisar os princípios filosóficos, concepções e conteúdos explicitados na referida Proposta, novas discussões e reflexões precisavam ser colocadas em evidência em função das diferentes demandas existentes no contexto da Educação Infantil do município de Vitória. Demandas essas que reclamavam por um maior envolvimento e discussão de todos os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico da Educação Infantil. Passados, portanto, doze anos, novas idéias e novos conhecimentos precisavam ser incorporados e atualizados à luz da dinâmica teórica, metodológica e política emergentes.

Ao invés de reformular a Proposta Curricular existente, optou-se pela elaboração de um Documento que caracterizasse melhor a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da Educação Infantil no município de Vitória. Para assegurar um processo de participação democrática, privilegiou-se uma metodologia que promovesse a participação de todas as categorias como co-autoras (professores, diretores, pedagogos, estagiários, crianças, pais, auxiliares administrativos, agentes de segurança, merendeiras e auxiliares de serviços gerais) e configurasse, de fato, a construção de um projeto coletivo **a partir de todos, com todos e para todos**.

Se por um lado o Documento deveria expressar o resultado das discussões e propostas geradas no interior do processo de elaboração, bem como, deveria explicitar as bases teóricas, políticas e metodológicas sem negar as experiências e reflexões historicamente acumuladas, por outro lado, seu conteúdo não daria conta de responder todas as demandas de uma realidade tão complexa e contraditória. Isto confirma a necessidade de se continuar buscando outras possibilidades que favoreçam processos representativos e garantidores de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos.

¹ Por um longo período, o atendimento a crianças de zero a seis anos ficou subordinado à Secretaria de Assistência Social. Com a transferência para a Secretaria de Educação no ano de 1992, deu-se início à elaboração da Proposta Curricular.

Não obstante o reconhecimento de Vitória como uma das capitais brasileiras que mais se destacou no processo de universalização da oferta da Educação Infantil², continuava sendo reafirmada uma história com pouca interlocução entre as diferentes categorias e a Secretaria de Educação. Se a ampliação da rede física e da oferta de vagas, bem como, a implementação de significativos projetos representaram avanços sem precedentes, era primordial assegurar um caminho de participação coletiva e democrática. Neste sentido, a focalização das ações não estaria mais centrada na revisão ou reformulação da Proposta Curricular existente, mas na discussão e definição de uma política pública para a Educação Infantil do município de Vitória, cuja unicidade fortaleceria as bases conceituais e políticas do projeto político-pedagógico a ser construído em cada Centro Municipal de Educação Infantil.

Estava clara a necessidade de romper com a idéia corrente de que um pequeno grupo deveria pensar e decidir por todos. Para tanto, apresentamos uma metodologia de trabalho que valorizasse a participação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil. Esta metodologia constituiu-se em três momentos, embora distintos, mas em estreita articulação: **Reuniões com a Equipe Sistematizadora, Fóruns com representantes das diferentes categorias e Fóruns Municipal.**

2.1- Reuniões com a Equipe Sistematizadora

A constituição de uma Equipe Sistematizadora, representada por pedagogos³ dos diferentes Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e integrantes da Divisão de Educação Infantil, permitiu uma primeira avaliação da metodologia proposta que, posteriormente, foi apresentada distintamente aos professores, pedagogos e diretores. Esta Equipe Sistematizadora teria a função de organizar os diferentes fóruns, bem como, sistematizar todas as idéias e proposições decorrentes dos debates e encontros com as diferentes categorias.

² No ano de 2001 a Secretaria Municipal de Educação recebeu o Prêmio UNICEF de melhor capital do Brasil para crianças até seis anos e, em 2003, foi considerada, segundo dados do Censo Educacional/IBGE, capital líder nacional em Educação Infantil.

³ Em junho de 2004, a Secretaria Municipal de Educação formulou um convite aos pedagogos dos CMEI's para participarem como membros integrantes da Equipe Sistematizadora. Dos vinte e oito pedagogos que manifestaram interesse em participar da Equipe juntamente com alguns integrantes da Divisão de Educação Infantil, somente sete, continuaram participando efetivamente da Segunda etapa do processo de elaboração e implementação do Documento.

Como a metodologia manifestava um anseio histórico de participação e decisão coletiva, ela foi aperfeiçoada tendo em vista as observações e críticas apresentadas. A partir dos encontros semanais foi possível aprofundar o olhar sobre todo o processo em construção, avaliar a metodologia utilizada, socializar as dúvidas, tornar visível as idéias, as trocas, estabelecer uma dinâmica que permitisse a liberdade da crítica, da reflexão dos diferentes fazeres e saberes revelados no cotidiano das práticas pedagógicas.

Embora a constituição de um grupo menor permitisse uma reflexão mais aprofundada dos possíveis encaminhamentos e análise das proposições apresentadas nos diferentes fóruns realizados, se deveria garantir o exercício do diálogo permanente com todos os sujeitos envolvidos, superando assim, uma organização hierárquica onde comumente prevalecem decisões unilaterais e centralizadoras. A Equipe Sistematizadora tinha, portanto, a tarefa de estabelecer as bases metodológicas que estimulassem a participação de todos no processo de elaboração do Documento, propiciando, assim, a construção de novas formas de interlocução e de participação política. Isto requeria um árduo e permanente esforço de superar a histórica centralização do poder, a ausência da afirmação do protagonismo dos diferentes sujeitos que representavam o universo da Educação Infantil e a existência de mecanismos que impediam a instituição de práticas emancipatórias.

2.2- Fórum Municipal

Como a metodologia de trabalho exigia a participação e a discussão de todos no processo ora iniciado, foram organizados inicialmente dois encontros distintos para os pedagogos⁴ e diretores dos CMEI's. O objetivo era que todos pudessem manifestar suas sugestões e críticas também em relação à elaboração do Documento. Desses encontros, propôs-se estender a todos (contratados e efetivos) o direito à participação através da realização do I Fórum Municipal do Magistério. Para viabilizar a efetiva participação dos 1.200 profissionais do magistério que atuavam nos Centros de Educação Infantil

⁴ Embora a Equipe Sistematizadora contasse com a participação de alguns pedagogos que manifestaram o interesse em participar semanalmente dos encontros, era necessário envolver todos no processo metodológico que estava sendo construído.

(professores, estagiários, pedagogos e diretores), foi organizado um encontro de manhã e outro à tarde considerando três eixos de discussão:

1-Quanto ao sentido do Documento.

2-Quanto à formatação do Documento.

3-Quanto aos temas a serem contemplados no Documento.

Síntese das propostas/discussões apresentadas

Quanto ao sentido do Documento:

- Que manifestasse o desejo e a discussão coletiva dos diferentes profissionais que atuavam nos CMEI's;
- Que representasse o acúmulo das experiências práticas e teóricas vividas nos CMEI's;
- Que apontasse para a efetivação de políticas públicas articuladas para a infância e para as diferentes categorias de profissionais;
- Que garantisse as bases filosóficas e políticas para a construção do projeto político-pedagógico em cada CMEI.

Quanto à formatação do Documento:

- Que se iniciasse com a história da trajetória de participação de todos os profissionais que atuavam na Educação Infantil;
- Que fossem evidenciados os limites e desafios do próprio Documento;
- Que explicitasse a opção por um Documento e não pela reformulação da Proposta Curricular existente;
- Que fosse destinado a todos os sujeitos da Educação Infantil.

Propostas dos núcleos conceituais a serem contemplados no Documento⁵

- Violência
- Religiosidade
- Alfabetização

⁵ Alguns núcleos conceituais já tinham sido contemplados nas reuniões com a Equipe Sistematizadora e nos dois encontros realizados com os Pedagogos e Diretores.

- Sexualidade
- Artes e Educação Física
- Avaliação
- Projeto Político-Pedagógico
- Brincar

Não obstante a escassez do tempo, um amplo debate foi possibilitado a todos que, coletivamente, avaliaram e propuseram alternativas aos três eixos indicados. No processo de escolha dos núcleos conceituais levou-se em consideração as experiências dos CMEI's muitas vezes atravessadas por um agir contraditório, pela falta de aprofundamento teórico, pelos preconceitos, pelas convicções ideológicas e religiosas. A efetiva participação de todos constituiu-se num momento desafiador à metodologia adotada, uma vez que a exposição das idéias expunha uma demanda real que exigia o estabelecimento de parâmetros comuns de saberes e fazeres.

Após a análise e discussão exaustiva dos três eixos propostos, surgiu a necessidade de realização de Fóruns Regionais com o objetivo de estabelecer uma interlocução mais próxima e freqüente entre a Equipe Sistematizadora e representantes da categoria do magistério.

2.3- Fóruns Regionais

O município de Vitória foi dividido em cinco regiões representadas pelas unidades de Educação Infantil geograficamente mais próximas. Durante cinco semanas foram apresentadas as sínteses e proposições dos 42 CMEI's⁶ de acordo com as seguintes questões previamente encaminhadas: **“Identidade Cultural do CMEI”** e **“Dificuldades e Desafios”** presentes no trabalho pedagógico.

⁶ Neste período o município de Vitória contava com 42 CMEIs, sendo que no final de 2004 inaugurou-se mais uma nova unidade. No segundo semestre de 2005 a Educação Infantil já contava com dezoito mil crianças matriculadas e dois mil e cem profissionais atuando nos Centros Municipais de Educação Infantil. Para os próximos anos estão previstas a construção de mais oito unidades e oferta de espaços culturais alternativos para as crianças que necessitam de atendimento de tempo integral.

Agrupamento dos CMEI's segundo a região

Região 1

Carlita Corrêa Pereira
Denizart Santos
Luiza Pereira Muniz Corrêa
Sociedade Brasileira de Cultura Popular
Ernestina Pessoa
Sinclair Phillips
Odila Simões
Darcy Vargas

BAIRRO

Piedade
Ilha do Príncipe
Mário Cypreste
Centro (entidade conveniada)
Centro
Caratoíra
Presidente Kennedy
Santo Antônio

Região 2

Yolanda Lucas da Silva
Gilda de Athayde Ramos
Padre Giovanni Bartesaghi
Georgina da Trindade Faria
Eldina Maria Soares Braga
Magnólia Dias Miranda Cunha
Zilmar Alves de Mello
Anísio Spínola Teixeira
Nelcy da Silva Braga

BAIRRO

Inhanguetá
São Pedro I
Ilha das Caieiras
São José
Grande Vitória
Ilha das Caieiras
Nova Palestina
Resistência
Maruípe

Região 3

Thomaz Tomasi
Ocarlina Nunes Andrade
Laurentina Mendonça Corrêa
Santa Rita de Cássia
Maria Nazareth Meneguelli
Rubens Duarte de Albuquerque
Rubens Duarte de Albuquerque (anexo)
Valdívia da Penha Antunes Rodrigues
Pedro Feu Rosa

BAIRRO

Joana D'Arc
São Cristóvão
Consolação
Itararé
Andorinhas
Alto Itararé
Itararé
Santos Dumont
Bonfim

Região 4

Zelia Viana de Aguiar
Marlene Orlande Simonetti
Jacyntha Ferreira de Souza Simões
Reinaldo Ridolfi
Darcy Castello de Mendonça
João Pedro de Aguiar
Ana Maria Chaves Colares

BAIRRO

Santa Luzia
República
Goiabeiras
Maria Ortiz
Antônio Honório
Jardim Camburi
Jardim Camburi

Região 5

Lídia Rocha Feitosa
 Maria Goretti Coutinho Cosme
 Cecília Meireles
 Rubem Braga
 Luiz Carlos Grecco
 Terezinha Vasconcelos Salvador
 Robson José Nassur Peixoto
 Jacy Alves Fraga
 Dom João Batista da Motta Albuquerque

BAIRRO

Jesus de Nazareth
 Jucutuquara
 Ilha de Monte Belo
 Ilha de Monte Belo
 Ilha de Santa Maria
 Morro do Romão
 Forte São João
 Tabuazeiro
 Praia do Suá (entidade conveniada)

Nos Fóruns Regionais estavam presentes representantes das categorias dos Professores, Diretores, Pedagogos e Auxiliares de Serviços Gerais⁷. Cada CMEI tinha o tempo de vinte minutos para a apresentação, sendo que, ao final, foi reservado um momento de debate e avaliação. Como síntese das questões apresentadas nos cinco fóruns regionais realizados destacamos:

IDENTIDADE CULTURAL

Considerando os diferentes contextos e as características de cada CMEI, era necessário romper com o olhar homogeneizador e superficial para desvelar a riqueza das diferentes linguagens, anunciar as histórias ainda desconhecidas, valorizar as diferentes culturas que cercavam e acercavam o cotidiano dos Centros de Educação Infantil. Capturar as vozes do contexto, extrair das práticas sociais o vínculo de comunicação entre os diferentes saberes produzidos dentro e fora da instituição... Romper as fronteiras da indiferença, do distanciamento para interagir com outras linguagens, buscando ampliar os horizontes do conhecimento a partir de todos, com todos e para todos.

Revelar a identidade cultural de cada CMEI significava trazer à tona o conhecido por poucos e o desconhecido por muitos. Demarcar o chão cultural onde os saberes seriam transmitidos para que todos pudessem perceber o seu sentido e o seu significado para a vida. Este era o grande desafio! Uma identidade cultural que não se reduzisse aos dados quantitativos dos CMEI's (número de professores, alunos, salas de aula etc.) ou às angústias da violência, da criminalidade, do desemprego presentes na comunidade e

⁷ A participação de alguns CMEI's também contou com a presença de algumas mães de alunos, indiciando assim, aquilo que estava por vir com o Fórum Municipal de Pais/Mães e/ou responsáveis das crianças.

refletidas no interior das unidades de Educação Infantil, mas uma identidade que, sem esquecer das marcas dolorosas e das inquietudes do real, era capaz de capturar uma outra realidade ainda escondida, fragmentada, descontextualizada com práticas estereotipadas pela "pedagogização" do conhecimento e pela "psicologização" dos comportamentos instituídos.

Capturar a identidade cultural dos CMEI's expressava, assim, um modo de enraizar os saberes, consolidar um processo de abertura em direção aos diferentes personagens que compunham o cenário social, valorizar as singularidades e as pluralidades numa reconciliação permanente com a cultura, com as diferentes práticas sociais, enfim, com a vida. No esforço de ver os CMEI's a partir da comunidade e ver a comunidade a partir dos CMEI's, foi possível entrever um projeto educativo que deveria fazer uso cotidianamente dos elementos constituidores de cultura: o samba, o congo, o *funk*, o *reggae* o forró, o carnaval, as festas juninas, a capoeira, a religiosidade, as diferentes expressões artísticas enfim, de todas as tradições, manifestações e costumes presentes na comunidade sem negar a própria identidade cultural dos profissionais e das crianças reconhecidos como sujeitos da história e produtores de cultura. Se tudo isso representava um modo de valorizar as singularidades e as pluralidades dos Centros de Educação Infantil, representava também um esforço coletivo de colocar em cena o sentido de **rede** para a Educação Infantil do município de Vitória. Uma **rede** tecida por todos. Uma **rede** que rompe com a mesmice. Uma **rede** que dá garantias da descoberta, da diversidade, da busca pedagógica, que possibilita a construção de um projeto político-pedagógico que tenha como ponto de partida a identidade cultural dos diferentes contextos e sujeitos que compõem o universo da Educação Infantil .

DIFICULDADES E DESAFIOS

Embora as demandas de ordem administrativa destacaram-se dentre os maiores problemas que acercavam o trabalho realizado nos CMEI's (excesso de alunos por sala, falta de estagiários, falta de horário para planejamento e grupos de estudos, terceirização das auxiliares de serviços gerais, merendeiras, agentes de segurança etc.) procurou-se focalizar as questões que estavam diretamente ligadas ao trabalho pedagógico,

exigindo-se um esforço em identificar as dificuldades e desafios que se colocavam no cotidiano do trabalho pedagógico propriamente dito.

Era importante desvelar outras dificuldades que perpassavam a práxis pedagógica, sobretudo aquelas muitas vezes naturalizadas no cotidiano do CMEI. Aos poucos, a necessidade de aprofundar o olhar sobre os diferentes fazeres, foi rompendo o medo e a desconfiança de expor as idéias publicamente. Aquele era, portanto, o momento de exercitar a exposição crítica das experiências como forma de recuperar o diálogo, talvez escondido ou perdido num momento da história de cada um como profissional, como pessoa. Mesmo que singularizadas, as dificuldades expostas faziam parte de um mesmo processo coletivo, desse modo, aquilo que o outro dizia, despertava em cada um o desejo de falar e de reaprender a falar sem o assombro da discriminação, da exclusão e da "perseguição" política. Ainda que o tempo não permitisse a extensão da palavra, muitas questões afloraram, provocando assim, uma consciência de que é preciso estabelecer uma outra interlocução com o conhecimento, com a história, com a cultura, com as crianças e com os diferentes sujeitos que compõem o espaço dos CMEIs. Das dificuldades e desafios levantados, destacaram-se:

- Ausência de políticas públicas articuladas dirigidas à Educação e, particularmente, à Educação Infantil;
- Ausência de uma melhor definição do sentido da alfabetização na Educação Infantil;
- Carência de recursos humanos nos CMEI's (estagiários, auxiliares administrativos etc.);
- Ausência de uma equipe multidisciplinar para atuar segundo as necessidades dos CMEI's: fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas, fisioterapeutas etc.;
- Intensa rotatividade de profissionais no interior das unidades;
- A influência da religião no trabalho pedagógico com as crianças;
- A fragilidade dos CMEIs frente às inúmeras conseqüências da violência e das diferentes demandas sociais;
- Materiais didático-pedagógicos insuficientes e sem qualidade tanto para o professor, quanto para as crianças;
- Ausência de uma política de valorização para todos os profissionais que atuam na Educação Infantil;

- Falta de uma proposta de formação continuada que leve em consideração as particularidades dos diferentes profissionais que trabalham nos CMEIs;
- Distorções quanto ao sentido do “cuidar” e do “educar” na Educação Infantil;
- A manutenção da Educação Física nos CMEIs e a inclusão do profissional de artes;
- Construção e reformas dos CMEIs sem a participação dos profissionais da Educação;
- Horário insuficiente para planejamento e realização de grupos de estudos;
- Falta de um espaço de interlocução permanente entre os sujeitos que trabalham nas unidades de Educação Infantil;
- Ausência de uma política que possibilite a formação dos profissionais a níveis mais elevados (graduação, especialização, mestrado e doutorado).

Embora a divisão por regiões constituísse uma metodologia importante de interlocução entre os CMEIs, era necessário aprofundar a discussão sobre os núcleos conceituais sugeridos nos Fóruns Regionais e no I Fórum Municipal do Magistério. Desse modo, foi proposto a continuidade das discussões em outros fóruns que passariam a denominar-se **Fóruns de Representantes**. Com a nova metodologia adotada, todos os CMEIs, através de suas representações eleitas, deveriam estudar os temas propostos e socializá-los aos demais representantes nos encontros promovidos pelos fóruns.

Discorrer e decidir juntos quais as matrizes teóricas que deveriam fundamentar as práticas educativas da Educação Infantil no município de Vitória, assinalou o desejo de todos serem incluídos como co-autores do processo de elaboração do Documento. Era necessário que todos os profissionais se (re)conhecessem no trabalho que estavam realizando e se (re)descobrissem como sujeitos da História que estava sendo tecida. Este movimento por si só justificava a adesão a um projeto que acolhesse democraticamente a todos.

Se este era um risco diante de tantas impossibilidades da afirmação dos profissionais enquanto sujeitos históricos, tornou-se desafiante a tentativa de superar os modos cristalizados de participação, a formatação da fala, a regulação das idéias. Nestes momentos de intensa participação, foram compartilhadas as angústias, as dificuldades, as utopias por uma Educação Infantil construída pelas vias do reconhecimento do outro

como sujeito de direitos: direito a uma educação pública de qualidade para todos, direito ao acesso a diferentes saberes e culturas, direito a condições dignas de trabalho e a salários justos, direito à palavra, direito à alegria de ensinar e de aprender.

Se já não era mais possível pensar uma realidade fragmentada, era necessário recolher todas as vozes, contemplar toda diversidade, compartilhar com o outro para multiplicar para todos. E isto significava imprimir valor às diferentes histórias e colocar em cena outros atores ainda não contemplados. Foi então que surgiu a proposta de realizar distintamente Fóruns Municipais de Representantes das demais categorias ainda não contempladas que, então, teriam a garantia de manifestar suas idéias e proposições sobre a Educação Infantil do município de Vitória.

2.4- Fórum Municipal de Representantes de Merendeiras, Auxiliares de Serviços Gerais e Agentes de Segurança

O reconhecimento da importância dos diferentes sujeitos que trabalhavam nos CMEI's, exigia o compartilhamento da diversidade e a (re) significação do trabalho coletivo. A participação dos Agentes de Segurança, Merendeiras e Auxiliares de Serviços Gerais não só revelaram um cotidiano fragmentado e demarcado pelas diferenças, mas a possibilidade de romper barreiras e preconceitos. Também eles desejavam ser porta-vozes de um projeto que estava sendo construído. Também eles reclamavam por uma participação muitas vezes esquecida. Também eles, sensibilizados com os inúmeros desafios da Educação Infantil, queriam expor suas opiniões, seus desejos, suas angústias. A experiência faziam-lhes porta-vozes das crianças.

Se por um lado, a palavra dita revelava o pouco reconhecimento no trabalho pedagógico e a ausência de interações no espaço institucional, por outro lado, revelava também o desejo de se sentirem incluídos como co-autores do trabalho coletivo. No uso incessante da vassoura, no olhar atento e vigilante dos espaços, no preparo das refeições, na organização dos documentos, expunham os seus conhecimentos, as suas sensibilidades em relação às crianças. Não seria justo sufocar essas outras linguagens e experiências presentes no cotidiano da Educação Infantil.

O fato dos CMEI's contarem com um percentual significativo de profissionais cujos serviços são terceirizados, tem ocasionado um tratamento diferenciado quanto ao processo de formação em serviço, reivindicação salarial, carga horária de trabalho e, sobretudo, quanto à definição das atribuições dos distintos profissionais.

Embora as regras contratuais fortaleçam uma racionalidade jurídica e administrativa que dicotomizam as relações de trabalho dentro dos CMEI's, impõem-se a necessidade de superar a lógica instrumental do trabalho fragmentado e discriminatório, facultando aos trabalhadores a luta permanente por espaços de trabalho coletivo mais humanizados e dignos. Ainda que os elementos mais imediatos da realidade sobressaíam nas falas dos representantes, como por exemplo, plano de carreira, jornada de trabalho, plano de saúde, concurso público para efetivação dos funcionários contratados, foi possível decifrar o desejo de serem reconhecidos e incluídos como construtores do trabalho pedagógico no contato freqüente com as crianças durante a higienização, a alimentação, a acolhida nos CMEIs, a permanência no pátio etc. Para tanto, reivindicavam participação em grupos de estudos, cursos e seminários de modo a qualificarem melhor suas experiências e aprendizagens endereçadas às crianças e ao trabalho coletivo. A não-detenção do poder da palavra a um grupo privilegiado potencializou um diálogo profícuo entre os representantes, desencadeando, assim, um processo no qual as diferentes vozes puderam expressar os seus anseios, suas descobertas, seus medos e suas expectativas em relação à Educação Infantil.

2.5- Fórum Municipal de Representantes de Pais, Mães e/ou responsáveis das crianças.

Com o objetivo de reduzir a histórica exclusão da família na construção de um projeto coletivo de Educação Infantil para o município de Vitória, a realização do fórum municipal de representantes de pais, mães e/ou responsáveis das crianças constituiu-se um momento ímpar no processo de mobilização das diferentes categorias. Considerando que a Educação Infantil depara-se cotidianamente com diferentes formas de participação da família, e que esta participação requer uma melhor definição quanto aos papéis que cada um ocupa na formação das crianças, a busca por novas possibilidades de

compreensão do trabalho pedagógico, ao invés de representar uma correlação de forças entre duas instâncias educativas (família e escola), possibilitou um intenso diálogo entre os participantes. Não se tratava apenas de ouvir os que ali estavam representando a família, mas, fundamentalmente, de colher as suas experiências e proposições sobre a Educação Infantil e sobre o Documento que estava sendo construído.

Nesta intensa interlocução, as “razões” da família, algumas vezes sustentadas por posturas críticas e conscientes da função pedagógica e cultural da Educação Infantil e do papel a ser ocupado pela família no processo de sistematização do conhecimento destinado às crianças, outras vezes, carregadas de preconceitos, estigmas morais e religiosos, desconhecimento das experiências vividas pelas crianças e das responsabilidades dos professores, suscitaram reflexões e questionamentos ao processo de elaboração do Documento.

Embora as diferentes narrativas dos representantes (pai, mãe, avó, tia etc.) colocassem em xeque as formas de participação da família nos CMEI's, geralmente percebidas em situações de conflitos, de festas ou em eventuais demandas da instituição, outras proposições e reivindicações se fizeram presentes, a saber: oferta de espaços alternativos para atendimento de tempo integral; oferta de cursos e palestras aos pais de modo a qualificar o processo de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, sobretudo no que diz respeito à alfabetização, sexualidade, religiosidade e violência; afirmação do sentido de uma Educação Infantil laica sem interferência da religião que impeça a criança se apropriar de determinadas práticas culturais promovidas pelos CMEIs; maior integração entre os CMEIs e as EMEFs, uma vez que a passagem de um nível de ensino para o outro tem demonstrado uma descontinuidade de trabalho; construção de espaços democráticos que possibilitem uma maior participação e envolvimento da família no contexto escolar; criação de mecanismos que reduzam a rotatividade de professores nas salas de aula e o número de alunos por sala; reforçar a co-responsabilidade dos pais na formação das crianças, desresponsabilizando os CMEIs de algumas atitudes que dizem respeito exclusivamente à família; disponibilização de serviços públicos que atendam as demandas emergenciais dos CMEIs (pronto socorro, guarda municipal, atendimento odontológico, psicológico etc.) e às demandas específicas das crianças com necessidades educativas especiais; disponibilização de

mecanismos institucionais para o fortalecimento dos conselhos de escola e da participação da comunidade na gestão escolar.

2.6- Fórum Municipal de Representantes das Crianças

Numa atitude histórica sem precedentes, as crianças dos quarenta e três Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória foram convidadas a participar do processo de elaboração do Documento. Esta idéia veio confirmar o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos, portanto, como cidadãos capazes de tomar decisões, expressar os seus desejos, fazer escolhas conscientes e debater sobre suas expectativas em relação à Educação Infantil.

Inicialmente cada unidade deveria possibilitar um amplo debate entre as crianças de diferentes idades para que pudessem eleger algumas prioridades e apresentar as sugestões que consideravam necessárias para a melhoria do trabalho da Educação Infantil. A utilização de diferentes registros orais e escritos, garantiu um amplo exercício democrático de participação no interior dos CMEIs. A construção coletiva das proposições culminou com a grande preparação para o Fórum Municipal que estava por realizar. O passo seguinte era escolher dois representantes de cada unidade para serem os porta-vozes de um olhar sensível sobre as demandas que emergiam do contexto da Educação Infantil vivido por eles.

Se o fato de serem incluídos como artífices na elaboração do Documento já era uma grande motivação para a construção coletiva de sugestões e reivindicações, a participação no Fórum tornou-se o ponto culminante desta experiência. Um sentimento de emoção surgiu entre as crianças ao subirem a rampa da Prefeitura. Alegria, risos, suspensão e expectativas foram as manifestações mais comuns ao chegarem no auditório previamente pensado e preparado. Foi montado um ambiente pensado a partir da capacidade de escuta das crianças com balões, músicas, fantoches e alguns personagens, tais como, palhaços, bailarina, mágico, que se intercalavam entre uma e outra apresentação das proposições.

Em cada fala representada, exigia-se uma Educação Infantil com espaços mais prazerosos e atraentes para “estudar” e brincar, expressavam suas idéias e opiniões

sobre os professores, os espaços físicos, a sala de aula, a biblioteca, a merenda escolar... Desse modo reclamavam, para além do instituído, por mais brinquedos e areia no pátio, merenda com a “cara” e o “gosto” deles (pizza, sucos e frutas diferentes, iogurtes, picolés...), construção de piscina, quadro “cor-de-rosa”, mais livros para a biblioteca, professores que pudessem atuar especificamente nas áreas de Educação Física e Artes, mais segurança, sala de informática, quadras de esporte e campo de futebol. Sem perder a emoção de falar ao microfone para representar o seu CMEI, reivindicavam mais afetividade e acolhimento dos adultos, liberdade de expressão e (re)significação do tempo e espaço dos CMEIs.

Se ainda havia dúvida quanto à capacidade das crianças exercerem a sua cidadania e de serem construtores dos destinos da Educação Infantil, no Fórum foi possível confirmar um nível de participação responsável e consciente. Por trás de um jeito característico de expressarem suas idéias, sentimentos e sugestões, colocavam em cena uma dimensão político-pedagógica dos rumos que desejavam para a Educação Infantil do município de Vitória. Desse modo, não era apenas o “aluno” que estava falando, mas a criança como sujeito histórico e produtor de cultura no exercício da sua cidadania ativa.

3- (Re) afirmando o compromisso ético e político com a Educação Infantil

"O vento é o mesmo; mas sua resposta é diferente em cada folha".
Cecília Meireles

Nos fóruns realizados, a efetiva participação das diferentes categorias não só expressou a singularidade das experiências e histórias trilhadas por cada um na Educação Infantil, mas constituiu-se como um espaço legítimo de representação e de reivindicação. A exigência por um compromisso ético e político promoveu bases comuns de reflexão sobre os desafios a serem superados e sobre as demandas ainda não contempladas. Em síntese, tornou-se imperativa a definição e o estabelecimento de uma proposta de Educação Infantil, considerando as seguintes linhas programáticas: **1.Efetivação de políticas públicas articuladas, motivadas pelo reconhecimento da criança e dos**

trabalhadores da educação como sujeito de direitos. 2. Reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico no cotidiano da Educação Infantil.

1.Quanto à efetivação de políticas públicas articuladas, motivadas pelo reconhecimento da criança e dos trabalhadores da educação como sujeito de direitos, destacam-se:

3.1- Efetivação de Políticas Públicas Articuladas

Políticas públicas diz respeito à possibilidade de construção de arenas públicas que dêem visibilidade aos diferentes conflitos e ressonância às demandas sociais, permitindo, no compartilhamento dos interesses e razões do governo e da sociedade, a efetivação de uma gestão pública que retira da administração central a responsabilidade exclusiva de decidir e resolver os problemas, conferindo ao outro o “estatuto de sujeito de interesses válidos e direitos legítimos” (Telles, 1999).

Se o espaço público, como afirma a filósofa alemã Hannah Arendt (1993) é o “espaço da deliberação conjunta através do qual os homens, na medida em que capazes de ação e opinião, tornam-se interessados e responsáveis pelas questões que dizem respeito a um destino comum”, este espaço coloca em cena uma noção descentralizada de participação, de formulação e de controle das ações governamentais, elementos imprescindíveis para a constituição de políticas públicas cujas bases pretendem ser democráticas e cidadãs. Com a perda deste espaço público, continua Arendt (1993), “os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles”(p. 67).

Além do esforço permanente de construir outros patamares de participação política na articulação entre governo e sociedade civil, o espaço público, como espaço de deliberação conjunta, onde a ação e as opiniões de cada um são reconhecidas e respeitadas, aponta para o estabelecimento de novos pilares para a efetivação de seus programas e projetos. Isto implica não apenas adotar estratégias de gestão descentralizada em todos os setores da administração pública, mas a efetivação de

políticas públicas articuladas como um caminho fecundo de promoção dos interesses coletivos.

A defesa, portanto, de políticas públicas articuladas se faz tendo em vista o empreendimento de esforços comuns para a resolução de problemas e interesses comuns, ou seja, muitas questões afetas à educação, quando pensadas na sua articulação com a saúde, com a assistência social, com a cultura, com o lazer etc. produzem uma nova interlocução pública entre os setores do governo e da sociedade, gerando assim, um compartilhamento de responsabilidades para com o direito à educação pública e de qualidade para toda a população.

No que se refere à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica⁸, a exigência por políticas públicas articuladas não pode prescindir do reconhecimento das crianças e das diferentes categorias de trabalhadores como sujeito de direitos⁹, portanto, como cidadãos. E é em função do reconhecimento da existência cívica das crianças e dos trabalhadores da educação como cidadãos de direitos que qualifica o sentido de suas demandas, pois suas necessidades e interesses são reconhecidos como válidos e seus direitos legítimos.

Um outro aspecto a destacar no estabelecimento de políticas públicas articuladas, é a necessária articulação entre os diferentes setores da educação e destes com as unidades de Educação Infantil. Para tanto, torna-se indispensável a aglutinação de esforços em torno de uma dinâmica coletiva de colaboração e participação que dê legitimidade à democracia, ao respeito e à deliberação conjunta. A decisão pública focalizada no bem comum, ao mesmo tempo que exige reconhecimento à diversidade e à autonomia dos espaços institucionais, exige também a criação de uma identidade coletiva cuja unidade se revela na tensão permanente por escolhas e decisões a partir de todos, com todos e para todos.

⁸ De acordo com o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 19/96 “A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem os seguintes objetivos específicos: I – proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família. II – promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade”.

⁹ Além da melhoria salarial, o reconhecimento dos trabalhadores da Educação Infantil, passa pelo reconhecimento às condições de trabalho mais dignas, política articulada de recursos humanos e projetos de formação permanente, garantias de participação democrática na formulação, discussão e decisão nas questões afetas à educação.

Proposta de ação:

Cultura e lazer: ampliação e oferta de acervos culturais: museus, cinema, teatro, bibliotecas, parques etc., promoção e valorização da identidade cultural das diferentes comunidades, projetos culturais destinados à infância, à comunidade e aos profissionais da Educação Infantil, oferta e ampliação de espaços de brincadeiras nas comunidades etc.

Saúde: ampliação dos serviços especializados destinados à criança de zero a seis anos e aos profissionais da Educação Infantil, como por exemplo, fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas, projetos de prevenção das doenças que mais atingem as crianças pequenas, programas de aleitamento materno, primeiros socorros.

Assistência social: identificação e prevenção de diferentes focos de violência contra a criança; projetos de prevenção e erradicação da exploração sexual e do trabalho infantil; valorização e divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos Conselhos Tutelares e Juizado da Infância; promoção social destinada às famílias.

Obras: planejamento e construção de equipamentos segundo as características e as particularidades da criança de zero a seis anos e as necessidades dos diferentes trabalhadores que atuam nos Centros de Educação Infantil. Neste item destaca-se o necessário envolvimento dos diferentes sujeitos que fazem parte do contexto da Educação Infantil no processo de escolha e definição dos espaços a serem construídos ou reformados tendo em vista as particularidades do trabalho com as crianças pequenas.

"(...) as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos e, enfim, seres humanos dignos". (Haddad, 2002).

3.2- A criança como sujeito de direitos¹⁰

Num país cuja legislação tornou-se modelo exemplar a tantas nações, parece redundante nomear a criança como “sujeito de direitos”. Porém, a realidade demonstra que estamos muito distantes de efetivar tal asserção legal e que a maioria das crianças brasileiras encontram-se submetidas às mais grotescas formas de exploração e negação de sua infância. Diante de tantas possibilidades de discorrer sobre esta temática tão rica em sua perspectiva histórica e social, julgamos necessário situá-la como um contraponto a uma concepção naturalizada e idealizada de criança, vista comumente como uma entidade bio-psicológica, como um ser inocente e dependente do adulto, desvinculada de uma experiência concreta nas relações sociais. De acordo com Muniz Sodré (1992),

“A alegada inocência da criança (...) é o álibi adulto para uma violência latente (...). Isto porque a extrema idealização da infância significa morte da criança real. O conceito idealizado, universal e abstrato de infância, continuamente reafirmado pelas matrizes ideológicas do mundo ocidental, apoia-se na exclusão ou na discriminação das formas concretas de existência da criança, portanto numa violência”(p. 66).

Historicamente a criança sempre foi vista como imperfeita, incompleta e imatura em função de suas características físicas, biológicas e cognitivas, demarcando assim uma compreensão de natureza infantil apenas como um organismo em desenvolvimento ou uma fase da vida que encontra fundamento na determinação dos fatores inatos, universais e a-históricos. Eis a razão em considerá-la apenas como um adulto em miniatura que precisava ser preparada para o futuro e a infância reconhecida apenas como um estágio em desenvolvimento. Vista como promessa, como futuro, projetava-se na criança o adulto moralmente desejável segundo os referenciais dominantes de sociedade.

No campo da educação, o surgimento do Jardim de Infância, por exemplo, reforçou uma concepção romântica de criança simbolizada por uma “sementinha” ou “plantinha” e a professora uma “jardineira” que teria a função de regar a “plantinha” e fazê-la florescer (Kramer, 1993a).

¹⁰ A garantia do direito sempre remete a um dever, ou seja, uma vez reconhecida a cidadania de cada um, o exercício efetivo do direito promove o bem-comum e a cumplicidade do exercício da cidadania. Isto implica dizer que, concomitantemente, o sujeito de direitos é também um sujeito de deveres. O acesso ao direito e o reconhecimento como sujeito de direitos requer uma cultura de respeito, de solidariedade e de cumplicidade com o outro e com a realidade que os circunda..

Na história do atendimento à criança no Brasil assistimos o pouco interesse da administração pública em oferecer espaços que pudessem demonstrar uma preocupação de caráter educativo. Enquanto iniciativas privadas ensaiavam um atendimento pedagógico às crianças pertencentes às classes mais abastadas, às crianças pobres, órfãs e abandonadas continuavam sendo reservadas instituições médico-assistencialistas, cujo objetivo pautava-se na preocupação em combater a mortalidade infantil, a criminalidade e as atitudes anti-sociais. Protegendo a criança desvalida e prevenindo sua “natural” tendência à criminalidade e vagabundagem, estar-se-ia formando a criança segundo os hábitos e costumes da classe dominante e os preceitos moralizadores e disciplinadores do trabalho (Araújo, 2002).

Estes fatos demarcam bem as tendências político-ideológicas subjacentes às iniciativas e programas destinados às crianças no Brasil, pois, enquanto à criança das classes privilegiadas procurou-se fortalecer uma orientação pedagógica que preparasse sua entrada na escola através de instituições de pré-escola, à criança socialmente desvalida, práticas assistencialistas e filantrópicas, dariam conta de um atendimento focalizado na saúde, na assistência social e numa educação compensatória que lhe permitiria compensar as supostas carências sociais, culturais e nutricionais em que viviam.

A constituição de atendimento diferenciado segundo os critérios de classe e o modo como a criança se revela em nossa sociedade, não só desconstrói o “mito da infância feliz” tão apregoado em diferentes tempos e espaços de nossa história, mas faz-nos romper como uma imagem homogênea e universal de criança, como pertencente a um grupo social indiferenciado e abstraída de relações sociais concretas. Com isso podemos afirmar que não existe um único tipo de criança, mas **crianças** conforme a classe social a qual ela pertence e isto requer uma compreensão de criança e de infância não só em função de seu pertencimento a uma classe social, mas também em função de sua cultura, de sua história tangenciada pela etnia, pela idade, pelo gênero etc. Como bem afirma Kramer (1986)

“Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais

estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto” (p. 79).

Se o reconhecimento da criança como sujeito de direitos requer antes de tudo uma (re)significação de nossa concepção de criança e de infância, este esforço de criar novas bases de compreensão sobre a criança e a infância não pode estar desatrelado do modo como agimos e interagimos com as crianças no contexto da Educação Infantil, ou seja, o trabalho pedagógico deve fortalecer a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura em todos os tempos e espaços da instituição. Desse modo, as metodologias utilizadas, a construção do projeto político-pedagógico, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços (pátio, banheiro, sala de aula, biblioteca, refeitório), a escolha de determinados materiais etc. não mais serão pensados apenas para a criança, mas **a partir da criança e com a criança**. Ao discorrer sobre como em muitas propostas pedagógicas desconsideram as experiências vividas pelas crianças antes mesmo de sua entrada na escola, Kramer (1993b) ressalta:

"Poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal, oferecidas pelos professores às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) 'coisas da escola'. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/vivenciais das crianças e os conhecimentos 'escolares'. (p. 82).

Com a preocupação de garantir os direitos fundamentais das crianças nas unidades de Educação Infantil, um documento elaborado em 1995 pelo Ministério da Educação e do Desporto através da Coordenadoria Geral de Educação Infantil questionava:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira?
- Nossas crianças têm direito à atenção individual?
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante?
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza?
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde?
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia?

- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão?
- Nossa crianças têm direito ao movimento em espaços amplos?
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade?
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos?
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche?
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa? (Campos e Rosemberg, 1995, p. 11).

Reconhecer a criança como sujeito de direitos, como cidadã, é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero, idade etc. Os diferentes modos de organização e utilização dos tempos e espaços dos CMEIs deverão ter como pressuposto não mais uma concepção naturalizada de infância “vista como uma fase de vida, natural e universal e as crianças como entidades bio-psicológicas, objetos passivos de socialização numa ordem social adulta” (Ferreira, 2002), mas uma concepção que reconheça as crianças como atores sociais que têm o brincar e os diferentes saberes como a chave para se fazer a experiência de mundo. De outro modo, podemos afirmar que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos requer obrigações públicas que garantam o direito de viver a infância com dignidade em todos tempos e espaços, a ter acesso às diferentes práticas culturais, direito ao desenvolvimento pleno e direito a uma educação infantil de qualidade para todos.

Propostas de ação:

- ✓ Reconhecer as diferenças entre as crianças sem traduzi-las com indiferença,
- ✓ Garantir o direito de brincar como expressão particular da criança,
- ✓ Garantir uma participação efetiva nas decisões a serem tomadas no âmbito da instituição educativa, desmistificando assim a concepção de criança como *in-fans*

(como aquele que não fala, aquele que não tem linguagem, visto apenas como um devir),

- ✓ Proporcionar acesso às diferentes linguagens (plástica, musical, corporal, oral e escrita etc.) e às práticas sociais historicamente produzidas, bem como a expressão de suas idéias, desejos, sentimentos e necessidades,
- ✓ Possibilitar a construção de novas sociabilidades e vínculos afetivos entre os seus pares e os diferentes adultos presentes no interior e fora da instituição (merendeiras, professores, pedagogos, diretor, agentes de segurança, pais, mães, outros membros da comunidade etc.),
- ✓ Garantir atendimento adequado segundo as necessidades e características das crianças,
- ✓ Garantir o direito de ser criança antes mesmo de ser aluno em todos os tempos e espaços da Educação Infantil.

(...) a idéia da infância na escola vincula-se à idéia de uma sociedade justa e democrática orientada por uma educação contra a barbárie, e isto exige uma ética e uma política que valorizem o professor através de salários justos e dignos, e principalmente que ofereçam as condições para uma formação crítica e para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal. (Quinteiro, 2004, p. 176).

3.3- Os trabalhadores da Educação Infantil como sujeito de direitos

A defesa por uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos não pode prescindir do reconhecimento das diferentes categorias profissionais como sujeito de direitos. Além da garantia de uma política salarial que considere a dimensão das demandas particulares e comuns dos trabalhadores, há de se ressaltar o estabelecimento de relações democráticas no processo de decisão e definição das políticas educacionais com o objetivo de romper com um modelo unívoco e excludente de administração pública, possibilitando assim, a instauração de espaços abertos ao diálogo, à negociação dos conflitos e à construção de canais permanentes de interlocução entre trabalhadores e diferentes setores da administração.

Assim como a valorização salarial está atrelada à garantia de espaços mais dignos de trabalho, estas duas vertentes, a grosso modo, não estão desvinculadas de processos

mais conseqüentes de qualificação profissional e de formação continuada para todas as categorias de profissionais que atuam na Educação Infantil. Porém, tanto a qualificação profissional quanto a formação continuada devem ser definidas em função do objeto e do sujeito da ação educativa que é a criança “aprendente” e “ensinante”, pois independente da particularidade de cada formação, deve-se levar em conta os objetivos dessa aprendizagem de maneira que a intencionalidade das ações possa expressar uma relação dialógica entre os diferentes trabalhos realizados dentro dos CMEIs.

Um outro aspecto a considerar é o reconhecimento da instituição como um espaço permanente de acolhimento e de trabalho coletivo, no qual cada trabalho realizado tem valor quando pensado na sua relação com os diferentes fazeres cotidianos (cozinhar, limpar, dar aula, planejar, administrar, secretariar etc.). Neste caso, o outro como sujeito de direitos é reconhecido não a partir de uma visão individualista e egoísta, cuja importância depende do *status* que ocupa na hierarquia do trabalho, mas no sentido e significado que dá aos seus fazeres em função do bem-comum e da promoção de um projeto político-pedagógico destinado a todos.

Propostas de ação:

- ✓ Promoção de grupos de estudos no interior das unidades de Educação Infantil a todas as categorias de profissionais,
- ✓ Formação continuada e estabelecimento de troca de experiências, bem como acesso a formas mais elaboradas de conhecimento,
- ✓ Realização de fóruns permanentes de discussão e de decisão com a administração central,
- ✓ Garantias de condições dignas de trabalho e de remuneração condizente com a responsabilidade social do trabalho que desempenham,
- ✓ Formação e ampliação de recursos humanos para atuar na Educação Infantil,

2.Quanto ao reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico no cotidiano da Educação Infantil, destaca-se:

3.4-A especificidade da Educação Infantil

O fato de responsabilizar a educação por demandas que não representam diretamente a sua função pedagógica, social e política junto à sociedade, tem transferido à Educação Infantil uma responsabilidade que extrapola seu objetivo primeiro que é o de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, tendo em vista a formação de sujeitos críticos, criativos e cidadãos.

Ao focalizarmos estas questões no campo da Educação Infantil, isto não significa excluir nosso olhar sobre as demandas do Ensino Fundamental, consideradas ora em suas especificidades, ora em sua articulação com a Educação Infantil. Ao contrário, significa romper com a falsa idéia de igualdade entre estes dois níveis de ensino (já que as necessidades e características das crianças maiores e dos adolescentes se diferenciam das necessidades e características das crianças pequenas, ao mesmo tempo em que devem apresentar similaridades em seus princípios filosóficos, uma vez que a criança ao sair da Educação Infantil deverá ter acesso às mesmas qualidades de atendimento no Ensino Fundamental) e ao mesmo tempo, romper com a falsa idéia da diferença existente entre esses dois níveis de ensino, ou seja, à criança que sai da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não pode ser negado o direito de continuar a ser criança antes mesmo de ser “aluno”.

Propostas de ação:

- ✓ A Educação Infantil não é uma preparação para o Ensino Fundamental, mas está em permanente articulação com este.
- ✓ A afirmação do trabalho com crianças de zero a seis anos como práxis pedagógica, onde o **cuidar** e o **educar** se revelam de maneira interdependente e permanente.
- ✓ O envolvimento dos trabalhadores da Educação Infantil numa dinâmica de participação e discussão democrática tendo em vista a construção de um projeto coletivo.
- ✓ O reconhecimento do brincar e aprender em todos tempos e espaços da Educação Infantil.
- ✓ A afirmação da criança como ser social, histórico e produtor de cultura.

"Entendo que políticas para a infância representam a possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto, constituindo-se como espaço de cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças); de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade); de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade). (Kramer, 2003, p. 97).

4- Articulando saberes e fazeres ...

"A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo".

Paulo Freire

Como já foi apontado anteriormente, em todos os fóruns realizados, inúmeras questões extraídas do cotidiano da Educação Infantil foram sendo desveladas. Se, durante os intensos debates e reflexões com todos os profissionais não era possível compartilhar todas as incertezas, dúvidas e dificuldades que emergiam, era necessário trilhar outros caminhos que dessem conta de fortalecer a participação, a reflexão, o diálogo e a autoria. Como primeiro passo, era preciso romper com o processo de individualização das dúvidas e dos diferentes saberes que perpassavam as práticas cotidianas da Educação Infantil. Nesse sentido, uma outra dinâmica de diálogo insurgiu-se numa tentativa desafiadora de resistir à estereotipia das formas e dos gestos para fazer florescer a ética (que nos instiga a um outro agir) e a estética (que nos instiga a um outro olhar) da participação e da socialização do conhecimento.

Se o rompimento com o superficialismo e com a particularização dos saberes implicava também uma ruptura com os modismos tão frequentes na Educação Infantil, era preciso colocar em cena o sentido de **rede**. Era preciso dar unicidade às bases conceituais do conhecimento, descobrir suas inexploráveis belezas e tensões, suas diferentes possibilidades e sua articulação com o real. Se este movimento permitia vislumbrar um

outro processo de interlocução, de descoberta e de comunicação, permitia também superar as impressões artificiais, construir novas interpretações e imprimir outros valores ao modo de agir e conceber as diferentes realidades teóricas e práticas que compõem o universo da Educação Infantil.

Ao discutir a dimensão pedagógica, tornou-se relevante discorrer sobre a freqüente dissociação dos elementos teóricos da prática cotidiana vivida pelas crianças e seus professores. A falta de clareza sobre o sentido da fundamentação teórica no fazer pedagógico tem privilegiado a busca por modelos adequados a determinados objetivos que se pretendem atingir. Se esta é uma lógica presente em vários níveis de ensino, na Educação Infantil esta realidade é atravessada por diferentes conflitos, traduzindo assim, um reduzido conhecimento sobre os elementos teóricos fundantes do processo de ensino e aprendizagem.

Um outro aspecto atrelado à fragmentação entre teoria e metodologias utilizadas, estas entendidas aqui como o caminho, a forma utilizada/criada pelo professor de sistematizar o conhecimento e aplicar os seus objetivos, é que a escolha por um único referencial teórico tem reduzido a expressão plástica dos diferentes saberes e de outras propostas pedagógicas ou, de outro modo, provocado o seu revés que, em nome de um espontaneísmo e da fragilidade pedagógica, “se utiliza de tudo um pouco”.

A superação de um único modelo pedagógico e de um “mix” teórico só se justifica quando se compreende que na utilização e busca por diferentes contribuições teóricas devem sobressair seus elementos convergentes e coerentes, caso contrário, estaríamos fortalecendo um trabalho pedagógico contraditório e transformando-o numa “salada de fruta”, numa costura eclética de perspectivas teóricas e epistemológicas díspares.

Um outro aspecto a considerar é a compreensão da provisoriedade do conhecimento, ou seja, aquilo que hoje se estabelece como uma verdade, daqui há alguns anos pode perder sua validade em função do surgimento de novos conhecimentos e de novas pesquisas no campo da educação. Daí a necessidade de uma formação continuada atenta às transformações do conhecimento e da realidade social. O estudo permanente é uma prática indispensável ao exercício do magistério, sem esta prática o professor, o

pedagogo, o diretor etc. fica à mercê dos modismos e vítima de equívocos conceituais com conseqüências pedagógicas desastrosas.

Para além das questões que colocam em xeque a dicotomização do saber e do fazer e a escolha ou não de um determinado método, ocorre que, desprovidos de uma formação teórica que sustente as escolhas feitas no cotidiano da Educação Infantil, o trabalho pedagógico passe a ser expressão de convicções pessoais atravessadas por preconceitos, tabus morais, crenças religiosas, mitos etc. Desse modo, as experiências dos profissionais não refletem a filosofia da instituição construída coletivamente, mas suas impressões e formação pessoal. Isto não quer dizer que ao apropriarmos do conhecimento devemos negar a nossa história, a nossa formação, as nossas crenças. Não! Como sujeitos históricos, produtores de cultura, a apropriação crítica do conhecimento deve possibilitar uma (re)significação do nosso modo de interpretar e compreender os diferentes modos de ser e agir no contexto da Educação Infantil.

4.1- Princípios Pedagógicos

A exigência por princípios pedagógicos que pudessem orientar as diferentes experiências dos CMEI's, tornou-se uma temática crucial nos fóruns realizados. Como ponto de partida, era necessário identificar as questões que poderiam caracterizar melhor o desejo das diferentes categorias em fortalecer a autonomia e a identidade de cada CMEI a partir de linhas comuns de reflexão e de ação. Isto implicaria aprofundar temáticas consideradas estratégicas sob o ponto de vista da busca por uma unidade de trabalho na rede municipal de Vitória. Deste modo foi se constituindo um caminho de interlocução e de diálogo onde prevaleceu a necessidade de enfrentamento de determinadas demandas trazidas pelo coletivo.

O fato de nomear algumas questões apresentadas como “princípios pedagógicos” significou afirmar que essas questões não dizem respeito a interesses individuais, mas a todos os profissionais, tendo em vista a construção de um projeto político de Educação Infantil cujos elementos teóricos, filosóficos e culturais assumiriam a função de orientar

o trabalho pedagógico realizado em cada CMEI e assegurar a efetivação de políticas públicas em consonância com os interesses coletivos.

Aurélio Ferreira (1999) define princípio como “elemento predominante na constituição de um corpo orgânico”. De outro modo podemos dizer que é a referência necessária à construção orgânica de um projeto pedagógico, cujos desdobramentos exige coerência teórica e prática. Neste sentido os princípios não se reduzem a uma orientação espontaneísta de como os desafios e os dilemas que surgem no cotidiano da Educação Infantil devem ser enfrentados, mas eles tem a função de garantir uma consciência coletiva e individual sobre o modo de agir e pensar, tendo em vista uma perspectiva política e pedagógica comum de educação.

Em se tratando de fortalecer o sentido de **rede**, era impossível ficar indiferente às demandas que não diziam respeito apenas a um professor, a uma instituição, a uma comunidade, a um determinado grupo de crianças, mas a todos aqueles inseridos no contexto da Educação Infantil.

Essa constatação, embora demarcada pelo modo como, por vezes, antagônico e contraditório de utilizar uma teoria e de se apropriar de determinadas concepções epistemológicas, motivou a enunciação de algumas questões que deveriam ser confrontadas e definidas como princípios pedagógicos comuns a todos. Questões estas que não poderiam prescindir da coerência, da unicidade das idéias e das proposições que deveriam embasar o modo de sistematizar o conhecimento, de agir com as crianças, de enfrentar determinadas situações que surgem no cotidiano, de superar os descompassos pedagógicos e administrativos existentes dentro dos CMEIs, de articular-se com a comunidade, de lidar com a provisoriedade do conhecimento e com a pluralidade de concepções.

Os princípios pedagógicos surgem, desse modo, de uma demanda legítima de toda a categoria de profissionais presentes nos CMEIs. Representam, portanto, a firme determinação de forjar uma consciência coletiva de enfrentar os desafios, superar os problemas de ordem teórica e metodológica, tornando vital a experiência da construção de uma ética comum em torno dos diferentes saberes e fazeres. Os princípios

pedagógicos evocam, assim, a necessidade de se garantir a afirmação da Educação Infantil inclusiva, da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade para todos.

4.1.1 - Trabalho coletivo

"Uma instituição não tem cara e não tem alma. Tem história, mas não tem histórias. Cara e histórias têm as pessoas que trabalham na instituição; que são também as que lhes formam alma".

Luis Fernando Veríssimo.

Garantir o trabalho coletivo no interior dos Centros de Educação Infantil implica (re) significar os espaços e tempos instituídos, tendo em vista a construção de uma história comum de educação e a busca da unidade respeitando a diversidade. Implica também recriar uma realidade onde a dimensão de cada trabalho realizado se integra numa mesma dinâmica, potencializada pela desafiadora busca de humanização das relações. Excluir grupos ou pessoas dessa possibilidade de construir experiências compartilhadas na Educação Infantil é fazer morrer a esperança de uma ação educativa cidadã, democrática, solidária, promotora de uma cultura de paz.

No âmbito da Educação Infantil, a histórica dicotomia entre o cuidar e o educar promoveu a discriminação e a fragmentação entre as diferentes práticas sociais existentes, como se determinadas tarefas exercidas fossem mais importantes do que outras.

Romper com as vozes dissonantes que continuam a provocar rupturas e disputas no contexto dos CMEIs, traduz-se em estabelecer outros critérios que dão sentido aos múltiplos fazeres e saberes, pois o outro não mais será julgado ou discriminado pelas funções que ocupa no cotidiano, mas reconhecido como parte integrante e indispensável na construção de um projeto político-pedagógico.

"(...) a relação de cada um com o outro precisa fazer-se de modo que ele mantenha sua condição de sujeito (que é *autor*, que faz do mundo *objeto* de sua ação e de sua vontade), sem negar no outro (seu semelhante) sua mesma condição de sujeito. Em outras

palavras, ele precisa de uma relação (cooperação) que possibilita a troca de esforços sem que nenhum abra mão da autonomia característica de sua condição histórico-humana". (Paro, 2001, p. 118).

Trabalho coletivo, requer partilha das experiências, construção do diálogo, respeito à heterogeneidade das (pre)ocupações. Quando visto na perspectiva da produção histórica e como processo de construção da dignidade humana, cada trabalho realizado traz a sua marca histórica, a sua singularidade que deve ser considerada na pluralidade das ações existentes do espaço escolar. O trabalho, como bem afirma Barroco (2003) "não é obra de um indivíduo mas da cooperação entre os homens; só se objetiva socialmente, de modo determinado; responde a necessidades sócio-históricas, produz formas de interação humana como a linguagem, as representações e os costumes que compõem a cultura" (p.26-27). A partir desta perspectiva, uma organização administrativa e pedagógica deve desvencilhar-se da lógica da divisão do trabalho, da sua fragmentação que terminam por descaracterizar o todo em relação às partes, e as partes em relação ao todo. Veiga (1995) destaca:

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico". (p. 31).

Sob várias formas vivemos os efeitos de uma sociedade capitalista demarcada pelo individualismo, pela mercantilização das relações e pela competitividade. A generalização desses elementos chega ao universo escolar, demarcando assim, a medida que cada um passa a atribuir às suas práticas e à sua participação na vida social. Enfrentar os efeitos do capitalismo no universo escolar é repensar os diferentes modos de exclusão e discriminação que acabam se naturalizando e impedindo que outras bases práticas e discursivas sejam materializadas na experiência coletiva tensionada a uma educação de qualidade. É romper com a individualização dos lugares ocupados (minha sala, minha aula...) e com os mecanismos de segregação que impedem reconhecer cada um como responsável por **todos** os alunos e não apenas pelo **seu** aluno, professor não apenas do bercário, do pré, mas professor **da Educação Infantil**. De outro modo, como bem afirma Esteban (2002),

"Há uma tensão permanente, marcada por interesses diversos, de modo que o discurso da busca de qualidade pode estar ocultando uma prática cujo objetivo é aprofundar as distâncias sociais, econômicas e culturais entre os indivíduos, deixando definitivamente relegado o coletivo e assumindo claramente a ótica do individualismo. Apesar desta análise, não discordamos da necessidade de uma crescente e permanente melhoria da qualidade da escola pública; precisamos deixar claro que qualidade estamos buscando para que seja possível a construção de uma escola verdadeiramente conectada às necessidades, desejos e possibilidades das classes populares". (p. 28).

Ainda que a existência de diferentes formas de participação e elaboração coletiva tenha traduzido um esforço de se construir novas relações de trabalho nos CMEIs através dos Conselhos de Escola, Regimento Comum, implementação de gestão democrática etc, diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educativo ainda encontram-se marginalizados dos processos decisórios, prevalecendo, assim, relações hierarquizadas e centralização de poder. É nesse contexto que se verifica a ausência, sobretudo das crianças e de determinados profissionais (contratados e/ou efetivos), geralmente pensados como "inválidos", desprovidos de racionalidade e condições necessárias à participação na tomada de decisão coletiva.

Faz-se necessário construir outras bases de reconhecimento das crianças e de algumas categorias de profissionais historicamente marginalizadas, para além de uma matriz hierárquica que confere a determinados grupos presentes no contexto da Educação Infantil o privilégio de participação e de tomada de decisão. Isto exige, por sua vez, que cada um seja reconhecido como sujeito de "interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas" (Telles, 1999). Se a construção coletiva do projeto político-pedagógico representa uma forma de sociabilidade e de exercício da cidadania no interior da instituição, outros espaços de participação precisam ser abertos e tensionados no sentido de ampliar a interlocução política entre os diferentes sujeitos. Contudo, há de se ressaltar que esta interlocução não está desprovida de conflitos, ao contrário, como afirma Marcel Gauchet (*apud* Telles, 2001), é somente no interior de um imaginário igualitário que o conflito pode emergir como um acontecimento legítimo da vida social.

"É através do conflito que os excluídos, os não-iguais, impõem seu reconhecimento como indivíduos e interlocutores legítimos,

dissolvendo as hierarquias nas quais estavam subsumidos numa diferença sem equivalência possível. É nele, portanto, que o enigma dos direitos se decifra, enquanto conquista de reconhecimento e legitimidade, sem o que a cidadania formulada nos termos da lei não se universaliza e não tem como se enraizar nas práticas sociais". (p. 30).

Mascarar os conflitos enquanto possibilidade de construir um espaço público compartilhado, seria o mesmo que pensar uma escola idealizada, imune de disputas, de contradições e de interesses muitas vezes antagônicos. O trabalho coletivo é feito na tensão entre individual e coletivo, particularidade e pluralidade, conhecimento local e universal, e é justamente nesta tensão que é possível dissolver hierarquias, romper com as diferentes formas de exclusão e individualismo, (re)significando, desse modo, o sentido das diferentes práticas sociais existentes no interior dos CMEIs em torno de princípios constituidores da ética e de um imaginário igualitário. Somente a partir de um imaginário igualitário que a dissolução da fragmentação existente entre os setores da educação, da desarticulação entre educação infantil e ensino fundamental deixará de existir como promessa e se constituirá como questão que diz respeito a um destino comum de educação.

"O trabalho docente não é um trabalho solitário do professor na sala de aula, mas é o trabalho de uma equipe, e só é susceptível de ser realizado enquanto for o trabalho de uma equipe que se coordena, que se articula, que se combina e que atua em conjunto".

(Sarmiento, 2002)

4.1.2- Formação Continuada

Não fales as palavras dos homens. Palavras com vida humana.

Que nascem, que crescem, que morrem.

Faze a tua palavra perfeita.

Dize somente coisas eternas.

Vive em todos os tempos pela tua voz. Sê o que o
ouvido nunca esquece.
Repete-te para sempre.
Em todos os corações.
Em todos os mundos.

Cecília Meireles

Enquanto espaço instituído, a escola expõe suas regras, sua organização administrativa e financeira, demarcando, desse modo, uma parcela da realidade escolar que terá sua articulação com o projeto político-pedagógico, com a organização curricular, com as diferentes atividades escolares etc. Ainda que tais elementos se orientem para a formalização da escola enquanto um espaço educativo, a existência dessas práticas só têm sentido em função dos fazeres e saberes das pessoas que nela atuam, caso contrário, o papel cultural e social da escola não se efetivaria e o conhecimento perderia o seu sentido e ficaria à mercê de uma racionalidade puramente científica, descontextualizada da realidade social mais ampla.

Assim como acontece com as crianças ao iniciarem uma experiência na escola, os profissionais da educação trazem consigo os conhecimentos historicamente construídos através de diferentes processos de aprendizagem. Tomando como exemplo os conhecimentos trazidos pelos professores que atuam na Educação Infantil, eles não se realizam desvinculados da interlocução entre saberes científicos (decorrentes, sobretudo, dos estudos e da formação acadêmica) e saberes populares (decorrentes das práticas cotidianas, das tradições, das vivências culturais entre gerações etc.). Portanto, no conhecimento que cada professor traz está representado um processo de formação acadêmico-científico e um processo de formação oriundo da sua experiência com diferentes culturas e práticas sociais. Pensada na perspectiva de um trabalho coletivo, essa formação do professor precisa ser continuamente revisitada tendo em vista que, na dinâmica real do trabalho pedagógico, perpassam diferentes conhecimentos, diferentes práticas que precisam ser confrontadas e (re)significadas permanentemente. Para tanto, há de se colocar em questão,

(...) os modos hegemônicos de formação do/a professor/a, apostando em práticas que se configurem em múltiplas formas de

ação, como produção de saberes e de práticas sociais que instituem sujeitos, processos permanentes de aprendizagem e não práticas de modelagem. (Barros, 2005, p.75-76).

Os diferentes processos de formação instituídos devem considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho e sobre o seu trabalho e que, portanto, a formação continuada se dá também em espaços singulares existentes na escola e no interior das práticas coletivas, na interação com os alunos, colegas de trabalho etc. Nenhuma proposta de formação continuada tensionada à democratização da escola pública será efetivada se os professores forem vistos apenas como executores e implementadores das "políticas" de formação. De outro modo, se a formação de professores constitui um fator importante na melhoria da qualidade da escola pública, esta formação não pode ser considerada de maneira isolada, mas sim a partir de políticas públicas articuladas que apontem para a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação.

A dinâmica do conhecimento e da realidade social que perpassa a práxis pedagógica requer uma atualização constante de todos os profissionais, de maneira que o sentido sobre o trabalho pedagógico seja construído e reelaborado à luz da relação entre teoria e prática e à luz da organização escolar e do trabalho. A ausência dessa atualização permanente impede que se constitua, de fato, um processo de ação-reflexão-ação coletivo, de diálogo, em detrimento de fazeres e saberes isolados e fragmentados que acabam desconstruindo o CMEI enquanto espaço coletivo, onde as singularidades não prescindem da pluralidade, onde a asserção da igualdade não mascara as diferenças.

A tônica na formação continuada dos professores tem excluído algumas possibilidades de se criar outros espaços de formação para todos os profissionais, indistintamente. A formação continuada como o próprio termo remete, não deve ser compreendida apenas nas formas oferecidas pela Secretaria de Educação, mas como uma busca permanente dos profissionais de se atualizar, estudar e aprender em todas as circunstâncias da vida, através do acesso a diferentes práticas culturais dentro e fora da escola.

Enfrentar a complexidade da escola e dos diferentes saberes, implica, por sua vez, a busca por uma formação individual e coletiva comprometida com a democracia, com a cidadania e com os anseios dos trabalhadores em educação. Isto significa que

"A qualificação tem que se relacionar com os processos de emancipação humana, que supõem novos conteúdos e novas práticas sociais. A mudança depende da possibilidade de organização e de construção de um projeto de sociedade que substitua a ênfase no mercado pela ênfase no humano, tendo como questão fundamental a solidariedade. Portanto, o sucesso escolar, do nosso ponto de vista, está entrelaçado à construção de formas mais democráticas de vida social". (Esteban, 2002, p. 28).

Embora a formação coletiva dos profissionais signifique uma tentativa de compartilhamento entre os diferentes saberes e fazeres, outros modos de formação precisam ser instaurados de maneira a atender a particularidade de cada grupo. Muitas vezes, as necessidades dos professores, não são as necessidades dos pedagogos, as necessidades dos pedagogos, não são as necessidades dos diretores, das merendeiras, dos ASG's etc. Faz-se necessário, portanto, organizar espaços específicos de formação continuada de maneira mais sistemática, considerando:

1. **As demandas que dizem respeito ao conjunto dos profissionais** : realização de fóruns permanentes de discussão que viabilize a troca de experiências entre os diferentes profissionais que atuam nos CMEI's;
2. **As demandas específicas de cada segmento dos profissionais**: estímulo à participação em congressos, seminários e outros eventos nacionais; estímulo ao planejamento como tempo e espaço de formação; formação dos profissionais em gestão, finanças e administração escolar, potencializando, assim, sua intervenção e aplicação das verbas educacionais; incentivo à formação de professores pesquisadores.
3. **As demandas que se diferenciam segundo o nível de formação de um mesmo grupo de profissionais**: participação em Grupos de Trabalho segundo as inquietações, desejos e necessidades de formação individual.

"A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições de trabalho docente". (Azzi, 2002, p.57).

Um outro aspecto a evidenciar é a constituição de grupos multiplicadores que devem se originar desse processo de formação, possibilitando assim, uma melhor e mais qualificada intervenção pedagógica. É no processo coletivo de troca de experiências que os educadores se constituem e constituem os seus saberes (re)significando sua prática, tornando-se profissionais reflexivos. Nessa perspectiva, a instituição deve ser também, um espaço de formação que viabiliza em seu cotidiano possibilidades dos profissionais se aperfeiçoarem continuamente através de grupos de estudos, encontros semanais dentro das unidades para aprofundamento das questões demandadas das ações pedagógicas. Porém, o reconhecimento da instituição como espaço de formação requer o reconhecimento da autonomia da instituição enquanto espaço formador que, embora articulado às orientações político-pedagógicas mais amplas, é capaz de instituir modos diferenciados de formação que se forjam nas complexas redes do dia-a-dia da escola e da praxis pedagógica.

"Interrogar os processos de formação (...) significa indagar acerca de uma certa discursividade hegemônica nesse campo e percorrer trilhas que apontam não mais para objetos dados e sujeitos preexistentes, mas para as práticas que os instituem, remetendo-nos ao exercício de cartografar as múltiplas linhas de sua composição, ou seja, partir do trabalho real". (Barros, 2005, p. 90-91).

4.1.3- (Re)significando o tempo e o espaço

"Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. (...) O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas e bichos.

E vemos? Não, não vemos. (...) Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos".

Otto Lara Resende

Muitas vezes, com a institucionalização do tempo e do espaço escolar acostumamos a pensar que a organização do trabalho pedagógico é algo que, a princípio deve corresponder a um controle hierárquico pré-determinado. Por conta, disso, instaura-se uma relação de trabalho ritualizado segundo o que determina os níveis mais elevados da hierarquia escolar e os critérios estipulados em razão do calendário. Os tempos e os espaços institucionais vão demarcando, assim, períodos, etapas, fases e horas a serem cumpridas que se dividem em dias letivos, horários estipulados para reuniões, férias, avaliação, cronogramas, encontros com a comunidade, curso de formação etc.

"Na pré-escola há espaço para brincadeiras, mas é preciso ensinar a ordem; há espaço para o canto, mas é preciso ensinar o silêncio; há valorização do lúdico, mas deve ficar bastante claro que as brincadeiras possuem objetivos sérios, há tentativa de trabalho criativo, mas este não deve atrapalhar futuramente a cópia e a reprodução; há a preocupação com o desenvolvimento das crianças em sua multiplicidade, mas é necessário que este múltiplo seja fragmentado, individualizado e reduzido ao que cabe no modelo aceito. Assim é possível criar uma prática que, sob a aparência de dinâmica criadora, vai preparando cada um para se adaptar ao imobilismo e à reprodução que caracterizam a relação pedagógica na escola". (Esteban, 2002, p. 29).

Embora a formalização do tempo e do espaço seja um elemento importante na organização da realidade escolar, esta formalização não deve representar uma organização burocrática reguladora do trabalho pedagógico e da construção da autonomia da escola, e nem mesmo representar um modo de alcançar objetivos "comuns" em conformidade com as determinações do poder central. A organização do tempo e do espaço só tem sentido quando se é possível (re)significar o próprio sentido do tempo e do espaço existente no contexto escolar para além de uma organização hierárquica e fragmentada de trabalho. "O espaço e o tempo educacionais são aqueles criados, determinados, marcados pelo exercício de uma autonomia que, para ser efetiva do ponto de vista individual, só pode se dar à luz da autonomia coletiva". (Valle, 2001, p.110).

Tempo e espaço não existem fora de um contexto situado social e historicamente determinado, onde estão em jogo interesses, lutas, desejos e necessidades do coletivo, bem como as singularidades dos diferentes sujeitos (crianças, professores, pedagogos, merendeiras etc.) que compõem o universo escolar. Há de se pensar em que medida tempo e espaço coexistem para aprisionar as trocas culturais, as descobertas e as diferentes vozes existentes ou para fortalecer vínculos de trabalho pautado no diálogo, na reflexão crítica, na participação democrática geradora de novos modos de organização do tempo e do espaço escolar. (Re) significar o tempo e o espaço na Educação Infantil implica, também, analisar a ausência de tempo e espaço para planejar, estudar e trocar experiências que fortaleçam o CMEI como instância de formação continuada e de trabalho coletivo.

Considerando a Educação Infantil enquanto espaço público institucionalizado erigido em torno da afirmação da criança como sujeito de direitos, a exigência pela (re)significação do tempo e do espaço deve constituir-se em práticas que eliminem o controle hierárquico dos adultos sobre as crianças e superem quaisquer formas de exclusão que obsta a participação da criança como sujeito histórico e produtor de cultura. Vistos a partir da criança, tempo e espaço assumem uma nova configuração no cotidiano dos CMEIs, configuração esta pensada não apenas em função dos adultos, mas a partir da criança e com a criança.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, por sua vez, não deve ser visto apenas como uma prerrogativa legal, mas uma realidade a ser considerada em todos tempos e espaços dos CMEIs. Partindo dessa premissa, será possível repensar os diferentes tempos e espaços (alimentação, pátio, entrada e saída no CMEI, atividades na sala de aula etc.) não mais como tempo e espaço instituído sobre o qual não é possível estabelecer novos sentidos de organização, mas como tempo e espaço a serviço da apropriação crítica e reflexiva das diferentes práticas do cotidiano.

"Reorganizar o tempo e o espaço escolares no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, aonde a criança goste de ir e permanecer não só por "obrigação", mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo. Este parece ser o desafio do presente! (Quinteiro,2004, p. 176).

4.1.4- Educação Infantil Inclusiva

"Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las (e então barrá-las em matéria de emprego, educação, benefícios e outras oportunidades na sociedade), do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, e isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, do mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros". (Pierucci, 1999).

A idéia de Educação Infantil inclusiva aqui proposta, dentre outras perspectivas possíveis, está ligada à concepção de um espaço público compartilhado formulado no reconhecimento das diferentes categorias como sujeitos de direitos. Esta premissa,

enquanto representação máxima de uma Educação Infantil que se deseja inclusiva, não é uma questão que apenas desafia o princípio único de ordenamento da vida escolar ou uma tentativa de abolir qualquer manifestação de preconceito e segregação.

Para além dessas prerrogativas que, sem dúvida, são importantes para a construção de um espaço público compartilhado, há de se repensar a Educação Infantil no registro das relações muitas vezes naturalizadas no cotidiano, relações essas que destacam o significado da cidadania, da democracia e da inclusão, mas que oblitera o princípio de equivalência que confere ao outro (merendeira, estagiário, criança, professor, auxiliar de serviços gerais etc.) autonomia, identidade e direitos em todos os tempos e espaços da instituição.

Nessa (des)figuração do outro fixado no terreno da natureza, não é possível instaurar a dimensão pública da experiência educativa porque alguns foram "naturalmente" excluídos em função da sua condição de classe, da cor de sua pele, da sua aparência física, da religião que professa, de suas inúmeras carências. A esses, outras regras e outros atributos vão se impor para confirmar o lugar que eles ocupam na sociedade e para determinar o lugar que eles devem ocupar na escola. Fora dessas regras, suas formas de vida não conferem legitimidade e tornam-se incapazes de serem reconhecidos como cidadãos de direitos, a não ser para referendar as motivações da caridade pública e da benevolência particular, tendo a subserviência, a dependência e a condição de tutela dos "necessitados", dos "subalternos" e dos "excluídos" como condição indispensável de ajuda e de "reconhecimento dos direitos". Situando os pobres como figura clássica da destituição, Telles (1999) destaca:

"Para eles, é reservado o espaço da assistência social, cujo objetivo não é elevar condições de vida mas minorar a desgraça e ajudar a sobreviver na miséria. Esse é o lugar dos não-direitos e da não-cidadania. É o lugar no qual a pobreza vira "carência", a justiça se transforma em caridade e os direitos em ajuda, a que o indivíduo tem acesso não por sua condição de cidadania, mas pela prova de que dela está excluído". (p. 94-95).

A Educação Infantil enquanto práxis social, sem dúvida sofre as influências desses atributos definidores do direito e de uma suposta inclusão que perpassam a nossa sociedade. Contudo, considerada à luz dos princípios constitutivos de um espaço

público compartilhado, a Educação Infantil deve mobilizar esforços para construir uma "gramática social e política" cujas regras promovam novas sociabilidades e o reconhecimento do outro como "sujeito de interesses válidos e direitos legítimos" (incluindo-se aí os professores contratados, as crianças nômades, estagiários, família etc). Quem é o outro, poderíamos perguntar? O outro é aquele com o qual faço a experiência de um mundo compartilhado que se efetiva através do trabalho coletivo, da ajuda mútua, da cooperação entre as diferentes práticas sociais. Portanto, o reconhecimento do outro como "sujeito de interesses válidos e direitos legítimos" é uma condição indispensável a uma instituição educativa que se deseja inclusiva.

Um outro aspecto a considerar em torno de uma Educação Infantil inclusiva é repensar como a criança e a infância estão sendo incluídas nos CMEI's antes mesmo de serem vistas como alunos; uma inclusão, portanto, que se efetiva não apenas pelo seu acesso e permanência na escola, mas pelo modo como manifestam a sua cultura, a sua história, a sua etnia, seu gênero e sua condição social. Há de se questionar também em que medida tem-se garantido a afirmação da criança e do adulto negro como "sujeitos de interesses válidos e direitos legítimos", uma vez que o preconceito racial reforça a impotência do outro em função da cor da pele, do tipo de cabelo, da condição de classe, neutralizando desse modo, as desigualdades de tratamento entre as crianças e adultos e silenciando a identidade da criança negra em diferentes tempos e espaços escolares.

"O processo discriminatório se instala quando procedemos de forma diferente com o outro, considerando aspectos de etnias, gêneros, origem, religião, capacidade intelectual, interpretando como sinal de inferioridade, negando que essas pessoas possam ter os mesmos direitos que outras e impedindo ou dificultando o acesso e a garantia aos direitos iguais de cidadania" (Silva & Vasconcelos, 1997, p.58).

O respeito à diversidade deve perpassar as relações cotidianas vividas nos CMEIs. Excluir o direito da criança a manifestar-se como criança, a expressar sua cultura, é uma prova inconteste de que o "assujeitamento" da criança aos modos de ser e pensar dominantes continuam se revelando numa prática educativa excludente.

Se tais questões nos remetem a refletir a negação da infância nos espaços escolares, elas tornam mais desafiadoras quando analisadas na perspectiva das crianças com

necessidades educacionais especiais por deficiência incluídas no sistema formal de educação, pois ao lado das crianças pobres e negras, portadoras do vírus HIV, são as que estão mais sujeitas à discriminação e à exclusão. O direito à inclusão introduz uma reflexão e um desafio à instituição escolar como espaço de desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, como espaço mobilizador de práticas inclusivas e mais igualitárias.

A discussão em torno da educação inclusiva não surgiu por acaso. Ela é fruto de processos de reivindicação de diferentes movimentos sociais que lutavam - e continuam a lutar - pelo direito das pessoas, "independente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentem" (MEC, 2004) de serem incluídas em diferentes espaços sociais. A escola, como um desses espaços sociais, certamente não deveria ficar alheia à construção de espaços inclusivos, organizados para atender e promover o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Alunos com necessidades especiais são aqueles,

"... que demandam apoio e recursos pedagógicos especializados que lhes proporcionem maior acesso ao currículo escolar. (...) tais educandos podem demonstrar diferenças na aprendizagem de modo geral que demandam metodologias diversificadas para as atividades curriculares. Tais diferenças podem estar vinculadas ou não a uma causa orgânica específica (disfunções, deficiências, lesões cerebrais, síndromes etc.) e, ainda, podem pautar-se em especificidades na comunicação e sinalização que impliquem em linguagens e/ou códigos diferenciados dos demais alunos. Também são alunos com necessidades educativas especiais aqueles que demandam suplementação curricular, por apresentarem grande facilidade de aprendizagem, chamados alunos com altas habilidades, ou superdotados" (Documento Base, 2003, p. 57).

Sem dúvida estamos diante de um desafio que não está alheio às condições de trabalho enfrentada sobretudo pelo/a professor/a diretamente envolvido com esta realidade. Poderíamos enumerar desde a falta de apoio pedagógico e de serviços especializados, ausência de formação e tempo necessário para atender às necessidades específicas dos alunos até à ausência de políticas públicas articuladas mais consistentes, como sendo questões que mais dificultam a garantia de ações educacionais inclusivas, democráticas e de qualidade para todos.

A inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nos CMEIs continua a se revelar de maneira desafiadora, sobretudo se considerarmos que este atendimento traz em si um novo modo de reconhecer todas as crianças como sujeito de direitos e de reconhecer o espaço e o tempo da Educação Infantil como uma possibilidade de romper com a segregação e a indiferença às diferenças existentes entre as crianças. As crianças com necessidades educacionais especiais, ao revelarem modos diferenciados de ser e estar no espaço escolar, requerem modos diferenciados de trabalho pedagógico, caso contrário, estariam fadadas a serem excluídas nas suas diferenças e negligenciadas como sujeitos de direitos. Para tanto, há de se questionar:

- Como as crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência estão sendo incluídas no trabalho coletivo?
- Como suas diferentes formas de aprendizagem têm sido consideradas na práxis pedagógica?
- Como trabalhar com grupos heterogêneos sem fortalecer metodologias que segregam as crianças nas suas diferenças?
- Como incluir as crianças com necessidades educacionais especiais em todos os tempos e espaços dos CMEIs?
- A criança com necessidades educacionais especiais está sendo reconhecida como sujeito de "interesses válidos e direitos legítimos"?

É preciso indagar as vozes silenciadas e as vozes amplificadas nos discursos da escola e sobre a escola; interrogar os discursos legitimados sobre a infância, sobre a aprendizagem, sobre o ensino, sobre os usos escolares da linguagem escrita, sobre os parâmetros de sucesso e fracasso escolar. Tomar estes temas, entre tantos outros possíveis, para verificar de que modo a retórica favorável às crianças com frequência oculta pensamentos e práticas que excluem a muitas delas (Esteban, 2002, p. 29).

Estas e outras questões constituem um verdadeiro desafio ao contexto da Educação Infantil ao mesmo tempo em que apontam para a efetivação de algumas ações, a saber:

- Formação continuada para todos os profissionais e incentivo à realização de estudos e socialização de experiências;

- Garantia de infra-estrutura e acessibilidade nos CMEIs para as pessoas (crianças e adultos) com necessidades educacionais especiais;
- Disponibilidade de equipamentos e materiais especiais para o ensino de crianças cegas, surdas e com dificuldades motoras;
- Fomentar diferentes processos de acolhimento nos CMEIs durante todo o ano letivo a todos os sujeitos;
- Implementação de serviços de apoio segundo as demandas apresentadas;
- Acompanhamento mais sistemático do setor de educação especial nos CMEIs;
- Ampliação da disponibilização de transporte escolar adaptado;
- Conceber a criança com necessidades educacionais especiais como responsabilidade de todos os profissionais que atuam no CMEI e não apenas de uma professora;
- Diminuição de alunos por turma como critério para se garantir um melhor acompanhamento das crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência;
- Ampliação dos processos de orientação e formação às famílias de acordo com as demandas apresentadas.

Embora muitas experiências têm se desenvolvido de maneira bastante significativa, a ausência de uma estrutura pedagógica (incluindo-se aí o permanente apoio de setores especializados) que dê conta de atender as especificidades das diferentes limitações (auditiva, visual, física e mental) têm provocado grandes distorções quanto aos objetivos propostos no atendimento a essa categoria de crianças. Um outro ponto a destacar é a falta de disponibilidade de recursos humanos e materiais para acompanhar todo o processo pedagógico das crianças sem discriminação, respeitando suas diferenças, potencialidades e particularidades. Necessário faz-se, portanto, repensar outras formas de atendimento que possibilitem as crianças usufruírem de experiências e aprendizagens estimuladoras e significativas, e aos profissionais que atuam nos CMEIs, processos mais permanentes de formação e de socialização de suas experiências.

Se não podemos desconsiderar as condições objetivas de trabalho como um quesito indispensável ao atendimento mais qualificado de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, há de se questionar outros modos de exclusão que cercam e acercam a escola, impedindo assim, a

constituição de práticas e de interações sociais que tenham como medida a tolerância, a ética, o diálogo e a superação a qualquer forma de discriminação. Dentre esses modos de exclusão, destacamos a forma como os estagiários são acolhidos no contexto dos CMEIs.

A entrada do estagiário nos CMEIs, sem dúvida, exige uma articulação entre a experiência dos profissionais existentes e a busca por aprendizagem por parte daquele recentemente inserido no mundo do trabalho. Como um sujeito-em-formação, o estagiário não deve ser visto como alguém a assumir responsabilidades em substituição a outros profissionais ou ocupar espaços em função de demandas não contempladas no interior das unidades. Ele deve ser reconhecido a partir de suas necessidades de formação muitas vezes acompanhadas de medos, expectativas, inseguranças, preocupações de enfrentar uma profissão, aliadas às possibilidades de aprender a interagir com as crianças, a fazer uso dos diferentes saberes e fazeres, a vislumbrar novas perspectivas de atuação como futuro profissional da Educação Infantil.

É necessário, portanto, romper com a instrumentalização e a sub-utilização do estagiário nos CMEIs, como se fosse um elemento estranho ao trabalho coletivo, assegurando-lhe oportunidades mais inclusivas de aprendizagens e de formação profissional. A inclusão do estagiário em todos esses processos potencializa a escola como espaço de formação que garante o acesso e a participação de todos, independente da função ocupada no trabalho pedagógico. Se tais idéias apontam para um repensar da inserção do estagiário no contexto da Educação Infantil, outras questões se fazem necessárias na constituição de condições objetivas de acesso e permanência do estagiário nos CMEIs:

- ✓ Garantir a participação dos estagiários em todo processo de formação em serviço; inclusive no processo de planejamento;
- ✓ Promover critérios de acompanhamento e avaliação da experiência pedagógica dos estagiários;
- ✓ Ampliar a possibilidade de atuação dos estagiários em todos os CMEIs;
- ✓ Estabelecer critérios mais qualificados para a contratação dos estagiários.

A inclusão digital na Educação Infantil

Considerando o mundo em constante transformação, a informática na Educação Infantil se apresenta como uma possibilidade de levar as crianças e adultos ampliarem suas experiências e terem acesso às mais diversificadas práticas sociais. Embora a asserção ao direito à linguagem digital seja uma temática desafiadora para um país que ainda se depara com altos índices de analfabetismo, as exigências do mundo moderno e a articulação do conhecimento com as realidades sociais impõe novos desafios à escola como espaço privilegiado de trocas culturais.

A interação com o computador e com os diferentes softwares disponíveis, sem dúvida se apresentam como ferramentas importantes no processo de diálogo com as realidades mais amplas, contudo, esta interação com o computador não pode ficar submetida ao cerceamento da expressão e da criação pois, como ressalta Silva Filho (2004),

"a interação da criança com o computador (e, portanto, com todos os recursos de que ele dispõe) pode concorrer para o desenvolvimento da cidadania ativa desde que consideradas algumas características como: Desde que abra possibilidades de comunicação e de expressão amplas, e favoreça o intercâmbio de significados e valores" (p. 130).

4.1.5- Cuidar e Educar

"Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de
minha avó, eu obrei.
Minha avó não ralhou...
Disse que as obras trazem força e beleza às
flores...
Quis aproveitar o feito para ensinar...
A não desprezar as coisas desprezíveis
E nem os seres desprezados".

Manoel de Barros

Por muito tempo cuidar e educar foram utilizados como termos antagônicos nas práticas de atendimento às crianças pequenas. Revisitando a história da Educação Infantil, enquanto o educar era destinado às crianças de classes mais privilegiadas que tinham acesso à pré-escola, às crianças que freqüentavam as creches, o atendimento se caracterizava em torno do cuidar através das práticas de higiene, alimentação, limpeza,

atividades que, teoricamente, requeriam menor qualificação profissional, já que o compromisso principal era oferecer uma educação assistencialista e compensar as necessidades básicas das crianças provenientes das classes populares. Além disso, o trabalho das pessoas que atuavam no atendimento às crianças pequenas, tradicionalmente realizado por mulheres, estava associado ao papel sexual, aos cuidados maternos, às atividades domésticas de cuidados e de socialização infantil. A este respeito Kramer (2002),

"A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão" (p. 125).

Esta realidade foi compondo modos diferenciados e, ao mesmo tempo, contraditórios, de conceber a função social e educativa da Educação Infantil. Além disso, práticas excludentes foram determinando a dissociação do cuidar e do educar a partir da discriminação dos profissionais que exerciam funções nessas duas etapas da Educação Infantil.

Se hoje é possível perceber que o cuidar e o educar são processos indissociáveis na práxis pedagógica, pois quem educa, cuida, e quem cuida, educa, esta fragmentação ainda se faz presente no cotidiano da Educação Infantil, impondo diferentes modos de dissociação entre o cuidar e o educar, sobretudo quando este processo se constitui numa forma de determinar o espaço que cada um deve ocupar no trabalho com as crianças pequenas. Tal constatação tem trazido rupturas ao trabalho coletivo, uma vez que as atividades de cuidado, sobretudo aquelas desenvolvidas nas creches, têm sido destinadas a profissionais menos qualificados e de menor salário.

Os diferentes tempos e espaços da Educação Infantil exige uma relação permanente entre o cuidar e o educar, entre os profissionais do CMEI com a família. São várias as situações cotidianas vividas com as crianças (vestir, despir, tomar banho, organizar a alimentação...) que precisam ser (re)significadas, uma vez que cada uma delas exige uma intervenção mais qualificada por parte do profissional; uma intervenção que seja capaz de auxiliar e orientar as crianças nas suas necessidades individuais e formação, dar-lhes afeto e segurança nas atividades que exigem um aprendizado diferenciado das experiências vividas na família.

A indissociabilidade entre cuidar e educar precisa perpassar todo o projeto político-pedagógico da instituição, pois a entrada da criança no CMEI deve representar uma acolhida da sua individualidade que vai sendo revelada durante a alimentação e banho, na interação com outras crianças, na organização dos materiais, no momento de usar o banheiro etc. Estas diferentes experiências vividas, por sua vez, não podem ser distanciadas da realidade social e cultural à qual a criança pertence, do modo como reproduz experiências vividas na família para o interior do CMEI.

O acesso a diferentes aprendizagens é fundamental no trabalho cotidiano da Educação Infantil. É neste contexto que o cuidar e o educar assumem uma importância ao suscitar nas crianças curiosidades, um sentimento de conquista ao enfrentar novas situações, estímulo à exploração de novos ambientes como a sala de aula, o refeitório, o banheiro, o pátio, a biblioteca etc.

Cuidar e educar, na perspectiva do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, implica garantir a ela o direito de ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, implica garantir atenção e afeto, sobretudo nas situações que geram medo, insegurança e conflitos. Como bem ressalta Serrão (2003) a chamada rotina na Educação Infantil "não pode ser maçante, tediosa, cerceadora" e nem mesmo constituir-se apenas uma obrigação a ser cumprida nos diferentes tempos e espaços da Educação Infantil. Por outro lado, não basta gostar de crianças para cuidar bem dela, pois a afetividade deve representar uma cumplicidade com o outro que se revela no modo como se interage com as crianças, como as orienta em suas necessidades, como se é solidário nos momentos de conflitos, medos e insegurança, como se respeita os seus direitos.

"O direito ao respeito implica (...) o reconhecimento da inviolabilidade da integridade física psíquica e moral, abrangendo a preservação de valores culturais e o dever de todos de zelar por um tratamento humanizado, que vá contra e qualquer tipo de violência, que exponha a criança a situações aterrorizantes, vexatórias ou constrangedoras". (Dias, 2005, p. 93).

Com a inserção cada vez mais crescente da mulher no mercado de trabalho e com o aumento percentual de domicílios chefiados por mulheres, tem-se reivindicado a ampliação do atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas.

Consequentemente, a atribuição considerada exclusiva da família de cuidar das crianças pequenas, passou a exigir uma ação compartilhada entre a família e o poder público, bem como o direito da família em compartilhar o cuidado e a educação da criança com outras esferas da sociedade (Haddad, 2002). É para fazer valer esta ação compartilhada entre a Educação Infantil e a família que a LDB/96 destaca em seu artigo 29:

"A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, **complementando a ação da família e da comunidade** [grifo nosso]".

Este artigo propõe em linhas gerais, a efetivação de um projeto político-pedagógico que combine responsabilidade familiar com as particularidades existentes na práxis pedagógica da Educação Infantil, com o objetivo de que não haja rupturas entre o cuidar e o educar, mas fazendo convergir as funções sociais e educacionais tendo em vista o reconhecimento da criança como sujeito de direitos a um projeto de Educação Infantil que leve em consideração a diversidade do contexto familiar com seus diferentes interesses, valores e costumes; o fortalecimento de práticas inclusivas que possibilitem mães e pais a participarem e acompanharem efetivamente as experiências de seus filhos nos CMEI's.

4.1.6 - **Articulação CMEI/Comunidade**

"O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo".

Paulo Freire

Por muitos séculos a suposta autosuficiência da escola em decidir sobre as questões afetas à educação, impôs limites a qualquer manifestação que reclamava por uma maior participação no âmbito escolar. Se por um lado, essa herança histórica e cultural impediu criar outros modos de participação para além dos "muros" da escola, por outro lado, ela foi o elemento propulsor para o surgimento de novos processos de atuação,

desencadeando, assim, um novo despertar da sociedade frente ao sentido público das instituições educativas.

Certamente que este processo não esteve imune de pressões sociais e políticas às formas dominantes de organização e à participação restrita da família e da comunidade no espaço escolar. A reivindicação por processos mais democráticos na gestão dos serviços e dos bens públicos provocou um repensar da função social da escola frente às demandas da sociedade. Se, a grosso modo, essas foram as bases que possibilitaram a instauração de processos mais democráticos de participação, ainda há muito por fazer numa realidade complexa e contraditória como a nossa.

Ao analisarmos a história, concluiremos que a luta por participação democrática consolidou-se mais tardiamente na Educação Infantil, uma vez que sua prática estava ligada a um atendimento assistencialista dirigido, sobretudo, às crianças das classes populares e que, portanto, o seu reconhecimento enquanto espaço educativo deu-se tempos depois. A afirmação de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos, foi um dos motivos que propiciou a asserção de novas formas de articulação com a família e a comunidade. Construir novas experiências diferentes daquelas historicamente vividas, passou a ser um dos grandes desafios para os profissionais da Educação Infantil.

A inserção sociocultural do CMEI não pode prescindir das vivências ocorridas no âmbito da comunidade, dos seus reais interesses e necessidades. Isto não significa desmobilizar a identidade do CMEI enquanto espaço formador e produtor de conhecimento. Ao contrário, significa potencializar a identidade do CMEI a partir de estratégias que propiciem a participação da família e da comunidade, eliminando assim, relações autoritárias e corporativas. Esta participação, por sua vez, exige que se elimine a instrumentalização da família e da comunidade em situações que convêm aos interesses pessoais dos gestores ou de alguns profissionais que acabam reclamando por participação dessas instâncias somente em situações de conflitos, promoção de festas e momento eleitoral.

A família, a comunidade deve contar com o CMEI como um espaço para compartilhar dúvidas, experiências e receber orientações adequadas aos seus conflitos. Isto significa fortalecer o CMEI como espaço público, lugar de debate, de diálogo e de trocas culturais. Contudo, é necessário impor limites a esta abertura frente às demandas da comunidade, pois há o perigo de se chegar até o CMEI demandas que exigiriam uma responsabilidade pública para além de suas possibilidades. Neste sentido há de se demarcar melhor qual a função específica de cada instituição e quais as demandas que dizem respeito a outras instâncias da administração pública.

Abrir suas "portas" à comunidade, ceder espaço para algum evento, emprestar algum material são alguns exemplos que tem traduzido o CMEI como um espaço aberto à comunidade. Se essas formas isoladamente não qualificam o CMEI como espaço democrático, há de se criar outros modos de articulação com a comunidade onde, nem uma dessas instâncias perca a sua identidade na perspectiva de uma Educação Infantil pública, democrática e cidadã. "Dada a própria natureza das organizações, constituídas de indivíduos e grupos com diferentes visões, necessidades, valores, interesses, em síntese, com diferentes racionalidades, o conflito é uma realidade sempre presente no dia-a-dia da organização e, sem dúvida, um grande desafio (...)" (Bussmann, 1995, p.46).

Tais questões nos levam a refletir sobre o significado que o termo "parceria" tem assumido no contexto da Educação Infantil. Para responder a esta pergunta é necessário repensar o descompasso entre o que o coletivo dos profissionais pensam e quais são as expectativas da família e da comunidade em relação ao trabalho pedagógico e ao papel social do CMEI. Em função do desconhecimento sobre o sentido do trabalho da Educação Infantil, outras representações acabam se cristalizando junto à comunidade.

A ausência de relação entre CMEI e comunidade, incluindo aí as diferentes famílias que compõem o universo da Educação Infantil, impossibilita ambas as partes a realizar uma experiência coletiva que promova o exercício ético da participação e da gestão democrática. Além disso, quando se prescinde das experiências tecidas no âmbito da comunidade está se desconsiderando as experiências construídas pelas crianças e suas famílias antes mesmo de chegarem ao CMEI como ponto de partida para a

sistematização do conhecimento. A Educação Infantil deve organizar uma aprendizagem que teve início na família e nas experiências vividas na comunidade. Para tanto, faz-se necessário criar canais mais permanentes de diálogo entre o CMEI e a comunidade através de encontros esporádicos, oficinas, palestras etc.; considerar a família e a comunidade como parceiras e interlocutoras no processo de formação das crianças; qualificar a participação da comunidade nos processos decisórios da instituição; criar processos permanentes de acolhimento da família no CMEI; valorizar as práticas culturais existentes na comunidade, articulando-as aos saberes sistematizados.

5- (Re) visitando nossa práxis

"O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando".

Guimarães Rosa

Ainda que o tempo previsto de diálogo não tenha favorecido o aprofundamento das questões sugeridas nos diferentes fóruns, as discussões ocorreram segundo a escolha dos representantes dos CMEI's presentes. Foram considerados como prioritários para a discussão os seguintes núcleos conceituais: **alfabetização, violência, Artes e Educação Física, sexualidade, religião, projeto político-pedagógico, brincar e avaliação.**

A discussão prévia dos núcleos conceituais no interior das unidades de Educação Infantil possibilitou a organização de grupos de estudos e pequenos seminários para este fim. Desse modo as sínteses apresentadas nos fóruns subseqüentes representaram uma experiência coletiva de participação e estabeleceram novas possibilidades de socializar saberes à luz dos fazeres cotidianos.

Se por um lado, a discussão dos núcleos conceituais propostos colocava em cena as diferentes perspectivas de pensá-los a partir das experiências vividas nos CMEI's, o que sem dúvida exigia um rompimento com os superficialismos e com a fragmentação do conhecimento, por outro lado, a (re)significação de alguns conceitos e a sua objetivação

no cotidiano dos CMEI's não poderia prescindir de alguns princípios basilares que consolidariam o direito de todos apropriarem-se do conhecimento e com ele transformar a realidade vivida.

Estes princípios, pensados como elementos portadores de uma práxis educativa democrática, crítica e emancipatória e como elementos propulsores de uma dinâmica pedagógica e cultural cidadã, concorreriam com a afirmação do conhecimento como práxis de liberdade e de humanização. "A práxis [por sua vez] não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A praxis é ativa, é atividade que se produz historicamente". (Kosik, 1976, p. 202). Assim, para responder às demandas consideradas prioritárias, a discussão de alguns temas feita à luz dos princípios pedagógicos enunciados apresentaram-se como cruciais no processo de interlocução e de socialização do conhecimento.

5.1- Núcleos conceituais

Os núcleos conceituais abordados tiveram como base os princípios pedagógicos definidos coletivamente. Portanto, eles surgiram dentro de um contexto instigado pela busca de coerência e de unidade na explicitação dos diferentes saberes e fazeres presentes nos CMEI's. Garantir esta coerência e unidade significava avaliar os desdobramentos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico dirigido às crianças de zero a seis anos. Embora a escassez de tempo não permitiu o aprofundamento e o alargamento de muitas questões julgadas importantes pelo conjunto dos profissionais, considerou-se o que era prioritário discutir nos CMEI's e nos fóruns de representantes.

Não obstante o modo como o diálogo com o cotidiano foi facultando novas reflexões teóricas, os núcleos conceituais ora destacados apareceram como centrais nas preocupações e dilemas das diferentes categorias de profissionais da Educação Infantil. Sua análise e reflexão suscitaram o repensar da práxis pedagógica articulada aos princípios pedagógicos enunciados. Mais do que afirmar o sentido do conhecimento, (re)significando-o à luz de novas proposições teóricas, fortaleceu-se a dimensão ética (que possibilita um novo agir frente às demandas pedagógicas) e estética do conhecimento (que possibilita a ampliação e manifestação da expressão, da

sensibilidade, da curiosidade, da apreciação e dos sentimentos), bem como o seu caráter dialógico com a realidade social. Deste modo fortaleceu-se uma perspectiva pedagógica no contexto da Educação Infantil contrária a modelos e metodologias que distanciam os diferentes saberes e fazeres de uma perspectiva ética e estética do conhecimento.

5.1.1- Alfabetização

A necessidade de reconceitualizar o sentido da alfabetização na Educação Infantil, provocou uma escolha unânime deste tema. Embora muitos profissionais já tivessem o entendimento de que a alfabetização é “um processo de inserção da criança no mundo da linguagem escrita” (Gontijo, 2002), ainda predominava a idéia de que a alfabetização deveria ser uma exigência dirigida particularmente às crianças com idades de seis anos, o que justificava muitas vezes a exigência pela “prontidão” no último ano de experiência da criança na Educação Infantil e a existência de exercícios de discriminação visual, auditiva e de coordenação motora às crianças pequenas.

Se, de um lado, o sentido da alfabetização continuava a ser traduzido como um período preparatório para o Ensino Fundamental, em muitos casos negava-se às outras crianças, sobretudo aquelas com idades até três anos, a possibilidade de interagir com o mundo da linguagem escrita através dos rabiscos, dos desenhos, dos livros e de outros tipos de registros. A alfabetização concebida tanto na sua dimensão prático-utilitária, quanto na sua dimensão espontaneísta trazia enormes distorções na forma de perceber a criança como sujeito social, produtor e recriador de cultura.

Um outro aspecto que chamava a atenção nas reflexões trazidas pelos diferentes representantes era a necessidade de uma discussão mais profunda sobre a alfabetização que levasse em conta as experiências vividas pelos diferentes grupos de crianças e professores. As práticas de alfabetização acumuladas a cada ano não eram compartilhadas, caracterizando, assim, ora um indiferencialismo pedagógico das práticas vividas, ora na negação de uma história coletiva que deveria ter a sua continuidade nos anos seguintes. O fato de determinadas instituições não terem um projeto político-pedagógico coletivamente construído, os sentidos e as práticas de alfabetização se configuravam de acordo com os critérios particulares de cada professor, demonstrando desse modo alguns desvirtuamentos que incidiam sobre o processo de

organização e sistematização do conhecimento, sobre o processo de avaliação das crianças e sobre a função atribuída à própria criança e à Educação Infantil.

Se as crianças têm acesso à Educação Infantil desde os primeiros anos de vida, significa que elas devem continuar a ter acesso às diferentes formas de aprendizagens através de situações que lhes permitam brincar e expressar sua cultura e sua individualidade, experimentar o novo, interagir com as diferenças, ter acesso a diferentes formas de conhecimento, ampliar suas experiências e interagir com a realidade que as cercam.

Ao discorrer sobre a relação entre as teorias do conhecimento e as práticas pedagógicas de leitura e escrita, Maria Luiza Oswald (1996) identifica a teoria empirista, a teoria interacionista-construtivista e a teoria sociointeracionista como teorias determinantes nas práticas de leitura e escrita. Na teoria empirista, a linguagem é concebida como comportamento verbal e, as práticas da escrita, como simples atividades motoras, têm como principal objetivo o desenvolvimento da prontidão. A aprendizagem, segundo os pressupostos empiristas, se baseia na repetição, memorização, na cópia, no treino ortográfico, reduzindo as experiências das crianças segundo o modelo estabelecido pelo adulto.

Na teoria interacionista-construtivista, "a criança constrói o seu conhecimento com base na interação com o ambiente". Tendo como maior expoente Piaget, essa teoria concebe que a aprendizagem depende do desenvolvimento e a linguagem é entendida como sistema de representação da ação. Não obstante as contribuições trazidas por esta teoria, sobretudo ao enfatizar a "subjetividade constituidora da escrita", Oswald (1996) ressalta que a teoria interacionista-construtivista "ao conceber a escrita como produção do sujeito cognoscente, sem levar em conta as condições sócio-históricas em que essa produção se realiza, dá margens a que a escrita seja entendida como objeto escolar e readquire o caráter instrumental de domínio da escrita. Além disso, nesta abordagem teórica, a criança é recortada pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético sem levar em conta a oralidade, as suas experiências culturais e as condições sócio-históricas onde essas experiências se realizam".

Baseada na epistemologia sociogenética e tendo como Vygotsky um dos seus grandes expoentes, a teoria sociointeracionista concebe o conhecimento como síntese de interações sociais, interações essas perpassadas pela história, pela cultura, pelas diferentes linguagens etc. A criança, nesta abordagem teórica, é concebida como sujeito da cultura. Para Oswald (1996),

"A concepção de criança como sujeito social e a compreensão da importância que a linguagem assume na constituição do conhecimento trazem para as práticas de leitura e escrita uma implicação metodológica decisiva à suspensão do poder que a escola confere à escrita: a aproximação da escrita com as experiências histórico-culturais, as quais materializam na linguagem, na oralidade. (p. 64)

Enquanto o sujeito para Piaget é um sujeito cognitivo, Vygotsky o define como sujeito cultural, social e histórico. Nesse sentido ressalta que pensamento e linguagem não são processos dicotômicos, mas uma unidade dinâmica. Portanto, discorrer sobre a alfabetização, há de se levar em conta qual a concepção de criança subjacente ao processo de alfabetização, pois pensar a alfabetização como prática cultural com significação social é pensar nas experiências acumuladas das crianças ao chegarem à instituição, é conceber a criança como produtora de cultura, portadora de linguagem e sujeito histórico nas relações sociais. Como bem afirma Kramer (1995),

"Alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo. A criança não compreende as situações que a rodeiam, não identifica os objetos e se expressa de várias formas, antes de falar? Similarmente, diversas tentativas de produção da escrita e diversificadas experiências de ler antecedem a leitura/escrita da criança. A alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola." (p. 106).

Kramer (1995) ainda ressalta,

"Se se compreende (...) que a aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, ser alfabetizador consiste em favorecer esse processo, propiciando, inicialmente, que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para a sua comunicação e expressão" (p. 106).

Por muitas vezes torna-se comum encontrar posições que definem as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Esta idéia termina por fortalecer o desenvolvimento de determinadas habilidades como pressuposto ao aprendizado da leitura e da escrita que se dará no momento da entrada da criança na primeira série. Desse modo, vai se constituindo uma concepção de que o desenvolvimento precede a aprendizagem e que este se dará privilegiadamente na escola. Outros pressupostos também se fazem presentes ao afirmar que a aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos ou, de outro modo, que os processos de desenvolvimento da criança independem do aprendizado. Temos assim diferentes concepções que vão incidir nas práticas de alfabetização. Vygotsky, por sua vez, ao contrapor-se a essas concepções ressalta que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e o desenvolvimento possibilita a aprendizagem, o que significa dizer que a criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo" (*apud* Sampaio, 2000, p.55). Do mesmo modo podemos afirmar que pensamento e linguagem não são processos dicotômicos, mas sim processos em estreita articulação. Porém esses processos não podem ser entendidos como mera abstração, deslocados da realidade, mas processos com significação social e portadores de sentidos.

Ainda que a alfabetização como uma prática social de leitura e escrita tenha uma importância capilar no contexto da Educação Infantil, a sua efetivação no trabalho pedagógico muitas vezes tem sido dissociado de outros aspectos indispensáveis ao processo de apropriação da linguagem escrita e à afirmação da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Isto nos leva a refletir em que medida a ênfase no caráter pragmático da alfabetização tem sucumbido as crianças se apropriarem de outras práticas culturais para além da leitura e da escrita. A Educação Infantil não deve constituir-se como um espaço de escolarização e preparação para o ensino fundamental, embora com este deva estar em permanente articulação, mas como espaço que possibilita trocas culturais e garante a estética do conhecimento, amplie a existência do brincar em todos espaços (sala de aula, pátio, refeitório, banheiro etc.) e tempos (hora da entrada, hora do lanche, hora da saída etc.) e promova a apropriação de diferentes linguagens.

"Embora seja indispensável que a criança tenha acesso à linguagem escrita, a escola tem de pensar que a criança vive num universo de linguagens. Ter acesso na escola [e na Educação Infantil] às diferentes linguagens - gráfica, gestual, plástica, cinestésica, musical, corporal, televisiva, informática etc. - é fundamental (...). É imprescindível que a criança desenhe, não para desenvolver "habilidades", mas para ter acesso à linguagem pictórica; ao cantar, não é para, simplesmente, ocupar o tempo na pré-escola, e sim ter a possibilidade de acesso à linguagem musical; ao modelar, pintar, recortar e colar, ter acesso à linguagem plástica; ao liberar seus movimentos, está se expressando com todo o seu corpo e tendo acesso à linguagem corporal...". (Sampaio, 2000, p. 61).

O reconhecimento da Educação Infantil enquanto espaço de trocas culturais e de apropriação do conhecimento não pode prescindir de oferecer à criança desde a mais tenra idade situações que possibilitem a representação, a expressão e a comunicação de experiências por meio de diferentes formas de registros e de linguagens (Piacentini e Fantin, 2005). A alfabetização tem uma função social e cultural que não se reduz apenas na aquisição da leitura e da escrita ou como representação de um processo deslocado das experiências e das manifestações infantis. Favorecer a interação da criança com o mundo da leitura e da escrita é reconhecer que esta criança tem uma história que precisa ser levada em conta, que está imersa numa realidade social e cultural e que, portanto, vivem num universo de linguagens. O papel da escola, como bem afirma Goulart (2005), "é dar continuidade ao diálogo que as crianças já fazem com a realidade, de várias formas, para que os vão ampliando as suas redes de conhecimento, alargando as suas sensibilidades, respondendo a algumas perguntas e criando outras". (p. 147). Quanto mais a Educação Infantil possibilitar à criança acesso às diferentes linguagens, mais o seu universo cultural se ampliará e mais se apropriará do sentido da leitura e da escrita para a sua vida.

Perspectivas de atuação:

- Promover situações que possibilitem a criança agir e interagir com as diferentes linguagens (escrita, oral, plástica, corporal, cinematográfica, musical etc.);
- Fortalecer o sentido da alfabetização como prática social e cultural de leitura e escrita;
- Ampliar a capacidade da criança interagir com a leitura e a escrita a partir das brincadeira vividas por ela nos diferentes tempos e espaços dos CMEI's,

possibilitando-lhe acesso a diferentes gêneros musicais e literários, à criação de histórias individuais e ou coletivas, confecção de álbuns, livros, bilhetes, jornais, murais, visitas a museus, galerias de arte, teatros, exposição fotográfica etc.;

- Valorização da experiências vividas pelas crianças em anos anteriores como ponto de partida para a organização e sistematização de novas experiências;
- Romper com o sentido prático-utilitário da alfabetização propondo alternativas metodológicas que (re)signifiquem a dimensão simbólica, expressiva e cultural da leitura e da escrita em diferentes tempos e espaços dos CMEI's .

5.1.2- **Violência**

A violência é um fenômeno social. Ela se apresenta nas diversas classes sociais sob diferentes modos: violência física e verbal, violência psicológica etc. Se a violência torna-se mais visível quando expressa os vários tipos de exploração (exploração sexual, exploração do trabalho infantil, desigualdade social, desemprego, má distribuição de renda etc.) e manifestações explícitas de abuso de poder, de autoritarismo, de opressão social, de perseguição política, de discriminação étnica e religiosa, existe uma presença indisfarçável da violência que muitas vezes, por não ser percebida como violência, tem gerado uma naturalização dos fenômenos e atitudes violentas. De acordo com Gilberto Velho (*apud* Ferreira, 2003), a compreensão da “violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de utilizá-la constitui uma dimensão fundamental de sua natureza”.

Se há algumas décadas a violência no interior da escola estava associada às práticas de depredação dos equipamentos escolares e às atitudes agressivas das crianças em função dos conflitos familiares, outros elementos constitutivos da violência tem-se feito presente e desafiado a escola a enfrentar cotidianamente sentimentos e atitudes geradoras de violência nos relacionamentos entre os diferentes profissionais, entre os adultos e as crianças, entre a instituição, a família e a comunidade. Desse modo, a convivência escolar vai demonstrando diariamente situações de conflitos que fazem sobressair uma lógica individualista, preconceituosa e discriminatória ao se buscar resolver determinados problemas.

Tempos atrás, a família constituía-se como referência central na transmissão de valores éticos e morais que balizavam atitudes e comportamentos, porém hoje, com os novos

arranjos familiares e com os novos processos de institucionalização da criança, outros mecanismos de “formação” foram influenciando os modos de viver e conviver em sociedade. Com a perda da autoridade da família sobre a criança, sobressairam valores transmitidos pela televisão, video-games, internet, revistas e pelas diferentes regras sociais que alimentam cenas de violência, exclusão e discriminação. Essas regras, por sua vez, disseminam outras lógicas de convivência que acabam sendo praticadas em diferentes tempos e espaços como símbolo de coragem, esperteza, força e poder sobre alguém ou sobre determinados grupos sociais.

Muitas vezes, práticas de violência são banalizadas ou não são reconhecidas como tal. Este fato se deve, dentre outros, à própria capacidade da violência instituir-se como uma situação naturalizada e rotineira numa sociedade onde perpassam cenas intermitentes de assassinatos, agressões, de intimidações, de exploração e de exclusão. Portanto, aquilo que deveria representar uma agressão ou uma manifestação de violência física ou verbal, acaba assumindo um sentido cômico, banal ou uma mera indisciplina.

Ao pesquisar sobre os impactos da violência no cotidiano da Educação Infantil, Fabiulla Ferreira (2003) identificou inúmeras cenas de violência reproduzidas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Embora a violência física apareceu como o comportamento mais visível no pátio e na sala de aula (chutes, empurrões, beliscões, puxões de cabelo etc.), a violência não-física foi presenciada nas diferentes narrativas das crianças, seja em suas brincadeiras, seja nos momentos de discussão com os colegas e adultos. Sob diferentes formas, as crianças traziam nos seus relatos a experiência social vivida fora da escola e demonstravam com o corpo, com os desenhos, com a oralidade, como este fenômeno estava presente em suas vidas. Como bem destaca a autora, “cenas de violências reais são descritas como eventos de entretenimento dos finais de semana pelas crianças e são acolhidas dessa forma pelas professoras, sem que haja qualquer discussão sobre o assunto ou ressignificação dos fatos”(p. 66).

Não só as crianças trazem para a escola marcas da violência vivida no cotidiano. Também os adultos que trabalham com elas são portadores de atitudes violentas quando dissimulam comportamentos e atitudes como se não fossem violentas, quando segregam e excluem determinadas crianças em função da sua condição social e física, da cor de

sua pele, do tipo de cabelo, das suas dificuldades de aprendizagem, do lugar onde residem, do modo como brincam, dos pais que têm, da forma como se expressam etc. Sem falar daquelas outras atitudes preconceituosas e desrespeitosas com os colegas que instituem rótulos e apelidos, que negam o direito de expressar idéias e emoções, que eliminam qualquer possibilidade de realizar um trabalho coletivo acolhedor, construtor de solidariedades e promotor de uma cultura de paz.

Diante de inúmeras cenas de violência visíveis ou veladas, torna-se desafiador o papel da Educação Infantil como espaço construtor de sociabilidades, portador de uma cultura de paz e promotor de um trabalho coletivo compartilhado. Assim como a violência é uma construção social e cultural, a paz e a solidariedade também o são, ou seja, elas se originam das ações humanas, da forma como os indivíduos fazem experiência no mundo. Porém, a paz, como ressaltara o filósofo Emmanuel Mounier “não é uma doce melodia que estimula agradavelmente o ouvido, mas é uma edificação construída com as mãos e com os corações”. O CMEI, neste caso, assume uma função importante na propagação da paz e da superação de atitudes geradoras de violência promovendo práticas mobilizadoras do diálogo com a família e a sociedade, utilizando-se dos valores éticos e morais como um caminho privilegiado de superar as diferentes relações de poder (incluindo-se aqui aquelas decorrentes das diferentes esferas de governo), de indiferença e de preconceito ainda existentes no contexto escolar. Desse modo, os acontecimentos extremos que exigem uma presença mais efetiva de órgãos representantes da justiça oficial (Conselho Tutelar, guarda civil, juizado da infância etc.) não desresponsabilizam a instituição escolar de continuar buscando estratégias para enfrentar situações consideradas violentas. Para tanto, ela precisa reconhecer que a superação dos conflitos requer, antes de tudo, a firme adesão ao poder criativo e permanente do diálogo, da ajuda recíproca, do uso de forças positivas que fazem recuperar a solidariedade, o respeito, a cidadania, o direito à diferença como a condição, por excelência, de enfrentar a violência.

É um esforço cotidiano dos CMEIs construir um ambiente educativo onde as trocas sociais e culturais sejam fonte de prazer, de alegria e de socialização e não de discriminação e exclusão. Para superar a violência é preciso, portanto, diminuir o seu potencial criador, transformando os espaços e tempos dos CMEIs em núcleos

promotores de paz, geradores de não-violência, de relações solidárias, democráticas e cidadãs.

Perspectivas de atuação:

- Promover práticas educativas que levem todos os sujeitos (professores, crianças, pedagogos, diretor, membros da família e da comunidade, merendeiras etc.) a exercitar a cultura da paz;
- Estabelecer um diálogo permanente com a comunidade e com a família tendo em vista a criação de caminhos coletivos e solidários na superação e enfrentamento da violência;
- Superar processos de rotinização escolar que impeçam o diálogo, a escuta, as trocas entre os diferentes sujeitos;
- Garantir à criança o direito de ser criança em todos os tempos e espaços institucionais, de modo que eles sejam (re) significados a partir da criança e com a criança;
- Reconhecer todos os profissionais que atuam nos CMEI's como protagonistas do trabalho coletivo e responsáveis pela construção de uma Educação Infantil inclusiva;
- Estabelecer uma estreita relação dos saberes com as reais demandas sociais de maneira que a práxis pedagógica se fortaleça como promotora do desenvolvimento crítico e reflexivo das consciências;
- Criar situações para que a criança possa aprender a lidar com sua agressividade, medos e frustrações;
- Enfrentar a violência dentro da escola, superando modelos punitivos, autoritários e segregadores que dirimem qualquer possibilidade do diálogo e da escuta.

5.1.3- Sexualidade

No contexto da Educação Infantil é comum observarmos as dificuldades dos adultos ao lidar com a sexualidade infantil, sobretudo quando algumas experiências vividas pelas crianças requerem uma orientação ou uma intervenção pedagógica mais contundentes. A sexualidade define-se como toda manifestação de nossos desejos e prazeres. Ela é expressão do nosso modo de relacionar, de agir e de comunicar e está presente em toda manifestação afetiva e emocional. Embora a sexualidade seja parte integrante de toda experiência humana, este termo tem sido equivocadamente utilizado para definir

práticas de erotização, atos sexuais, questões que dizem respeito à genitalidade ou de outro modo, associando-a à "procriação ou atividade de reprodução biológica"(Ribeiro, 2003) .

Freqüentemente as crianças são incentivadas a reproduzirem determinadas experiências dos adultos, como por exemplo, a arranjar um "namoradinho", a beijar na boca, a vestir-se, a cantar e a dançar de maneira sensual etc. Outras situações tão comuns quanto estas acabam expondo as crianças `a convivência de experiências sexuais típicas dos adultos observadas em casa, na rua ou em programas televisivos. Numa sociedade feita a partir do adulto e para o adulto, a criança vai sendo estimulada a encontrar na erotização adulta uma forma privilegiada de se relacionar e de expressar a sua sexualidade. Ainda que estas questões demonstrem o quanto a criança vem sendo desrespeitada enquanto criança, uma vez que dela tem-se exigido papéis e representações próprias dos adultos, faz-se necessário uma maior compreensão sobre a sexualidade infantil e de sua representação em diferentes contextos sociais e culturais.

Masturbação, descobertas e curiosidades sexuais, auto-descobrimto do corpo, atitudes que aparentam homossexualidade são alguns fatos difíceis de serem enfrentados no cotidiano da Educação Infantil. "A sexualidade infantil é inerente a qualquer criança e sua demonstração será particular a cada uma, sendo que aos educadores cabe conhecê-la, respeitá-la, conduzi-la de forma adequada, sem estimulação nem repressão e tendo sempre em mente uma auto-reflexão de sua própria sexualidade" (Böck, 2005).

O tema da sexualidade leva-nos a refletir sobre como fortalecer a família enquanto espaço privilegiado de educação sexual sem eximir a escola da responsabilidade de orientar as crianças segundo as suas curiosidades e ansiedades. Neste caso, é importante que os questionamentos e as dúvidas que as crianças trazem sejam respondidas com clareza e simplicidade, desmistificando, assim, medos, preconceitos, tabus morais e religiosos ainda tão presentes na práxis pedagógica. As crianças têm o direito de desenvolver a sua sexualidade sem repressão, a manifestar seus sentimentos com autonomia e liberdade, a expressar-se corporalmente de maneira autêntica e prazerosa. Para tanto, é necessário que o CMEI seja um espaço acolhedor de suas curiosidades, de seus conflitos e de suas descobertas.

Compreender a sexualidade infantil implica compreender a criança a partir das experiências, crenças e valores que traz ao chegar ao CMEI, do modo como lida com o seu corpo e com o corpo dos colegas, da forma como reproduz as práticas culturais e sociais vividas pelos adultos. Somente uma leitura atenta às manifestações, às curiosidades e às necessidades infantis será possível entender quando, como e por que intervir nas experiências das crianças sem expô-las a constrangimentos e a qualquer tipo de segregação. É necessário criar situações que ajudem as crianças a estabelecer uma relação prazerosa com o seu corpo, a promover trocas afetivas com outras crianças e com os adultos, a satisfazer suas curiosidades em todos tempos e espaços da instituição, de maneira a contribuir com seu equilíbrio emocional e com a afirmação de sua identidade e autonomia.

A sexualidade infantil tem sido analisada segundo determinados valores e preceitos, reduzindo a complexidade deste tema na polarização entre certo ou errado, bonito ou feio, normal ou anormal. Deste modo, as manifestações das crianças têm sido interpretadas de acordo com a formação e as impressões pessoais dos profissionais que atuam no CMEI, impressões estas muitas vezes desvinculadas de conhecimentos científicos que, sem dúvida alguma, ampliariam a compreensão da sexualidade e de sua expressão na vida da criança. Atitudes tais como, repressão da masturbação desconsiderando qualquer possibilidade de diálogo com a criança, segregação de meninos e meninas em determinadas brincadeiras e ou atividades, padronização de comportamentos e formação de "corpos dóceis" e disciplinados segundo padrões existentes, ainda tem se apresentado como práticas comuns na Educação Infantil. Há de se questionar em que medida questões tais como abuso ou violência sexual, manifestações sexuais das crianças, representações que as crianças fazem do corpo etc. têm se transformado em tabu ou consideradas um desafio para os profissionais que trabalham com as crianças?

A sexualidade é construída socialmente e ela é apreendida pela criança nos variados espaços de sociabilidades como a rua, a escola, a família, através dos meios de comunicação e grupos de amigos. Como bem demonstra Ribeiro em sua pesquisa sobre sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares,

"as crianças reproduzem as informações transmitidas pelos adultos, reelaboram formas de classificação sobre a maneira de ser e agir das pessoas com quem dialogam e convivem, iniciando um ciclo em que as primeiras construções sociais sobre sexo e gênero se evidenciam nas formas simbólicas de gestos, palavras consideradas obscenas, brincadeiras de erotização do corpo, apreendidos entre os pares da socialização" (Ribeiro, 2003, p. 3).

Por meio de inúmeras ações e reações a criança manifesta a sua sexualidade. Se para as crianças menores os movimentos exploratórios da boca e o período do controle esfínteriano assumem uma importância capilar no desenvolvimento da sexualidade, aos poucos essas experiências vão se diversificando ao longo do tempo produzindo, assim, novas sensações de prazer e curiosidades com a descoberta do próprio corpo e do corpo do colega, como por exemplo, a exploração dos órgãos genitais manifesta durante os momentos do pátio, do banho, da troca de roupas etc. As crianças articulam práticas e linguagens sobre a sexualidade em várias situações vividas nos CMEI's. É preciso que essas representações não sejam tolhidas com atitudes moralizadoras e disciplinadoras ou consideradas como atitudes promiscuas, mas compreendidas a partir da experiência vivida pela criança em diferentes contextos sociais, nas interações que ela estabelece com outras crianças e adultos, no modo como buscam suprir os seus desejos e necessidades a partir de pessoas, objetos ou situações. Isto requer dos profissionais que atuam na Educação Infantil a quebra de tabus e preconceitos ainda tão arraigados no espaço escolar, a busca de diálogo permanente com a família, o reconhecimento da sexualidade em todas as situações vividas pelas crianças.

Perspectivas de atuação:

- Possibilitar a criança a desenvolver a sua sexualidade em todos tempos e espaços dos CMEIs;
- Promover situações permanentes de diálogo com a família, superando mecanismos de repressão e discriminação das experiências vividas pela criança;
- Responder às curiosidades das crianças de maneira clara, simples e objetiva, sem que isto implique em atitudes repressivas e preconceituosas;
- Promover a capacidade da criança de sentir, interagir, relacionar, pensar e a expressar suas emoções e afetividade no cotidiano do CMEI;

- Promover encontros de formação para a comunidade escolar (família e diferentes profissionais que atuam no CMEI) sobre a sexualidade infantil.

5.1.4- **Religião**

A afirmação da educação laica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (1996) situa a formação religiosa como responsabilidade específica da família, não cabendo à escola vincular o ensino a preceitos ou a determinadas práticas religiosas. Embora este princípio fortaleça o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas necessárias à formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social através do acesso a diferentes culturas, a apropriação da religião como um elemento doutrinário ou inibidor de determinadas experiências no contexto escolar, tem subvertido a função principal da escola na formação das crianças.

O destaque a este aspecto temático se origina dos intensos conflitos vividos hoje nos CMEIs quando, em função de alguns preceitos e crenças religiosas, as crianças estão sendo impedidas de se apropriarem de práticas culturais e pedagógicas que, a grosso modo, representariam um confronto com a formação religiosa dada pela família. A escola é laica, ou seja, sem inclinações doutrinárias a nenhuma religião. Conduzir ou formar a criança a um determinado preceito religioso cabe à família. Porém, faz-se necessário acolher as diferentes culturas, crenças e valores que caracterizam nossa comunidade escolar, através do exercício diário de ouvir, observar e aprender com as famílias, repudiando qualquer tipo de discriminação e atitudes preconceituosas que impeçam a construção de uma práxis pedagógica multicultural (que respeita todas as culturas) e intercultural (que aprende a dialogar e a interagir com as diferentes culturas).

Se por um lado, não podemos negar a influência do calendário cristão nas práticas escolares (natal, páscoa, festa junina, carnaval etc.), por outro lado, estas atividades transformadas em motivações pedagógicas, não podem subverter a função laica da escola e nem mesmo transformar determinadas práticas culturais (dança, música, brincadeiras etc.) em mecanismos de doutrinação religiosa ou de intolerância religiosa. As crianças, os profissionais que atuam na Educação Infantil, a família devem ser levados a conhecer o significado de cada evento, aprendendo a respeitá-lo independente de sua religião.

Se algumas atividades desenvolvidas têm gerado conflito na relação do CMEI com a família, faz-se necessário clarificar a função social e cultural do conhecimento também como um elemento promotor de solidariedade, de paz, de justiça, de cidadania e de fraternidade. À escola não pode ser negado o direito de fazer uso de práticas que revelam a beleza, a importância da pluralidade de nossas raízes históricas e culturais também presentes nas diferentes religiões e nem mesmo ser indiferente à influência do fenômeno religioso no tecido social. É função dela transmitir os valores éticos, morais e estéticos que promovam o respeito, a solidariedade e contribuam para a cultura da paz como um patrimônio humano universal, fazendo uso das diferentes linguagens (plástica, musical, corporal, oral, escrita etc.) e dos conhecimentos historicamente acumulados.

Segundo Sandra Ribeiro (2001), “religião tem a ver com um sistema de crenças e valores partilhados por um grupo, sistema esse que remete a uma esfera sagrada a fundamentação e a legitimação das opções e ações desse grupo”. Em outra passagem afirma: “As religiões não coincidem com a cultura: elas são revestidas de cultura”.

A diversidade dos modos de expressar uma determinada religião não deve ocasionar atitudes de exclusão, indiferença, preconceitos, violência, intolerância e proselitismo, pois de antemão, estas atitudes já se constituiriam contraditórias com o próprio sentido da religião que é o de promover a paz, a convivência fraterna, o diálogo, o amor e a solidariedade entre as pessoas. Portanto, religião não pode confundir-se com uma visão deformada da realidade que exclui a possibilidade do diálogo, da reciprocidade e do respeito à pluralidade de opiniões, crenças e tradições. As raízes presentes em cada religião, como ainda afirma Ferreira, propõe despertar energias espirituais profundas, um sentido para a vida. Desse modo é possível identificar, ao contrário do que se deseja propagandear, muitos elementos comuns presentes nas várias tradições religiosas que descaracterizam por vez, a idéia de divisão e de confronto entre elas. Esses elementos representam, assim, a “regra de ouro” contida nas cinco grandes religiões, como por exemplo:

- **Hinduísmo** (Krishna, há 5000 anos na Índia): “Não faças aos demais aquilo que não queres que seja feito a ti; e deseja também para o próximo aquilo que desejas e

aspiras para ti mesmo. Essa é toda a Lei, atenta bem para isso”. E ainda: “Esta é a substância do dever: não fazer aos outros o que a ti faria mal” (*Mahabharata*). E como não lembrar o pensamento de Mahatma Gandhi: “O *ahimsá* (amor) não é somente um estado negativo que consiste em não fazer o mal, mas também um estado positivo que consiste em amar, em fazer o bem a todos, inclusive a quem faz o mal”.

- **Judaísmo** (Moisés, há 3.400 anos, no Egito-Palestina): “Não façam a outrem o que abominam que se faça a ti. Eis toda a Lei. O resto é comentário” (Talmud Babilônico Hillel);
- **Budismo** (Buda, há 2.500 anos no Nepal-Índia): Todos temem o sofrimento, e todos amam a vida. Recorda que tu também és igual a todos: faze de ti próprio a medida dos demais e, assim, abstém-se de causar-lhes dor” (Dhammapada);
- **Cristianismo** (Jesus Cristo, há 2000 anos, Palestina, segundo o *Evangelho de Lucas* (6,31) e de *Mateus* (7,12): “Tudo aquilo, portanto, que quereis que os homens vos façam, fazei-o vós a eles, porque isto é a Lei e os Profetas”;
- **Islamismo** (Maomé, há 1400 anos, Arábia: “Nenhum de vocês terá uma fé verdadeira enquanto não desejar para o irmão o que deseja para si mesmo” (*Hadith* 13, segundo Al-Bukhari)¹¹.

A defesa por uma educação laica, não exige a escola de um conhecimento sobre as religiões¹² (judaísmo, hinduísmo, cristianismo, budismo, islamismo etc.) e das manifestações culturais religiosas presentes no Brasil (cultura indígena, cultura africana, cultura europeia, cultura asiática). Porém, estes conhecimentos só se justificam quando pensados a partir de um projeto político-pedagógico aberto às realidades culturais e humanas, garantidor da liberdade de expressão e promotor da ética e da estética do conhecimento.

Perspectivas de atuação:

- Criar situações que possibilitem um maior conhecimento sobre as inúmeras expressões religiosas e manifestações culturais presentes na sociedade brasileira; tendo em vista a diversidade de identidades étnicas e religiosas;

¹¹ Síntese baseada em Ribeiro (2001, p. 131).

¹² Tem-se confundido muito denominações cristãs com religião. Por denominações cristãs entende-se algumas igrejas, tais como metodista, anglicana, católica, presbiteriana, batista, luterana etc. cujos fundamentos se originam do cristianismo.

- Possibilitar experiências que promovam uma cultura de paz em todos espaços e tempos dos CMEI's como contraponto à cultura generalizada da violência ;
- Superar qualquer forma de discriminação, preconceito e exclusão no contexto escolar em função das escolhas religiosas;
- Fortalecer o sentido da educação laica e do CMEI enquanto espaço de produção cultural;
- Promover a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- Superar processos de doutrinação e de intolerância religiosa, sobretudo em períodos influenciados pelo calendário cristão, como por exemplo, páscoa, natal, carnaval etc.

5.1.5- Avaliação

Por que avaliar? Para que avaliar? Sem dúvida, estas perguntas continuam a ser determinantes na experiência pedagógica. Se a avaliação requer uma atitude crítica e reflexiva sobre o trabalho que está se realizando, é necessário que esta avaliação seja permanente no cotidiano escolar, caso contrário, estaríamos forjando uma concepção utilitarista e pontual de avaliação apenas como produto e não também como processo.

A avaliação permanente exige que compreendamos a realidade escolar na sua singularidade e complexidade, portanto ela não diz respeito apenas à ação pedagógica do professor na sala de aula ou à análise e interpretação dos processos de ensino e aprendizagem, mas estende-se às diferentes formas de organização e trabalho realizado dentro do CMEI. Desse modo, o processo avaliativo deve estar em sintonia com o projeto coletivo da instituição e constituir-se como um esforço contínuo de (re)significação dos caminhos trilhados, das escolhas feitas pelos profissionais, dos modos de organização estabelecidos, dos problemas a serem enfrentados no cotidiano. Se a avaliação, portanto, possibilita apreender a totalidade da realidade educativa tal como ela se apresenta, ela permite observar, investigar, comparar, questionar os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, formas de agir, pensar e expressar dos diferentes sujeitos envolvidos no trabalho educativo.

Este olhar mais ampliado da avaliação não significa desconsiderar as particularidades do processo avaliativo na praxis pedagógica onde estão em jogo os diferentes modos de apropriação do conhecimento. Há de se questionar os elementos determinantes das aprendizagens e das não aprendizagens. Isto implica reconhecer que tanto alunos e professores precisam ser avaliados, pois o acesso e a sistematização do conhecimento é uma experiência histórica e cultural coletiva. Ao avaliar as crianças, o professor também está avaliando em que medida foi capaz de promover experiências significativas de aprendizagem, em que medida foi capaz de perceber o coletivo respeitando as singularidades das crianças, em que medida foi capaz de interpretar suas dificuldades, reconhecer suas necessidades e valorizar suas experiências, experiências essas sempre atravessadas pela sua condição de classe, gênero, etnia, idade etc.

"A avaliação é um processo significativo para a reflexão sobre a prática social, a prática escolar e a interação entre estes âmbitos. Sua capacidade reconstrutiva do processo contribui com a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de um processo de avaliação da própria prática docente. A avaliação como ato de reconstrução se constitui em processo formativo para as professoras, articulando dialeticamente reflexão e ação; teoria e prática; contexto escolar e contexto social; ensino e aprendizagem; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não-saber; dilemas e perspectivas" (Esteban, 2002, p. 12).

Ao chegar ao CMEI, a criança traz consigo as experiências vividas na família, na comunidade, nos espaços e tempos compartilhados com outras crianças e outras categorias de sujeitos. Essas experiências, por sua vez, revelam o quanto a criança não é uma "tabula rasa" e se revela como sujeito histórico e produtora de cultura exatamente em função dessas diferentes relações que estabelece com as pessoas e com o contexto social. Isto significa compreender que a praxis pedagógica deve ter como ponto de partida essas experiências e conhecimentos trazidos pelas crianças antes mesmo de entrar no CMEI. Podemos afirmar ainda que essas experiências acumuladas pelas crianças continuam a manifestar-se em todos tempos e espaços do CMEI através das interações que estabelecem com outras crianças e adultos, na forma como brincam e representam a realidade, no modo como se apropriam do conhecimento e expressam as dificuldades de aprendizagem etc. A avaliação, portanto, pressupõe a (re)significação do CMEI como espaço de trocas culturais e descobertas que levem em consideração a história pessoal, social e cultural das crianças.

Se o processo avaliativo requer uma compreensão da criança na sua totalidade, requer também critérios avaliativos que superem uma análise comportamental e uniforme das experiências vividas por esta criança. Se as crianças são diferentes, o trabalho coletivo não pode prescindir dessa diferença na aplicação da avaliação, pois a busca por um modelo ideal de avaliação sempre representa a busca por um modelo ideal de criança e de aluno que não existe. Através de diferentes registros a avaliação deve constituir-se como um recurso, entre tantos existentes, para a reflexão crítica da experiência pedagógica vivida entre professores e alunos.

Um processo avaliativo que tenha como pressuposto a criança como sujeito histórico e produtora de cultura, opõe-se aos modos descritivos que reforçam o legado compartamentalista de avaliação a partir das áreas afetiva, social, cognitiva e psicomotora. Esse modo de avaliar, ainda muito presente na Educação Infantil, ressalta uma medida de criança fragmentada, seccionada por determinados "aspectos" e "domínios" com forte apelo à formação de hábitos e atitudes, à classificação de comportamentos, às regras disciplinadoras e moralizadoras. Ao invés do relatório de avaliação evidenciar o modo como a criança individualmente e em grupo se apropriou dos diferentes conhecimentos, ele se reduz a um roteiro de questões, como: Demonstra concentração durante as atividades? (aspecto afetivo), estabelece bom relacionamento com os colegas? (aspecto social), possui um bom vocabulário? (aspecto cognitivo), utiliza bem os espaços da sala de aula? (aspecto psicomotor), acaba sendo o suporte determinante para a elaboração da "ficha de avaliação".

A avaliação requer uma intencionalidade pedagógica, ética e estética de quem avalia, caso contrário continuaria a expressar um espontaneísmo pedagógico e uma exigência burocrática que não leva a lugar nenhum. Seja através dos registros diários, semanais ou bimestrais, a escolha da avaliação deve ser expressão do projeto político-pedagógico e representar a firme determinação de rever as escolhas feitas, os caminhos percorridos, as metodologias aplicadas, a função que o conhecimento tem assumido na instituição.

Perspectivas de atuação:

- Valorizar a avaliação enquanto elemento de reflexão e reorientação da práxis pedagógica, incluindo neste processo todos os profissionais do CMEI, Conselho de Escola, crianças etc.;
- Superar qualquer forma de discriminação e segregação no processo avaliativo;
- Criar diferentes modos de participação da criança e da família nos processos avaliativos existentes nos CMEI's;
- Criar mecanismos de avaliação permanente sobre os diferentes tipos de trabalhos exercidos no interior dos CMEI's em consonância com as proposições apresentadas no projeto político-pedagógico;
- Promover encontros com as famílias, tendo em vista uma participação mais efetiva na vida escolar das crianças.

5.1.6- Brincar

Brincar é uma realidade cotidiana na vida da criança. É uma prática sócio-cultural que possibilita a criança transpor dados da realidade à fantasia, estabelecer novas interações com os objetos, com as pessoas e com o seu próprio corpo. O brincar, expressa, portanto, um diálogo com o mundo, a forma como a criança representa, cria e recria a realidade à sua maneira. Quando brinca a criança cria situações imaginárias, reproduz práticas culturais e incorpora papéis sociais como professor/a, médico/a, bombeiro, policial, ladrão etc. a partir de experiências vividas e observadas em seu cotidiano. Ao ampliar o conhecimento de mundo a partir dos diferentes modos de brincar, novos processos de aprendizagem vão ocorrendo através da construção de regras, organização das atividades e das diferentes formas de linguagem.

O brincar possui uma ética e uma estética peculiar, pois ao brincar a criança demarca seu território, organiza suas ações, estabelece limites entre ela e seus pares, manifesta a sua sexualidade através de diferentes emoções, expressa impulsos agressivos, apropria-se de regras, valores e de diferentes culturas.

"Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo - o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, (...)

sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é a sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos" (Bettelheim, *apud* Lima, 1991,p.89).

Se a característica do brincar é uma fonte motivadora de prazer, criação, alegria e descobertas, todo o processo vivido pela criança nos diferentes tempos e espaços do CMEI deveria constituir-se sempre numa atmosfera lúdica. A instrumentalização do brincar com o objetivo de ensinar algum "conteúdo" à criança tem desvirtuado o sentido do lúdico, demarcando assim, uma "pedagogização" do brincar no cotidiano da Educação Infantil. Isto fica mais evidente quando se utiliza o "brincar para aprender matemática, ciências etc.", instituindo-se brincadeiras com a "cara da escola". O brincar deve ser expressão permanente das experiências vividas pelas crianças, seja ela dentro ou fora da sala de aula. A forma como se representa uma história, como se apropria das diferentes práticas de leitura e de escrita, as interações tecidas nos momentos de pátio e refeitório, tudo isso deve expressar um momento de prazer e de descoberta, características próprias da atividade lúdica, do brincar.

À medida que as crianças acumulam experiências, novas formas de brincar vão surgindo, portanto, novas representações culturais e simbólicas vão demarcando interesses diferentes daqueles vividos anteriormente. Ao brincar, outras lógicas se estabelecem e a apropriação da realidade vai compondo novos significados de ser e de estar no mundo. A concepção de lúdico e de brincar aqui defendida contrapõe-se àquela imposta pela sociedade de consumo quando confirma a existência do brincar somente através da posse e uso de um objeto denominado "brinquedo" (Araújo, 1997). Todo este apelo ao consumo existe para fortalecer a aquisição de brinquedos propagados pelo mercado e para valorizar o lúdico segundo os valores mercantis. É necessário superar a idéia de que a criança brinca somente com a posse de um determinado objeto, pois nas muitas formas de brincar o corpo atua como um suporte significativo.

Se o uso de determinados objetos pode fazer emergir momentos de brincadeiras, o fato da criança possuir um brinquedo, não significa que ela esteja brincando. O brincar exige outros atributos para além da posse de um objeto, tais como, liberdade, criatividade, desafio, descoberta, alegria, transgressão etc, pois sem estes atributos, o contato com os

objetos ficam esvaziados de ludicidade e o brincar não se realiza. Esta realidade é muito comum quando se impõem às crianças formas de "brincar" com a prescrição do uso de algum objeto de acordo com a lógica e racionalidade adultas. Neste caso, a criança considerada como sujeito passivo fica assujeitada ao que o objeto impõe e submetida à determinação do adulto sobre a forma adequada de "brincar" com o objeto.

"Brincar é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa um lugar central, através de simbologias originais e inspiradas no universo real de quem brinca" (Silva, 2003, p.210).

"Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças, e para que elas brinquem é suficiente que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação" (MEC, 1991, p. 86) em todos os tempos e espaços do CMEI. Um outro aspecto a destacar é a representação cultural do brinquedo e das atividades transmitidas às crianças (seja pela família ou pela escola) como forma de determinar o que cabe à menina e o que cabe ao menino brincar, o que cabe à criança negra e o que cabe à criança branca representar, instaurando desse modo, formas muitas vezes silenciosas de segregação e discriminação.

Embora a criança expresse sua condição de gênero ao brincar - o que demonstra que os meninos e as meninas têm formas peculiares de brincar - , as brincadeiras instituídas muitas vezes têm fortalecido processos de discriminação no interior dos CMEIs, como se a cor, a forma, a textura dos objetos e algumas situações de brincadeiras vividas pelas crianças fossem sexuadas e estabelecessem naturalmente uma separação de acordo com o gênero masculino ou feminino. Daí porque é comum encontrarmos um ambiente que impõe formas de brincadeiras e objetos diferenciados segundo o critério da masculinidade ou da feminilidade: carrinhos para os meninos, bonecas para as meninas; cor rosa para a menina, cor azul para o menino. Esta atitude não apenas transfere às crianças processos de discriminação produzidos na sociedade, mas sucumbe o sentido do lúdico e do brincar como uma realidade atravessada pela cultura e pela história.

O brincar evoca tradições, valores, costumes e simbolismos que devem ser propiciados a todas as crianças independente da sua condição de classe, gênero, idade, etnia etc.

Com isso queremos reafirmar o direito da criança brincar sempre, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental.

Quando se trata especificamente do contexto da Educação Infantil, há de se questionar em que medida a ênfase nas atividades de leitura e escrita destinadas às crianças maiores têm desqualificado o brincar como elemento indispensável às suas vivências e aprendizagens? Em que medida o brincar tem sido reduzido aos momentos de pátio? Como resultado temos um trabalho pedagógico focalizado nas atividades denominadas "sérias", destituindo à criança o direito de manifestar-se como criança, já que a importância está na sua preparação ao ensino fundamental.

É preciso superar a idéia de que "na Educação Infantil se brinca, na escola se aprende", como se o brincar fosse desprovido de seriedade e entendido apenas como um passatempo das crianças. Todavia, essa mudança só será possível quando o adulto reconhecer as crianças como sujeitos brincantes e se apropriar das culturas infantis como uma forma de compreender melhor as diferentes "vozes" da infância que atravessam o cotidiano do CMEI.

"A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo". (Huizinga).

Perspectivas de atuação:

- Reconhecer as brincadeiras como um espaço onde as crianças expressam sua sexualidade, lida com seus impulsos agressivos, produzem cultura e representam simbolicamente o mundo que as cercam;
- Garantir a manifestação do brincar em todos os tempos e espaços do CMEI;
- Dispor de brinquedos e situações de brincadeiras que fortaleçam a pluralidade étnica e superem qualquer forma de preconceito e exclusão;

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
Um sol requinte lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão.

Milton Nascimento

5.1.7- Artes e Educação Física

A formação estética não está restrita ao espaço escolar; ela se faz presente na vida cotidiana, no modo como as pessoas interagem e estabelecem relações através de diferentes realidades sociais e culturais. Embora artes e educação física se diferencie em função de suas especificidades, sua congruência está no fato de que tanto uma quanto outra são expressão da cultura corporal de movimentos, pois é a partir do corpo que é possível a sensibilização do olhar, a visibilidade da expressão, da criação e da comunicação, da afirmação da linguagem como produção cultural, da manifestação das emoções e sentimentos etc. Fortalecer a existência das artes e da Educação Física no contexto da Educação Infantil é lutar por uma formação estética que possibilite crianças e adultos ampliarem seu universo cultural a partir de diferentes linguagens.

Artes no contexto da Educação Infantil

Nossa formação cultural, muitas vezes pautada nas realidades descartáveis, no apelo ao consumo e em modelos instituídos, nos impossibilita tecer um olhar estético sobre as pessoas e os objetos que nos circundam. Antes mesmo de afirmar a importância dos diferentes linguagens artísticas no contexto da Educação Infantil (arte plástica, arte cênica, arte musical, arte cinematográfica...), há de se ressaltar a necessidade de promover uma educação que possibilite a ampliação das múltiplas linguagens e o compartilhamento de experiências sensíveis.

"O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e à distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo (...)" (Dias, 1999, p. 179-180).

Freqüentemente a "arte" tem se traduzido numa atividade realizada para ocupar tempo ou preparar a criança para a futura aprendizagem da escrita. A existência, por exemplo, do "desenho livre" nas instituições educativas, é um dos instrumentos utilizados como sinônimo da "liberdade" de expressão artística da criança; "liberdade" esta permitida somente em tempos e espaços determinados pelo professor e pela instituição. Somado a tudo isso está a consideração da "arte" como uma atividade sem sentido e sem nenhum significado para a família da criança. Afinal, "passam o ano inteiro gastando folhas e folhas de papel, fazendo desenhos, sem prazer, atenção ou compromisso. Fazem muito barulho com a massa plástica. Não a transformam, não a exploram sensorialmente, apenas a socam e a batem em cima da mesa". (Gomes, 2000, p.126).

A arte não é um privilégio da escola, o que não significa que não deva trazer para a escola as diferentes manifestações artísticas. Contudo, ela precisa ser (re)significada como expressão, como linguagem e não uma manifestação da repetição, da cópia e de modelos muitas vezes impostos pela racionalidade adulta. Ao pintar, desenhar, colar, a criança formula conceitos, cria hipóteses, expressa o seu sentimento e opiniões em relação ao mundo. Essas manifestações representam a particularidade das experiências infantis que devem ser analisadas e consideradas a partir das culturas da infância, isto é, a partir do seu modo peculiar de se apropriar da realidade, de interpretar o mundo e de narrar suas experiências.

Geralmente, quando a expressão artística chega à escola, o processo criativo fica aprisionado a uma prática pedagógica mais preocupada com o resultado que acaba desvalorizando a expressividade característica da cultura infantil. A orientação do uso dos materiais, a aprendizagem das diferentes técnicas só têm sentido na Educação Infantil quando as crianças são sujeitos do seu processo de produção e criação, quando a lógica do adulto não se sobrepõe à lógica da criança, quando as situações vividas pelas crianças e com as crianças existem para ampliar e enriquecer as experiências sensíveis, tendo em vista uma maior interlocução e compreensão da realidade, realidade esta atravessada pelo contexto social onde a criança vive, pelos costumes, valores e tradições culturalmente e historicamente transmitidos.

A utilização de diferentes materiais deve garantir a autonomia e a autoria de cada criança. Daí porque privilegiar não só o que a criança faz, mas **como** ela faz, pois somente assim será possível reconhecer a criança sujeito ativo no seu processo de criação e autoria.

(...) estabelecer um horário padrão, com uma técnica dirigida, é aniquilar experiências e descobertas, reduzi-las a exercícios psicomotores e cópias de modelos estereotipados a serem julgados pelos adultos. Como pode a criança decodificar os sinais, penetrar nas regras, repensar o estabelecido, se, todo o tempo, há alguém para lhe dar modelos a serem seguidos e copiados de forma imperiosa e inquestionável? É realmente necessário que se cubram pontilhados? Ou que se pinte aquele desenho mimeografado sem sair do espaço delimitado? (...). Se o desenho é uma forma que a criança tem de estar todo tempo se relacionando, interagindo diretamente com o seu entorno, as atividades de cópia ou colorido dão a ele um outro significado - um sentido de coisa esvaziada e repetitiva". (Leite, 1998, p. 145-146).

A arte como patrimônio cultural da humanidade deve ser um elemento vivificador do CMEI, o que significa assegurar a existência de condições para que a linguagem artística seja uma realidade que perpasse todos os tempos e espaços da práxis pedagógica e reconhecida como uma linguagem a que todos deveriam ter acesso por direito. A arte, portanto, não se resume à manipulação dos materiais disponíveis e nem mesmo limita-se à evocação das tintas, dos lápis coloridos, das massinhas, das argilas, que muitas vezes são utilizados para o desenvolvimento de "habilidades", destrezas motoras e para rotular os comportamentos das crianças. A arte como manifestação cultural busca expressar idéias e sentimentos sobre o mundo vivido e imaginário. Assumir tal perspectiva pressupõe que o cotidiano da Educação Infantil deve perpassar múltiplas formas de representação e expressão estética e artística através da música (samba, funk, reggae, frevo, rock, congo, ópera, música clássica...), da escultura (argila, massinha, gesso...), da pintura e desenhos (quadros, murais, gibis...), do teatro (teatro mudo, teatro musical, teatro de boneco...), do cinema, da fotografia etc.

Através das diferentes linguagens artísticas perpassam conhecimentos que precisam ser desvelados na práxis pedagógica. Na perspectiva de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos, as múltiplas formas de expressão artística têm como objetivo ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de compreender a

realidade que as cerca, que de outro modo, não seria possível terem acesso ao acervo cultural e artístico disponível sem a mediação da instituição educativa.

Perspectivas de atuação:

- Possibilitar o acesso das crianças às diferentes manifestações artísticas, tendo em vista a apropriação do acervo cultural e artístico historicamente acumulado;
- Garantir o CMEI como espaço de trocas culturais, tendo como referência as múltiplas formas de expressão artística existentes;
- Promover a sensibilização estética junto às crianças e adultos, tendo em vista a valorização e o reconhecimento das diferentes manifestações artísticas de diferentes povos, culturas e etnias;
- Considerar as experiências, vivências e conhecimentos das crianças como ponto de partida a uma formação educativa que contemple a apropriação de diferentes linguagens artísticas;

"A história mostra o quanto a arte humaniza e aproxima os seres humanos pelas possibilidades de comunicação criadas por sua própria linguagem. Essa é a linguagem da humanidade, ampliada e enriquecida ao longo da nossa história. Ela reflete a maneira como a humanidade ampliou sua sensibilidade, sua consciência e seu entendimento sobre o mundo". (Argolo, 2005, p.79).

Educação Física

Desde a mais tenra idade a criança vai aprendendo a conhecer o seu corpo ao experimentar e utilizar recursos de que dispõe à sua volta. Se esta experiência se inicia a partir do próprio corpo e através da relação que estabelece com o corpo da mãe, aos poucos, novas interações vão surgindo e possibilitando à criança conhecer melhor os seus limites e capacidades.

Ao contrário do que normalmente se supõe, estas experiências não ocorrem de maneira natural, mas são influenciadas por trocas sociais e culturais, constituindo-se, assim, modos peculiares de aprendizagens. Portanto, a linguagem corporal vai expressando uma forma particular de ser e estar no mundo, de demonstrar sentimentos, curiosidades, necessidade de investigação e novas descobertas.

Os adultos, na maioria das vezes, ao desconhecerem o sentido e o significado da linguagem corporal, impõem formas de agir, impossibilitando as crianças expressarem-se corporalmente, sobretudo em espaços onde prevalece uma organização espacial e temporal feita **pelo** adulto e **para** a criança. Neste sentido é comum encontrar uma prática pedagógica marcada pela rigidez dos gestos, pela organização dos corpos em fila, pela linguagem "da imobilidade e do silêncio", pelo controle das emoções, pelo aniquilamento do movimento enquanto fonte de expressão e manifestação do sentimento e da cultura. Como bem afirma Freire (1989), "o interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade" (p. 12)

A inclusão da educação física como componente curricular da educação básica integrada à proposta pedagógica (LDB/96), não deve ser compreendida como um apêndice ou uma realidade estranha às diferentes práticas educativas dos CMEIs. A identidade da educação física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil. Somente assim, as práticas corporais da cultura como os jogos, brincadeiras, danças, dramatizações etc. se enraizariam como práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituiriam como componentes curriculares potencializadoras do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica.

Na perspectiva de uma Educação Infantil inclusiva, a educação física não pode prescindir das diferentes experiências feitas pelas crianças antes mesmo de chegarem ao CMEI e do respeito à identidade corporal das crianças com necessidades educacionais especiais. Faz-se necessário instituir um outro olhar em relação ao significado da linguagem corporal como uma das linguagens indispensáveis ao trabalho com as

crianças. Somente assim será possível construir um projeto político-pedagógico que contemple as diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão

Perspectivas de atuação:

- Garantir o reconhecimento da linguagem corporal e ampliar as possibilidades expressivas do corpo em todos tempos e espaços dos CMEIs;
- Favorecer vivências que possibilitem todas as crianças, independentes de suas condições físicas e cognitivas, manifestarem-se corporalmente em situações de jogos, brincadeiras, dramatizações, enfim, a partir de diferentes formas de representação do mundo;
- Valorizar a identidade da educação física no contexto do CMEI, tendo em vista a sua contribuição no processo de construção de uma educação infantil democrática e cidadã;

5.1.8- Projeto Político-Pedagógico

Como contraponto às práticas assistencialistas tão comuns no trabalho com as crianças pequenas, no final da década de 70 e início dos anos 80 surge uma preocupação de estabelecer um currículo para a Educação Infantil, cujo objetivo teria a primazia de construir uma identidade pedagógica própria e um saber-fazer diferenciado do ensino de 1º grau (MEC/COEDI/1996). Desde então, inúmeras iniciativas tem-se utilizado de termos, tais como, proposta pedagógica, proposta curricular, projeto pedagógico, programa educativo, projeto institucional etc. para explicitar as metas, objetivos, os conteúdos e os princípios filosóficos que se desejam alcançar na práxis pedagógica da Educação Infantil.

Ainda que algumas destas terminologias não estabeleçam nenhuma diferença conceitual e nem impliquem modos diferenciados de representação no contexto escolar, a (re) significação de seus sentidos e aplicação devem ser compreendidos segundo a exigência de articulação do conhecimento com as demandas sociais e culturais de nosso tempo. Desse modo, o emprego de uma terminologia, além de expressar o desejo coletivo e compartilhado de se fazer educação, traz consigo uma medida política de atuação, uma concepção de escola, de criança, de saberes e fazeres motivados por determinados

princípios pedagógicos. A definição por uma terminologia não deve representar uma escolha desprezível e irrelevante para o processo educativo. Ao contrário, ela deve ser expressão clara da perspectiva de educação a ser construída, dos objetivos que se pretendem alcançar, do tipo de Educação Infantil que se deseja realizar.

Considerando que toda ação pedagógica implica um agir político, a adoção do termo "projeto político-pedagógico" sintetiza bem a dimensão pedagógica e política que deve perpassar todo trabalho educativo, tendo em vista um projeto de escola permanentemente articulado às demandas reais da sociedade. Veiga (1995) destaca que "todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (p. 13). Desse modo, desde a sua concepção, o projeto político-pedagógico deve expressar uma coerência e uma unidade de propósitos a partir das diferentes linguagens que se manifestam no contexto escolar: crianças, professores, diretor, pedagogos, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, agentes de segurança, pais, Conselho de Escola, Conselho Fiscal etc. Além desses diferentes autores/atores, a construção do projeto político-pedagógico não pode prescindir da identidade cultural da comunidade, pois também ela atua como um componente fundamental no processo de formulação e reconhecimento da identidade cultural do CMEI.

A elaboração e operacionalização do projeto político-pedagógico deve respeitar a pluralidade de idéias, pois ele será feito a partir da diversidade que enriquece a práxis educativa num exercício permanente de cidadania e de democracia. Deve ser "semente em solo fértil que se produz e reproduz de tempos em tempos e se fortalece a cada vez que se revolve a terra e enriquece o solo". Conforme ressalta Sonia Kramer (1996),

" (...) toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada e que toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. É, pois, um diálogo. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre

humana; vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o lugar", "a" resposta, pois se traz "a" resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir". (*apud* MEC/SEF/COEDI, 1996, p. 18).

Não há como elaborar um projeto político-pedagógico sem que seja fruto de estudos, debates coletivos e, principalmente, de um olhar atento e reflexivo do cotidiano da instituição. Sua construção passa pelos mais inusitados cantos e arestas existentes nos diferentes tempos e espaços educativos. Isto implica em fortalecer as unidades de Educação Infantil como lugar de debate, de estudo, de diálogo pautado na reflexão e nas ações coletivas. Por tudo isso podemos afirmar a impossibilidade de se construir um modelo único de proposta, pois além de cada CMEI ser portador de uma identidade cultural e social própria, cada projeto político-pedagógico deve estar em sintonia permanente com a dinâmica e a provisoriedade do conhecimento, com os problemas de nosso tempo e com a contribuição das pesquisas para o campo da educação.

"A escola, local onde diversas experiências, palavras e compreensões se configuram e se confrontam, é vista como um espaço social de luta pelas definições da realidade onde se pode desenvolver o espírito crítico e o respeito pela dignidade humana. É possível vislumbrar um projeto pedagógico amplo, capaz de integrar os problemas pessoais e sociais com o objetivo de contribuir com a construção de cidadãos críticos e ativos, sendo fundamental que os professores e professoras possam constituir-se como força coletiva. A prática pedagógica, os contextos que a circunscrevem, o discurso educativo e os critérios sociais são questionáveis e passíveis de redefinição". (Esteban, 2002, p. 51).

O ponto de partida para se construir um projeto político-pedagógico é sem dúvida a definição da identidade sócio-cultural da instituição onde se entrecruzam o conjunto de experiências, concepções e valores dos diferentes profissionais e o contexto sócio-econômico e cultural a que o trabalho pedagógico se destina. A busca pela identidade do CMEI assume uma importância capilar na elaboração do projeto político-pedagógico, pois esta busca representa o esforço coletivo de reconhecer nas diferentes histórias dos sujeitos envolvidos (crianças, profissionais, famílias e comunidade), um caminho para se construir uma história coletiva sempre aberta ao diálogo e articulada ao contexto social e historicamente situado. A identidade é, assim, a marca definidora da instituição onde, a partir dela, serão fincadas as finalidades políticas e pedagógicas do conhecimento, a elaboração dos objetivos e metas educativas a serem alcançadas, a

elaboração da organização curricular, a (re)significação dos diferentes tempos e espaços institucionais, a gestão dos recursos humanos e financeiros, a articulação com a família e a comunidade etc.

Mais do que uma carta de intenções, o projeto político-pedagógico deve ser expressão viva de um caminho teórico-metodológico, cuja coerência e unicidade é reconhecida nos diferentes saberes e fazeres da instituição. Neste sentido, o trabalho realizado pelo professor, pedagogo ou diretor, a forma de preparar a merenda, de limpar as salas ou os banheiros, de acolher as crianças e suas famílias na entrada da escola, de organizar o funcionamento da instituição etc., deve corresponder aos princípios pedagógicos previstos no projeto político-pedagógico.

No processo de elaboração do projeto político-pedagógico há de se questionar¹³: Quem são os seus autores? Em que medida ele expressa a história coletiva de sua elaboração? Quais os pressupostos teórico-metodológicos explicitados? É um projeto contextualizado, ou seja, seus objetivos, conteúdos e estratégias estão articulados à realidade sócio-cultural da comunidade a que se destina? Há coerência entre os fundamentos teóricos, os objetivos, diretrizes e encaminhamentos metodológicos do projeto? O projeto apresenta uma estreita articulação com os pressupostos políticos e filosóficos da Educação Infantil do município de Vitória? Ele expõe os limites e os desafios a serem superados na práxis pedagógica? Há explicitação quanto às formas de articulação com as famílias e a comunidade? Traz uma concepção histórico-crítica de criança, Educação Infantil, alfabetização, avaliação etc.? O projeto propõe algumas regras procedimentais quanto a organização e funcionamento do CMEI?

Estas e tantas outras questões podem servir como suporte ao processo de elaboração do projeto político-pedagógico a ser realizado em cada CMEI. Contudo, deve-se ter claro que qualquer tentativa de superar modelos e "receitas" prontas já é uma condição indispensável para que a experiência coletiva de fato se efetive e se constitua como uma realidade freqüente nos diferentes tempos e espaços institucionais. Para Veiga (1995), "é preciso entender o projeto político-pedagógico como uma reflexão de seu cotidiano.

¹³ Estas questões foram inspiradas nas sugestões de roteiro para elaboração de propostas pedagógicas apresentadas pelo MEC/COEDI (1996).

Para tanto, ele precisa de tempo para sua construção e reflexão, requer continuidade das ações, descentralização das decisões e articulação de práticas emancipatórias"

Durante a elaboração do projeto político-pedagógico a escolha e a definição dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças acaba sendo um dos momentos mais desafiadores, quando muito, um dos mais complexos. Isto porque, no campo da Educação Infantil, a superação de modelos exige um repensar sobre qual o sentido do conhecimento para os professores no trabalho com as crianças pequenas. Quais devem ser os conteúdos e seus suportes epistemológicos? Quais os seus limites? Como se dá a organização do conhecimento? Estas perguntas surgem com frequência, sobretudo se considerarmos que a Educação Infantil não deve ser uma cópia caricaturada de escola, embora deva estar em permanente articulação com o ensino fundamental.

Se a Educação Infantil deve possibilitar à criança o acesso a aprendizagens significativas, o contato com o acervo cultural da sociedade, à apropriação dos diferentes conhecimentos historicamente acumulados, não pode prescindir dos fazeres e dos saberes que as crianças trazem ao chegar à instituição, pois é a partir dessas experiências, tangenciadas pela sua condição de classe, gênero, etnia etc., que o conhecimento deve ser elaborado e sistematizado para além do controle hierárquico dos conteúdos. Um outro aspecto aliado a este é o modo como a sistematização do conhecimento se efetiva sem deixar de garantir à criança o direito de manifestar-se como criança em todos os tempos e espaços institucionais, o direito de brincar com a realidade e desenvolver as diferentes linguagens (plástica, oral, escrita, corporal etc.), o direito de partilhar suas experiências através de sua maneira de pensar, sentir e interagir.

O currículo é um elemento constitutivo do projeto político-pedagógico, ele expressa uma cultura e como tal não pode estar desvinculado do contexto social mais amplo. A hierarquização dos conteúdos, a fragmentação do conhecimento, a busca por modelos e a ausência de tempo para planejar acabam reduzindo o sentido da questão curricular, tornando-se freqüente a busca por receitas e por uma estrutura curricular segundo a organização do ensino fundamental. "A aproximação da Educação Infantil com o modelo escolar vai redundar na imposição da lógica disciplinar à organização curricular nas instituições de Educação Infantil" (Bujes, 2003, p. 236). Um outro aspecto a

destacar é a prescrição de atividades segundo a faixa etária da criança, como se a criança fosse apenas um dado etário e se resumisse a uma entidade bio-psicológica ou em "um ser que é ela própria em sua condição ditada pelo seu estágio de vida" (Oliveira, 1989).

Se não podemos prescindir da idade como um fator importante na experiência que a criança faz de mundo, a questão curricular pensada em função da faixa etária, reforça uma representação de criança a partir de um "paradigma evolucionista em que funções psicológicas são passíveis de mudanças dentro de uma seqüenciação hierarquizada" (Souza, 1996). A idade da criança vai demarcando, desse modo, o tempo cronológico do conhecimento a ela destinado, o agrupamento das atividades segundo suas capacidades cognitivas e habilidades específicas. Esta forma de pensar a criança como um dado etário, imaturo e inacabado concorreu para a utilização de livros didáticos, brinquedos, materiais pedagógicos etc. segundo a faixa etária da criança e não a partir do seu reconhecimento como sujeito ativo nas relações sociais, como membro de uma classe social historicamente e culturalmente situada. Souza (1996), ao discorrer sobre as influências exercidas pela psicologia do desenvolvimento no modo de compreender a criança no contexto da educação, ressalta:

"(...) a psicologia do desenvolvimento habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico...) de acordo com a ênfase dada a essas áreas por cada teoria específica" (p. 45).

Nas diferentes expressões de sua linguagem, a criança estabelece um diálogo permanente com o mundo, produz cultura ao mesmo tempo em que é influenciado por ela, apresenta uma forma particular de pensar e interpretar o mundo. A perspectiva curricular contida no projeto político-pedagógico não pode prescindir, portanto, do conhecimento articulado às culturas da infância, do conhecimento demarcado por contextos sociais, culturais e políticos, ancorado em "redes coletivas de *saberes/fazer*s dos sujeitos que praticam o cotidiano" (Ferraço, 2005), do conhecimento que amplia a possibilidade de construir um projeto educativo que supere todas as formas de exclusão, sobretudo àqueles historicamente discriminados por uma sociedade de raízes escravocratas e patrimonialistas como a nossa. Para além dos materiais curriculares

preestabelecidos, Alves (2002) ressalta as alternativas que partem da própria experiência dos sujeitos (professores/professoras, alunos/alunas), confirmando assim a existência de muitos currículos na escola. Desse modo, afirma,

"Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva, emerge uma nova concepção de currículo. Não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam" (p. 40-41).

Não obstante o esforço dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em apresentar uma proposta que tenha como um de seus objetivos superar a tradição assistencialista das creches e a escolarização precoce levadas a termo na pré-escola, há de se fazer uma análise crítica de suas proposições, uma vez que continua a evidenciar um caráter instrumental que trata de orientar as práticas escolares (Bujes, 2003) e apoiar-se numa concepção naturalizada de criança fragmentada pelas suas capacidades afetivas, emocionais e cognitivas.

Ao ressaltar as práticas curriculares como práticas que não se limitam aos conteúdos selecionados, mas à compreensão das diferentes aprendizagens tecidas no contexto intra e extra escolar, às escolhas relativas aos processos de avaliação, à busca de coerência com os princípios pedagógicos coletivamente construídos, à articulação entre saberes populares e saberes científicos, Bujes (2003) aponta para o imperativo de ver essas práticas curriculares articuladas com o conjunto de práticas sociais que constituem não apenas a escolarização, mas toda a experiência que nos institui como sujeitos.

" (...) Pensar as experiências de educação institucionalizada das crianças pequenas supõe estarmos atentas para as demais práticas culturais em que elas estão inseridas, supõe romper com uma visão "incontaminada" do espaço e das práticas escolares, da sua "asépsia" e da sua "neutralidade". Supõe, também, abandonar várias narrativas românticas sobre a infância: da sua inocência, da

sua bondade, da naturalidade e da espontaneidade de sua progressão cognitiva, entre tantas outras" (p. 249-250).

Embora a escolha dos conteúdos tenha assumido uma centralidade na práticas curriculares, há de se questionar a freqüente utilização de materiais e de algumas estratégias metodológicas como instrumentos definidores de aprendizagem. Neste sentido, ao invés dos materiais utilizados (massinha, lápis cera, jogos de encaixe etc.) e das atividades de recorte e colagem servirem como suporte à dinâmica cultural do conhecimento e das diferentes aprendizagens, eles acabam determinando a experiência pedagógica e limitando a possibilidade da criança de se adentrar em outros universos de significação.

O saber está em toda parte. Limitar a apropriação do conhecimento com o uso de materiais que mais servem para ocupar tempo e aprisionar a criança com formas prontas e acabadas, é decretar a morte da Educação Infantil como espaço de experiências múltiplas, como espaço de cultura e de produção de conhecimento. A pedagogização dos materiais (livros, jogos, tintas, etc.) torna-se assim, uma ameaça à dimensão ética e estética do conhecimento.

Perspectivas de atuação:

- Promover a elaboração do projeto político-pedagógico com todos os profissionais, tendo em vista uma organização de trabalho coletivo que reduza a fragmentação dos saberes e dos fazeres no interior dos CMEIs;
- Considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e superação dos diferentes conflitos que impedem o fortalecimento do CMEI como espaço público, lugar de diálogo e de vivências democráticas;
- Promover a construção coletiva do projeto político-pedagógico tendo por base a identidade sócio-cultural da comunidade a qual ele se destina e as inquietudes que

emergem dos diferentes sujeitos (crianças, professores, pedagogos, merendeiras, família; auxiliares de serviços gerais etc.);

- Fortalecer os espaços de trocas e de diálogo dentro dos CMEIs que viabilizem a participação de toda a comunidade escolar no processo de discussão e elaboração do projeto-político-pedagógico;
- Considerar o projeto político-pedagógico como um processo passível de permanente (re)avaliação e (re)significação, tendo em vista a dinâmica do conhecimento e as necessidades do contexto social mais amplo.

6- Proposta de continuidade

*"O futuro não é uma coisa escondida na esquina.
O futuro a gente constrói no presente".*

Paulo Freire

Aqui está sintetizado todo o acúmulo de discussão e participação decorrentes das reuniões com a Equipe Sistematizadora, dos encontros realizados com os representantes presentes nos Fóruns Regionais e com o conjunto de profissionais participantes dos Fóruns Municipais.

Se a intenção inicial era em seis meses finalizar a elaboração do Documento para a Educação Infantil no município de Vitória, a exigência por uma maior participação e aprofundamento das questões que perpassavam a experiência pedagógica e política nos CMEIs, deram novos rumos à metodologia prevista. Ceder à necessidade do desvio de nossa trajetória inicial significava assumir com todos e a partir de todos um outro processo que permitiria a extensão das falas, o aprofundamento das escutas, o rompimento com as determinações do tempo. Isso por si só já revelava a dimensão que este processo de participação estava assumindo junto aos profissionais da Educação Infantil.

A efetiva participação implicava assumir um **outro olhar**. A aposta na qualidade dos debates e na construção de uma unidade de propósitos reforçaram o desejo da continuidade. Um outro aspecto relacionado a este, era o desafio de construir um

Documento que fizesse emergir as tensões pedagógicas e políticas do cotidiano sem o risco da transposição de modelos e de formas prescritas de atuação, para assim estabelecer novos parâmetros de compreensão a partir da garantia da busca, da formação permanente, das trocas, da efetiva participação, da superação dos conflitos. Um outro olhar que servisse de horizonte para fortalecer a autoria de cada CMEI na construção do seu projeto político-pedagógico.

A experiência de convivermos com um processo eleitoral¹⁴ e a iminência de não ser possível a continuidade do processo de elaboração do Documento, trazia o risco de suspender toda a trajetória de trabalho, porém o desejo coletivo de criar outras possibilidades de aprofundamento e novas reflexões, representou uma adesão coletiva de instituir uma nova dimensão pública e política da participação, da mobilização coletiva.

Desde o início desta trajetória, “**outro olhar**” significava não só a aposta por um outro caminho que rompesse com a racionalidade técnica, com as decisões unilaterais para fazer gerar um sentido de pertencimento público com todos e a partir de todos, mas também significava reconhecer a “meia-verdade” desse processo relativizado pelas transformações do conhecimento, pelo acúmulo das experiências, pela exigência de continuar sempre a tecer um outro olhar sobre a Educação Infantil permitindo, desse modo, superar modelos e contemplar outros "desvios" possíveis de se trilhar.

Percorridos todos os caminhos que o tempo proporcionou, uma nova etapa se apresenta como desafiadora após a implementação desse Documento: **a construção do projeto político-pedagógico em cada CMEI**. Esperamos que esta nova etapa para a Educação Infantil do município de Vitória possa continuar a reascender o sentido público e democrático de nossas mobilizações, desejos e utopias.

7- Bibliografia Consultada

¹⁴ O ano de 2004 foi marcado pelo processo eleitoral. As pesquisas do segundo turno indicavam que uma nova equipe administrativa e partidária assumiria a prefeitura, o que colocava em dúvida a continuidade ou não dos trabalhos até então realizados.

ALVES, Nilda. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ARAÚJO, Vania C. de. **A naturalização do trabalho infantil**: o processo de apropriação e legitimação da criança como força de trabalho. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Ética e estética: tecendo um olhar a partir da criança. In: **Cadernos de Pesquisa**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES: Vitória, vol.11, n. 22, p. 107-120, jul/dez 2005.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

ARGOLO, Gabriela S. Olhares e saberes do encontro com a arte. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 73-84.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p.35-60.

BARROCO, Maria Lúcia S. Trabalho, ser social e ética. In: _____ **Ética e serviço social**: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez, 2003, p. 25-70.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p.68-93.

BÖCK, Vivien Rose. **Psicologia na sala de aula**: limites e sexualidade. <http://.cedecom.pro.br/vivietx1.htm>

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

BUSSMANN, 1995, p. 46. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

DOCUMENTO BASE. **Política educacional do Estado do Espírito Santo**: a educação é um direito. Governo do Espírito Santo/Secretaria de Estado da Educação e Esportes. Secretaria de Educação Básica e Profissional. Vitória: SEDU, 2003, p. 57.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 175-201.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina L.(Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 21-36.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Fabiulla dos Santos S. F. **Os impactos da violência no cotidiano da educação infantil**. Vitória: UFES, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2003.

FERREIRA, Manuela. Crescer e aparecer ou ... para uma sociologia da infância. Educação, Sociedade & Culturas. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto, n. 17, p. 3-12, 2002.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática na educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

GOMES, Denise B. Caminhando com a arte na pré-escola. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 123-141.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULART, Cecília Maria A. Histórias de crianças, linguagem e educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**: Revista do Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da UFES, V. 11, n. 22, jul/dez 2005, p. 139-157.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 91-96.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 58, 1986.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Editora Ática, 1993a.

_____. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993b.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

LEITE, Maria I. F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I.F.P. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 131-150.

LIMA, Zélia Vitória C. Brincar. In: **Professor da pré-escola**. São Paulo: Globo/Fundação Roberto Marinho, V. I, 1991, p. 85-99.

NUNES, Deise G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 73-97.

OSWALD, Maria Luiza M. B. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, S. e LEITE, Maria I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 1996, p. 57-72.

SILVA, I. P.; VASCONCELOS, M. Questões raciais na educação: um estudo bibliográfico preliminar. In: FAZOLO, Eliane et al (Org.). **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Raval, 1997, p. 38-66.

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

PIACENTINI, A. A.; FANTIN, M. Museu do brinquedo como centro cultural infantil. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. (Orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 55-71.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROPOSTAS pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, Manuel J. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa Editores, 2004, p. 163-179.

RIBEIRO, Jucélia S. B. "Brincar de osadia" : sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, supl. 2, p. 1-10, 2003.

RIBEIRO, Sandra F. O papel da religião na construção da paz. In : ARAÚJO, Vania C. de. (Org.). **Tecendo diálogos, construindo pontes**: a educação como artífice de paz. Vargem Grande Paulista (SP): Editora Cidade Nova, 2001, p. 109-149.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 52-77.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável Educação, Sociedade & Culturas. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto, n. 17, p. 13-32, 2002.

SERRÃO, Célia Regina B. O tempo na educação infantil: rotinas. In: NICOLAU, Marieta L. M.; DIAS, Marina C. M. (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas (SP): Papyrus, 2003, p. 25-36.

SILVA, Maurício Roberto da. **Trama doce-amarga**: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVA FILHO, João Josué da. Educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, Manuel J. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004, p. 105-134.

SODRÉ, Muniz. **O social irradiado**: violência urbana, negrotesco e mídia. São Paulo: Cortez, 1992

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, Maria I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

VALLE, Lílian do. Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In: KUENZER, Acácia Z. et all. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.97-110.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Cortez, 1995.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

_____. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

8- Bibliografia Recomendada

ARAÚJO, Vania Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: EDUFES, 1997.

_____. Infância e educação inclusiva. In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação: Florianópolis**, vol. 23, p. 65-77, janeiro/junho 2005.

_____. (Org.). **A educação como artífice de paz: tecendo diálogos, construindo pontes**. Vargem Grande Paulista (SP): Editora Cidade Nova, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

BAZÍLIO, L. C., KRAMER, S. (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**: São Paulo: Cortez, 2003.

BIASUTTI, Maria G. **Olhares que se cruzam: experiência de ensino e aprendizagem da arte na educação infantil**. Vitória, GSA, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Editora Autores Associados, Campinas, 2002.

FAZOLO, E.; CARVALHO, M. C.; LEITE, M. I.; KRAMER. (Orgs.). **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

GARCIA, C. A.; CASTRO, L. R.; SOUZA, S. J. **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São paulo: Editora Ática, 1996.

KRAMER, S. et al (Org.). **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

_____. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. et al. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação 1998.

LEITE, Maria I.; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

ROCHA, Rosa M. de C. **Almanaque pedagógico afrobrasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar**. Belo Horizonte, Mazza Edições/NZINGA, [200?].

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Regina C.; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SOUZA, Solange J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: SP, Papirus, 1996.

VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

