

www.uninove.br/revistacadernoseduc
cadernos-edu@uninove.br

Cadernos

de pós-graduação

UNINOVE

Universidade Nove de Julho

www.uninove.br

ISSN eletrônico: 2525-3514

Cadernos de Pós-Graduação

São Paulo

nº 14

p. I - 97

jan./dez. 2015



cadernos-edu@uninove.br
www.uninove.br/revistacadernoseduc



Expediente

Revista Cadernos de Pós-Graduação
Avenida Francisco Matarazzo,
612 - 1º andar - Prédio A
Água Branca - São Paulo/SP -
Brasil CEP:05001-100
E-mail: cadernos-edu@uninove.br
ISSN da versão online: 2525-3514

Contato Principal

Prof. Dr. Carlos Bauer
Editor Científico
Universidade Nove de Julho -
Uninove, São Paulo
Avenida Francisco Matarazzo
nº 612 - 1º andar Prédio A
Água Branca - São Paulo/SP -
Brasil
CEP: 05001-100
Telefone: +55 (11) 3665-9366
E-mail: carlosbauer@uni9.pro.br
E-mail alternativo:
professorcarlosbauer@gmail.com

© 2015 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

Reitoria

Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica

Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa

Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de campus

Claudio Ramacciotti

Renato Rodrigues Sofia

Diretoria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

José Eustáquio Romão

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Jason Mafra

Diretoria de Pesquisa

João Carlos Ferrari Corrêa

Conselho editorial:

Adrián Ascolani – IRICE-CONICET [Argentina]
Álvaro Acevedo Tarazona – UDES [Colômbia]
Amarílio Ferreira Junior – UFSCar [Brasil]
André Paulo Castanha – UNIOESTE [Brasil]
Andre Robert – Université Lyon2 [França]
Antonio Ozaí da Silva – UEM [Brasil]
Cristian Fernando Gajardo Díaz – PIIIE [Chile]
Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]
Dante Castillo – PIIIE [Chile]
Danusa Mendes Almeida – UECE [Brasil]
Deise Mancebo – UERJ [Brasil]
Edgar Pereira Coelho – UFV [Brasil]
Evaldo Amaro Vieira – USP [Brasil]
Eveline Algebaile – UERJ [Brasil]
Everaldo Andrade – USP [Brasil]
Heidi Soraia Berg – UFAC [Brasil]
João do Prado – Unifesp [Brasil]
José Rubens Lima Jardimino – UFOP [Brasil]
Julián Gindin – UFF [Brasil]
Kate Rousmaniere – Miami University [EUA]
Luciana Pacheco Marques – UFJF [Brasil]
Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba [Brasil]
Maria Beatriz Moreira Luce – UFRGS [Brasil]
Marisa Bittar – UFSCar [Brasil]
Nima I. Spigolon – Unicamp [Brasil]
Oscar Espinoza – [Chile]
Raymond Morrow – UAlberta [Canadá]
Sílvia Maria Manfredi – IPF [Brasil]
Silvio Gallo – Unicamp [Brasil]

Equipe Editorial

Diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

José Eustáquio Romão, Universidade Nove de Julho, Brasil

Diretor do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Jason Ferreira Mafra, Universidade Nove de Julho, Brasil

Editores

Carlos Bauer, Universidade Nove de Julho, Brasil

Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Universidade Nove de Julho, Brasil

Analista Editorial

Juliana Aparecida Cezario, Universidade Nove de Julho, Brasil

Projeto Gráfico e Composição

João Ricardo Magalhaes Oliveira, Universidade Nove de Julho, Brasil

Cássio Diniz Hiro, Universidade Nove de Julho, Brasil

Revisão

Carlos Coelho

Cadernos de pós-graduação é uma publicação acadêmica, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), de acesso aberto e gratuito. Cadernos se propõe a divulgar estudos e resultados de pesquisas pertinentes às questões educacionais de forma ampla e em diálogo com as demais áreas humanas e sociais, realizadas por alunos e professores, desenvolvidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais, estrangeiros e de outras organizações preocupadas com a produção do conhecimento científico.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Sumário / Contents:

Editorial / Editor's note

Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Carlos Bauer

8

Dossiê temático – Educação infantil /

Thematic dossier – Early childhood education

Rotina de instituições de Ensino Infantil em debate: o caso de uma cidade do interior do Estado de São Paulo

Routine of childhood education institutions in debate: the case of an interior city of São Paulo state

13

Rute Estanislava Tolocka, Jéssica Eloá Poletto e Mateus Aparecido Stahl

A importância da dialogicidade do trio gestor na Educação Infantil: a construção conjunta de uma concepção de infância

The importance of dialogicity of management trio in early childhood education: joint construction of a childhood conception

24

Ana Lúcia Borges e Cristiano Rogério Alcântara

Brincadeiras com bola na escola: um estudo sobre o "Base 4"

Plays with ball at school: a study on the "base 4"

44

José Thiago Rodrigues da Silva

Arte educação: influências e desafios no desenvolvimento infantil

Art Education: influences and challenges in child development

57

Liliane Alfonso Pereira de Carvalho e Rafael Malvar Ribas

Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da Educação Infantil

68

5

Education for racial-ethnic relations: concepts and practices of
preschool teachers

Moacir Silva de Castro e Roberta Stangherlim

Resenhas

Reviews

Uma clareira no bosque: contar histórias na escola, de Gilka Girardello
Sueli Julioti

87

Pareceristas *Ad hoc* – 2015

91

Instruções para os autores / Instructions for authours

92

Editorial

Editor's note

Educação infantil

Early childhood education

Desde os anos 1980, a Educação Infantil tem sido palco de discussões acirradas nos debates educacionais uma vez que, anterior à essa data, a educação de crianças pequenas foi negligenciada pela própria Constituição Federal e pelas políticas públicas, pois o olhar voltava-se somente à assistência e ao amparo às crianças e suas famílias. Em 1988, a lei maior do Brasil estabelece que a Educação Infantil deva fornecer além do cuidado, a educação da criança.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirma que as crianças gozam de todos os direitos fundamentais, entre eles a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa para o exercício da cidadania, colocando-a, portanto, como sujeito de direitos.

Em 2006, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo que as creches, ou entidades equivalentes, atendem crianças de até três anos de idade e as pré-escolas, as de 4 e 5 anos. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) homologa outros documentos que discutem a educação de crianças pequenas, entre eles: Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.

O primeiro documento contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais que atendem as crianças pequenas, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades educacionais e que considerem as diferenças, as diversidades e as desigualdades do Brasil e, o segundo tematiza sobre formulações de políticas públicas que garanta a integração das escolas infantis com a escola básica objetivando o desenvolvimento integral da criança.

Em 2009, surgem os Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS, ROSEMBERG) e os

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil; em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação que, em sua meta 1, discute a Educação Infantil. Todos esses documentos discutem questões pertinentes relacionados a um atendimento de qualidade que respeite os direitos das crianças.

Apesar de toda essa mobilização em prol da criança de até 5 anos de idade, podemos observar no documento "As desigualdades na Escolarização no Brasil - Relatório de Observação n. 5" -, publicado em 2014, que ainda muitas crianças dessa faixa etária estão fora da escola, apesar de ter havido um aumento significativo de atendimento nos últimos anos. O relatório aponta que as crianças de até 3 anos de idade, principalmente as da zona rural e as mais pobres são as que mais sofrem com as desigualdades sociais, pois têm menos acesso às creches. Para essa faixa etária, o relatório ressalta as distâncias existentes entre rural e urbano, Sudeste e Nordeste, ricos e pobres, brancos e negros.

De acordo com o relatório, a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, houve um aumento no atendimento às crianças de 4 e 5 anos, sendo que em 2012, 80% delas frequentavam a pré-escola, porém devido a distribuição de renda desigual do Brasil, os indicadores apresentados nesse documento equivalente aos anos de 2005 e 2012, mostram que apenas 21,2% das crianças de 0 a 3 anos foram atendidas em 2012. A situação piora na zona rural, com apenas 9,4% de atendimento; na região Norte com 7,6%; a região Nordeste com 17,2%; entre os 20% mais pobres, apenas 12,3% das crianças são atendidas e, entre os pretos e pardos, 17,8%.

O acesso à pré-escola avançou significativamente e, em função disso, a desigualdade diminuiu para as crianças de 4 e 5 anos das áreas urbanas: 23,5%, das regiões Sul (30,3%) e Sudeste (25,6%), assim como entre os 20% mais ricos, 41,9%, e entre os brancos, 24,7%.: 78,2% das crianças de 4 a 5 anos de idade frequentam a escola, sendo 80,7% das crianças da área urbana e 66,7% das crianças em área rural; 63% na região Norte e 82% na região Sudeste; 79,9% entre os brancos e 76,9% entre os pretos e pardos; 71,2% entre os 20% mais pobres e 92,5% entre os 20% mais ricos;

Com base no que dizem os documentos apresentados e nos indicadores da desigualdade social do Brasil que afeta, principalmente as crianças de 0 a 6 anos de idade, destacamos que os estudos voltados à Educação Infantil ainda necessitam priorizar aspectos relacionados a: concepção de criança entendendo-a como sujeito de direitos, a discriminação de gênero, cor, raça e de crianças com necessidades especiais, a dicotomia entre o cuidar e o educar, a ludicidade e a interação como elementos primordiais dessa faixa etária, a gestão democrática como fator que favorece a qualidade do trabalho pedagógico, as atividades voltadas ao desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança, o acesso à escola nas zonas rurais, as políticas públicas para a Educação Infantil e, acima de tudo, a discussão referente à formação de professores. É sobre algumas dessas questões que os artigos que compõem o Dossiê Temático desse número dos Cadernos de Pós-Graduação discorrem.

Rute Estanislava Tolocka, Jéssica Eloá Poletto e Mateus Aparecido Stahl no artigo “Rotina de instituições de Ensino Infantil em debate: o caso de uma cidade do interior do Estado de São Paulo” apresentam um diálogo com profissionais da Educação Infantil para identificar o porquê das poucas atividades voltadas ao lúdico, aos aspectos gestuais, musicais, rítmicos, histórico-sociais e expressivo-criativos, sendo que todas essas linguagens auxiliam a melhora de técnicas corporais, favorecendo o trabalho em grupo e a convivência com outras crianças.

Ana Lúcia Borges e Cristiano Rogério Alcântara no trabalho intitulado “A importância da dialogicidade do trio gestor na educação infantil: a construção conjunta de uma concepção de infância” apresentam a própria experiência de uma gestão democrática em uma Escola pública de Educação Infantil localizada na grande São Paulo. Apontam que, de forma dialética, a construção interna deles, como equipe gestora, estabelecia com o grupo de educadoras da escola uma relação de dupla aprendizagem em que, de um lado, os gestores redefiniam e reorganizavam seus fazeres de coordenação do grupo e, de outro, o grupo redefinia e reorganizava suas relações de trabalho e de aprendizagem.

Em “Brincadeiras com bola na escola: um estudo sobre o “Base 4”, José Thiago Rodrigues da Silva apresenta as observações feitas durante o período de estágio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada à zona norte de São

Paulo com relação à conduta docente frente à Cultura Corporal dos estudantes, em sua maioria crianças de 11 anos de idade. Ressalta aulas com a temática “Brincadeiras com bola” tanto o repertório motor quanto as vivências da cultura corporal dos estudantes foram, cuidadosamente, valorizadas desde a escolha das práticas a serem vivenciadas no início da proposta, com sugestões de alterações de regras e variações regionais, até a elaboração de novas possibilidades de brincar com base nas sugestões dos estudantes e na incorporação de novos elementos as brincadeiras em questão.

Liliane Alfonso Pereira de Carvalho e Rafael Malvar Ribas no artigo “Arte educação: influências e desafios no desenvolvimento infantil” discutem sobre a importância do docente estar atento à liberdade criativa em detrimento a estereótipos e conceitos já preconcebidos, que podem ser negativos à imaginação e à criação da criança, e aponta para possibilidades construtivas em seu cotidiano.

Em “Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da Educação Infantil”, Moacir Silva de Castro e Roberta Stangherlim investigam as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil de uma escola no Estado de São Paulo, sobre a educação para as relações étnico-raciais. Apontam que as políticas públicas disseminadas pelo Ministério da Educação (MEC) tem enfatizado a responsabilidade da escola na construção de uma sociedade antirracista e, por isso comprometida com práticas educativas que promovam o combate ao racismo e à discriminação racial. Ressaltam que a educação tem um relevante papel na busca de superação e na implantação de um novo paradigma no trato das relações sociais que tem pautado as relações étnico-raciais.

A resenha do livro “Uma clareira no bosque: contar histórias na escola, de Gilka Girardello”, escrita por Sueli Julioti finaliza esta edição.

Boa leitura a todos.

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Carlos Bauer

DOSSIÊ TEMÁTICO - EDUCAÇÃO INFANTIL

*Thematic dossier -
Early childhood education*

ROTINA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO INFANTIL EM DEBATE: O CASO DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

ROUTINE OF CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS IN DEBATE: THE CASE OF AN INTERIOR CITY OF SÃO PAULO STATE

Rute Estanislava Tolocka;

UNIMEP/Brasil; rute@nupem.org

Jéssica Eloá Poletto;

UNIMEP/Brasil; jeloap@hotmail.com

Mateus Aparecido Stahl;

UNIMEP/Brasil; mastahl@unimep.br

Resumo: Estudos mostram que a rotina a que estão expostas as crianças em Instituições de Ensino Infantil, dedica pouco tempo à atividades físicas com jogos e brincadeiras, embora estas atividades sejam essenciais ao desenvolvimento integral da criança, pois promovem o bem-estar e que, quando ausentes ou pouco trabalhadas, podem causar problemas psicossociais e sedentarismo. A brincadeira valoriza a pluralidade cultural humana, ressaltando aspectos gestuais, musicais, rítmicos, histórico-sociais e expressivo-criativos, auxiliando a melhora de técnicas corporais, favorece o trabalho em grupo, a convivência com o outro. Assim, o objetivo deste estudo foi dialogar com profissionais deste nível sobre esta rotina, para identificar causas que levam ao pouco tempo para tais atividades. Metodologia: O estudo ocorreu em uma cidade do interior de São Paulo, com 23 professores responsáveis por sala de aula com crianças entre zero e seis anos de idade, randomicamente selecionados entre as regiões da cidade. Tais professores participaram de um encontro dentro de uma Universidade da cidade, no qual foram apresentados dados sobre atividades realizadas dentro e fora de escolas infantis nesta cidade e dados de estudos realizados nos EUA e na Inglaterra. Foi, então, indagado o que os profissionais pensavam sobre tais dados. Durante o evento surgiram também questões sobre o uso de jogos, materiais, equipamentos e espaços físicos. O evento foi filmado para análise dos discursos apresentados. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética de uma Universidade na cidade. Resultados: Os profissionais relataram dificuldades para realizar atividades físicas com jogos e brincadeiras por falta de tempo dentro da rotina que lhes é imposta por órgãos superiores e que exige

muito tempo em atividades de higiene, como a imposição de dar banho, alimentação e cuidado e a imposição de períodos de sono, às vezes, desnecessários. Conclusão: Embora as atividades físicas sejam importantes, a rotina das escolas dificulta em muito a realização destas atividades, sendo necessárias mudanças administrativas para dedicar mais tempo às atividades educacionais.

Palavras-chave: desenvolvimento integral da criança, atividades físicas, brincadeiras, rotinas da educação infantil, problemas da educação infantil.

Abstract: Studies show that routine they are exposed to children in Childhood Education Institutions, devotes little time to physical activities with games and activities, although these activities are essential to the full development of the child, because they promote the well-being and that when absent or little worked, can cause psychosocial problems and sedentary lifestyle. The game values human cultural diversity, emphasizing gestural aspects, musical, rhythmical, historical, social and expressive-creative, helping the improvement of body techniques, favors group work, living with each other. The objective of this study was to dialogue with professionals of this level on this routine, to identify causes that lead to little time for such activities. Methodology: The study took place in a town in the interior of São Paulo, with 23 teachers responsible for classroom with children between zero and six years old, randomly selected from the regions of the city. These teachers participated in a meeting in a university city, which were presented data on activities in and out of schools for children in this city, and data from studies in the US and England. It was then asked what the professionals thought of such data. During the event there were also questions about the use of games, materials, equipment and physical spaces. The event was filmed for the review of the speeches. The study was approved by the ethics committee of a University in the city. Results: The professionals reported difficulties in performing physical activities with games and activities for lack of time within the routine that is imposed upon them by higher authorities and it requires a lot of time in care activities, such as the imposition of bathing, feeding and care and imposition of periods of sleep, sometimes unnecessary. Conclusion: Although the physical activities are important, the routine of schools makes it harder to carrying out these activities, being necessary administrative changes to devote more time to educational activities.

Keywords: children development, physical activity, games, routines of childhood education, problems of childhood education.

Introdução

A origem das creches no Brasil remonta a revolução industrial e a ida da mulher para o mercado de trabalho, quando o objetivo destas instituições era promover alimentação, proteção e higiene as crianças (BÓGUS et al, 2007). Porém, com a revolução industrial, surgiram crises mundiais, que acentuaram ainda mais a desigualdade social. Para amenizar essa desigualdade, foram necessárias mudanças na área de ensino, sendo criado, então, o programa "Educação para todos" (BRASIL, 2014).

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) as creches passaram a compor o ensino infantil, constituindo-se em um local de educação para crianças de zero a três anos, junto com a pré-escola, que atende crianças de quatro a seis anos, e a lei 12.793/13 (BRASIL, 2013) prevê que todas as crianças com quatro anos e acima deverão estar na escola a partir do ano de 2016. Assim a creche passou a ser uma instituição de ensino infantil visando desenvolver os processos educativos da criança, oferecendo a ela uma alimentação devidamente qualificada e estímulo ao seu desenvolvimento (BISCEGLI et al, 2007).

Para que isto ocorra o ambiente destas instituições de ensino, de acordo com o Referencial Curricular (BRASIL, 1998) deve assegurar segurança e acolhimento às crianças e ao mesmo tempo incentivar o desenvolvimento infantil. Contudo, vários estudos têm mostrado que a maioria destas instituições ainda exerce apenas o papel de alimentar e cuidar das crianças, restringindo as possibilidades da criança em se movimentar e desrespeitando seu direito inalienável do brincar, reduzindo, com isto, as possibilidades de desenvolvimento integral da criança (KISHIMOTO, 2001; BÓGUS et al, 2007; FARIA et al, 2007). Tolocka et al (2009) verificaram que crianças frequentadoras destas instituições chegam a ficar até 10 horas na escola, submetidas a rotinas com pouco tempo destinado à atividades com movimento.

Oliveira (2014) mostrou que crianças atendidas em instituições de ensino municipais em uma cidade do interior do Estado de São Paulo têm em média apenas 30 minutos por semana para realizar brincadeiras com deslocamento

na escola. Decorrente desse dado, 38,8% das crianças encontra-se em risco de sedentarismo, porque praticam menos do que 60 minutos de atividade física por dia e 85% dos pais são sedentários.

Esta diminuição de tempo e espaço para a criança brincar pode trazer prejuízos ao desenvolvimento integral da criança, porque este ocorre da interação da criança com o meio ambiente (BRONFENBRENNE, 1996) o que produz constância e mudanças nas características pessoais ao longo da vida, influenciando o desempenho de habilidades. Sabe-se também que brincar é muito importante para o pleno desenvolvimento infantil, pois estimula o desenvolvimento das relações sociais da criança, levando-as a aceitar o outro e vivenciar regras impostas (ROEDEL, FRANÇA, 2004), além de permitir o desabrochar da criatividade, imitação, memorização e autonomia.

Jogos com atividades físicas possibilitam o bem-estar (HESSEL et al, 2010). O trabalho na escola com brincadeiras valoriza a pluralidade cultural humana, ressaltando aspectos gestuais, musicais, rítmicos, histórico-sociais e expressivo-criativos, contribuindo com a ampliação das técnicas corporais das crianças, favorecendo o aprendizado de experiências em grupo, de cooperação e convivência com o outro, de respeito e de aprendizado da cultura em que se encontram inseridos (BARBOSA-RINALDI et al, 2009).

Os movimentos do corpo realizados através das brincadeiras e jogos são essenciais para diminuir as dificuldades do ensino-aprendizado durante a escolaridade da criança, pois a ludicidade delas permite aprendizagens importantes ao desenvolvimento cognitivo da criança, afinal o jogo é um precioso recurso pedagógico porque dá prazer (XAVIER et al, 2013).

Estes jogos oferecem inúmeras vivências corporais que proporcionam aumento e aperfeiçoamento no repertório motor, eficiência mecânica, prevenção de lesões, expressividade, consciência e controle corporal, melhora das capacidades físicas, como força e flexibilidade, e exploração das habilidades motoras, auxiliando, dessa forma, o desenvolvimento motor (CHAVEZ et al, 2013).

Por isto na escola a criança deveria ser estimulada a brincar, mas o que se verifica é que não há tempo para isto o que mostra a urgência de se compreender melhor as rotinas a que estão sujeitas as crianças atendidas no ensino infantil e a necessidade de diálogo entre diferentes grupos que direta ou indiretamente afetam a formação destas rotinas.

Assim, este estudo teve como objetivo dialogar com os professores deste nível de ensino sobre a rotina da escola infantil, para identificar causas que levam ao pouco tempo para estas atividades.

Procedimentos

Trata-se de um estudo de caso feito em uma cidade do interior de São Paulo, com Produto Interno Bruto (PIB) entre os 50 maiores do país e índice de desenvolvimento perto de 0,8, com economia fundada na indústria, agricultura e prestação de serviços (IBGE, 2011). Esta cidade oferece serviços públicos de apoio à educação e ao cuidado das crianças desde meados de 1950 (BLANCO, 2014).

Participaram deste estudo 23 professores que atuam no ensino infantil (aqui entendidos como qualquer profissional que seja responsável pela sala de aula entre zero e cinco anos de idade) randomicamente selecionados entre as cinco diferentes regiões da cidade e que compareceram ao debate proposto e realizado dentro de uma Universidade naquela cidade. O debate foi gravado com uma câmera marca Sony, modelo DCR-HC36, posicionada em um tripé com aproximadamente 1,20 m de altura, de forma a permitir a visualização/gravação da participação de todos os presentes.

No encontro, para iniciar o debate foram apresentados dados sobre as atividades realizadas dentro e fora da escola pelas crianças atendidas na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2014) e dados de estudos realizados nos EUA e na Inglaterra que mostraram que a alfabetização precoce melhora a leitura (intenção mercantilista), porém aumenta os índices de problemas de comportamento psicossocial e agressividade (BELSKY, 2000).

Foi então indagado o que os professores pensavam sobre tais dados. Durante o debate foram levantadas questões, pelos próprios professores, sobre o uso de jogos, materiais, equipamentos e espaços físicos, bem como sobre políticas públicas para estabelecimento de atividades a serem realizadas.

Todos os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para participar do estudo, que foi autorizado pela secretaria de educação do município, dentro de um programa de formação continuada. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética de uma Universidade da cidade.

Resultados e Discussões

Os professores relataram dificuldades para realizar atividades físicas com jogos e brincadeiras por falta de tempo dentro da rotina que lhes é imposta por órgãos superiores e que exige muito tempo em atividades de higiene, alimentação e cuidado. Falaram também da imposição de dar banho nas crianças, mesmo com falta de monitores, do excesso de filas para realização de atividades de higiene e alimentação e da imposição de períodos de sono mesmo quando a criança não quer e ou não necessite dormir.

Os relatos a seguir foram extraídos da transcrição da gravação do debate com os professores que participaram deste estudo.

RELATO 1: “Eu acho que a questão da rotina é muito importante, porém um dos pontos negativos pra criança e seu desenvolvimento é o excesso dessa rotina em todos os momentos. A gente limita as crianças a fazerem filas, a beber água, a ir até o refeitório. [...] A criança não sabe às vezes o que escolher, porque a gente fala tudo o que ela tem que fazer. [...] É muita rotina, principalmente o sono, por exemplo, [...] às vezes a criança não tá com sono, às vezes ela dormiu 15 horas na casa, a gente não sabe, e aí a gente fica ‘shiu’ dorme, ‘shiu’ dorme, ‘shiu’ dorme e aquilo é estressante pra gente, é estressante pra criança, às vezes ela levanta num mau humor danado”.

RELATO 2: “As rotinas para as crianças, as vezes atrapalha e as vezes é necessário, porque se você não faz fila, por exemplo, as crianças saem correndo e vão para o parque. [...] A gente tem hora pra tudo. Pra comer, pro banho, pro sono”.

RELATO 3: “Acaba acontecendo a rotina porque nós temos horário pra comer, pro sono. Aí quando a professora vai dar atividade é livre pra professora fazer o que ela bem entender, né?! [...] É horário que a gente tem que seguir na creche, como funciona, que é horário do café da manhã, do banho, do almoço, do sono, do café da tarde [...] Então se você colocar no papel tudo isso, todos os horários a cumprir...”.

RELATO 4: “Outra questão é a questão do sono. É um momento que eles têm pra descansar, mas e se ele não tá cansado?! Eu posso fazer outra coisa?! Nem sempre. Não, eu até posso fazer, eu poderia estar levando pra sala, só que eu tenho dez que estão dormindo e quinze/dezesseis não. E aí?! Eu vou fazer atividade só com quem tá acordado?! Aí esses dez que fizeram atividade

comigo, quando for quatro horas da tarde, ta dormindo na mesa do refeitório, porque ta com sono, porque ta cansado”.

RELATO 5: “Eu vou contar o que acontece lá, que a gente foi falando e conversando com os pais, e alguns queriam e outros nem questionaram, e por falta de funcionário mesmo, a gente não dá banho. E tá assim a questão, né?! É o órgão, a secretaria da saúde que cobra. [...] Mas assim, é cobrado. [...] Eu estava me preparando pra dar banho em uma aluna e minha diretora passou e falou, a estagiária não pode ficar com a sala, mas a estagiária pode dar banho? Não. [...] Então assim, em casos extremos a gente dá banho. [...] Mas eu cobro deles tomarem banho em casa e falo com a mãe também”.

RELATO 6: “A questão do banho e de estagiários, a minha escola não tem estagiário, é complicado [...] e eu dou banho nos quinze, sozinha, todos os dias, e eu acho necessário a hora do banho sim”.

RELATO 7: “Na hora do sono, elas chegam às onze horas do refeitório e o B1 fica lá. Aí, a sala fica dividida, os colchões de cima fica o integral e os colchões de baixo fica o parcial, pra não atrapalhar a saída do parcial. Então quando dá quinze para o meio-dia, o parcial sai. Então elas ficam das onze horas até meio-dia e quarenta dormindo, porque a entrada do parcial da tarde é meio dia e meio”.

De forma geral os professores comentaram sobre a dificuldade encontrada em organizar atividades lúdicas visando o desenvolvimento motor e/ou o gasto energético suficiente, afinal essas atividades são melhores desenvolvidas por um educador físico. Como a área da educação física, muitas vezes, é vista de forma simplificada, desmerecendo os conhecimentos que lhes são específicos e considerando que há familiaridade já necessária entre as pessoas e as práticas corporais, gera uma falsa impressão de que a área e o profissional são dispensáveis, inclusive no ambiente escolar (BERTINI JUNIOR, TASSONI, 2013).

Segundo os relatos 1, 4 e 7, os professores são obrigados à impor a hora do sono para todas as crianças, mesmo que as mesmas não estejam com sono. Talvez, se esse tempo fosse mais bem distribuído dando espaço para outras atividades, a atividade física através dos jogos e brincadeiras poderia conquistar um horário diário na rotina das crianças que freqüentam as Instituições de Ensino Infantil. “Brincar é uma das atividades que a criança mais gosta e uma das mais importantes para seu desenvolvimento integral”

(TOLOCKA et al, 2009). De acordo com Barbosa-Rinaldi et al (2009), brincadeiras podem oferecer valiosas experiências corporais, que auxiliam no desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, deve-se oferecer diversas oportunidades de brincadeiras com um amplo campo de diferentes movimentos para identificar e auxiliar as necessidades, as capacidades e a constituição física de cada criança (CHAVEZ et al, 2013).

Ainda em relação ao relato 1, a professora afirma que devido à rotina ser sempre imposta, as crianças diminuem a capacidade de escolher e de decidir o que fazer o oposto do que acontece quando a criança é estimulada a brincar pois de acordo com Ginsburg (2007) o brincar confere à criança a capacidade de resolver conflitos. Portanto se a rotina faz-se necessária em Instituições de Ensino Infantil, por outro lado, para equilibrar e permitir que a criança não se torne alienada e sem opinião, oferecer brincadeiras à criança, seria ideal para ela trabalhar o seu lado crítico e, futuramente, se tornar um cidadão de opinião.

Os relatos 2 e 3 mostram que todas as atividades tem hora específica para acontecer, porém essas atividades se referem apenas à alimentação, à higiene e ao sono, deixando de lado, mais uma vez, a atividade física. Apesar dessa rotina apresentada nas Instituições de Ensino Infantil trabalhar valores, responsabilidade, cooperação, respeito e solidariedade com as crianças (BARBOSA-RINALDI et al, 2009) ela deixa a desejar no sentido de que também é obrigação dessas instituições promover o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, agindo diretamente no desenvolvimento motor e crescimento físico das crianças (BRASIL, 1998).

Os relatos 5 e 6 se referem ao assunto da higiene, obrigando os professores a darem banho nas crianças que permanecem por período integral e, às vezes, também, nas crianças que permanecem período parcial nas Instituições, mesmo com a falta de funcionários. É necessário muito tempo para uma única professora dar banho em quinze crianças todos os dias, comprovando a afirmação de Batista (1998) que a rotina das Instituições de Ensino Infantil tem a maior parte de seu tempo consumido por atividades de higiene e sono.

A maior parte das crianças passa muitas horas nas Instituições de Ensino Infantil, portanto, cabe a elas, proporcionar, além do que já é oferecido em relação à alimentação, cuidados e higiene, tempo para trabalhar com

atividades físicas através de brincadeiras e jogos, que proporcionem o movimento e situações de desafio, que contribuam com o seu desenvolvimento integral. Pois, segundo Tolocka et al (2009), a rotinas dessas Instituições privilegia ações de alimentação e de higiene, oferecendo poucas oportunidades de brincar, que também é uma necessidade da criança e para isso mudar, é necessário que os profissionais que trabalham nessas Instituições entendam o caráter lúdico e expressivo do movimento.

O brincar oferece à criança o bem-estar (HESSELL et al, 2010) e através do brincar, as habilidades motoras podem ser aperfeiçoadas e as capacidades físicas, como flexibilidade, força e resistência, podem ser trabalhadas, contribuindo não somente para o desenvolvimento motor da criança (CHAVEZ et al, 2013), mas para seu desenvolvimento integral, permitindo criar, explorar, interagir com o ambiente, superar medos, trabalhar em grupo, dividir, entre outras possibilidades, auxiliando no engajamento social das crianças (GINSBURG, 2007).

Em contrapartida, a falta de brincadeiras e jogos na infância pode acarretar diversos problemas, entre eles o sedentarismo e problemas psicossociais (HESSELL et al, 2010). O sedentarismo, em longo prazo, pode causar a obesidade, que pode vir a influenciar o aparecimento de diversas patologias (doenças cardiovasculares, a diabetes, a hipertensão, os problemas ortopédicos, dermatológicos e respiratórios, entre outros) dificultando, em alguns casos, a vida pessoal e social dessas crianças. Outros problemas que podem surgir pela falta da atividade física na infância estão os distúrbios de personalidade, devido ao excesso de peso, déficit na aptidão física e dificuldade na realização de atividades físicas diárias, devido ao não trabalho das habilidades motoras e, conseqüentemente, ao falho desenvolvimento motor (PEREIRA, LOPES, 2012).

Considerações finais

Embora a prática de atividades físicas seja importante para a criança, a rotina a que as elas estão sujeitas dificulta em muito a realização destas atividades, sendo necessárias mudanças administrativas para que isto possa ser revisto e atividades educacionais possam ter mais tempo do que as atividades de cuidado e higiene.

Referências

- BARBOSA-RINALDI, I. P. et al. Contribuições ao processo de (re)significação da Educação Física Escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Movimento**, v.15, n.04, p.217-242, 2009.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche:** entre o proposto e o vivido. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BERTINI JUNIOR, N., TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, v.27, n.3, p.467-483, 2013.
- BISCEGLI, T. S. et al. Avaliação do estado nutricional e do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças freqüentadoras de creches. **Revista Paulista Pediatr**, v.4, n.25, p.337-342, 2007.
- BÓGUS, C. M. et al. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. **Rev Nut**, v.20, n.5, p.499-514, 2007.
- BLANCO, B. T. B. Criança, tarefa e meio ambiente na instituição de ensino infantil em uma cidade do interior de São Paulo. **Dissertação (mestrado)**. Piracicaba: UNIMEP, 2014.
- BELSKY, J. Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. **Eur J Dev Psychol**, v.3, n.1, p.95-110, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF, v.3, 1998.
- BRASIL. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015:** Versão Preliminar. Brasília-DF, 2014.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

- CHAVEZ, C. A. et al. Os benefícios da ginástica artística para o desenvolvimento motor infantil: um estudo comparativo entre duas modalidades. **EFDeportes.com Revista Digital**, a.18, n.180, 2013. Disponível em <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 01/09/2014.
- FARIA, M. C. et al. Análise das oportunidades de lazer no cotidiano infantil in SILVA. **Recreação, esporte e lazer – espaço, tempo e atitude**. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007, v.1, p.256-268.
- GINSBURG, K. The Importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, v.119, p. 182-191, 2007. Disponível em <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/119/1/182>. Acesso em 01/11/2014.
- HESSELL, S. et al. Participation of boys with Developmental Coordination Disorder in gymnastics. **New Zealand Journal of Occupational Therapy**, v.57, n.1, p.14-21, 2010.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Econômica) - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2010. Disponível em <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/Quadro/listabl.asp?c=3543&z=cd&o=16>. Acesso em 25/08/2013.
- KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, v.4, p.7-14, 2001.
- OLIVEIRA, C. B. Exposição de crianças freqüentadoras de Instituições de Ensino Infantil à fatores de risco. **Dissertação (mestrado)**. Piracicaba: UNIMEP, 2014.
- PEREIRA, P. J. de A., LOPES, L. da S. C. Obesidade infantil: estudo em crianças num ATL. **Millenium**, v.42, Jan./Jun., p.105-125, 2012.
- ROEDEL, T. A. M., FRANÇA, R. M. Brincar é preciso: a magia do brincar no cotidiano da criança. **Revista Leonardo Pós**, v.2, n.7, Out./Dez., 2004.
- TOLOCKA, R. E. et al. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de crianças pré-escolares. **Licere**, v.12, n.1, 2009.
- XAVIER, A. P. S. et al. O lúdico da educação física em conteúdos matemáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica UNIVAR**, v.3, n.9, p.109-112, 2013. Disponível em <http://revista.univar.edu.br>. Acesso em 24/10/2014.

A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE DO TRIO GESTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE UMA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.

THE IMPORTANCE OF DIALOGICITY OF MANAGEMENT TRIO IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: JOINT CONSTRUCTION OF A CHILDHOOD CONCEPTION.

Ana Lúcia Borges – UNINOVE-SP

analuborges@folha.com.br

Cristiano Rogério Alcântara – PUC-SP

cralcantara@uol.com.br

Resumo: Neste trabalho abordaremos a experiência de formarmos a equipe gestora de uma Escola Pública de Educação Infantil na Grande São Paulo no ano de 2013. Adotamos uma perspectiva freireana, já que nossa relação pautou-se na dialogicidade crítica e investiu fortemente na construção solidária de um modelo de gestão democrática da unidade escolar. De forma dialética, nossa construção interna de equipe gestora estabelecia com o grupo de educadoras da escola em uma relação de dupla aprendizagem em que, de um lado, nós redefiníamos e reorganizávamos nosso fazer de coordenação do grupo e o grupo redefinia e reorganizava suas relações de trabalho e de aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, adotamos os pressupostos da escola reflexiva desenvolvidos por ALARCÃO (2001); as proposições e práticas da gestão radicalmente democrática de PARO (2010); bem como nas teorias de significação elaboradas por BRUNER (2007, 2010). Debruçamo-nos sobre o cotidiano e o currículo da Educação Infantil e propusemos um intenso trabalho de ação-reflexão-ação com as contribuições sobre Infância, Cultura e Currículo expressas por FARIA e MELLO (2005), BARBOSA (2006, 2008, 2009) e PINAZZA (2013). Nós do trio gestor encontrávamo-nos semanalmente, às sextas-feiras, com pautas individuais que eram socializadas entre nós. Os assuntos versavam desde procedimentos burocráticos do fazer de cada um a aspectos das práticas pedagógicas das educadoras e dos princípios norteadores de nossas ações. Tais encontros também se constituíam num momento de tomada de consciência crítica da equipe sobre nosso próprio fazer e de produção coletiva de saberes novos sobre a atuação de cada um de nós. As observações, reflexões e colocações realizadas pelo trio nestes encontros foram se

transformando em medidas efetivas de proposições de mudanças nas rotinas da escola, nas formas de registro do fazer docente, no Projeto Político Pedagógico, no Conselho de Escola e nas reuniões de APM, sempre acompanhadas sistematicamente por avaliações para captar os processos e encaminhar novos percursos.

Palavras-chave: Trio gestor, Dialogicidade, Infância e Professores.

Abstract: In this paper we discuss the experience of forming the management team of a Public School of Early Childhood Education in São Paulo in 2013. We adopted a Freirean perspective, since our relationship was marked in critical dialog and invested heavily in joint construction of a democratic management model to the school unit. Dialectically, our construction interaction of management team established with the school teachers group, in a dual learning relationship in which, on the one hand, we redefined and reorganized our work in coordinating group and, on the other hand, the group redefined and reorganized its relations and learning working. From a methodological point of view, we adopted the assumptions of reflective school developed by ALARCÃO (2001); propositions and practices of democratic radically management by PARO (2010); as well as the theories of signification developed by BRUNER (2007, 2010). We dedicated our efforts to the daily life and the curriculum of early childhood education and proposed an intense action-reflection-action work with the contributions about Childhood, Culture and Curriculum expressed by FARIA and MELLO (2005), Barbosa (2006, 2008, 2009) and Pinazza (2013). We, partners of manager trio, met weekly, on Fridays with individual agendas that were socialized among us. The subjects treated from bureaucratic procedures of the work of each one to aspects of teaching practices of educators and the guiding principles of our actions. Such meetings were also a time of critical awareness of the staff about our own doing and of collective production of new knowledge about the action of each of us. The observations, reflections and placements made by the trio in these meetings were turning into effective measures of proposals for changes in school routines, forms of registration to teaching in the Pedagogical Political Project, the School Council and the meetings among the Parents and Teachers Association, always systematically accompanied by evaluations to capture the processes and guide new routes.

Keywords: management trio, dialogicity, Childhood and teachers.

Introdução

Temos nos últimos anos acompanhado várias publicações oficiais que versam sobre Educação Infantil, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), entre outras e algumas produções teóricas que indicam a urgência de se construir uma nova Pedagogia para a Infância. Nesse

contexto, inúmeros debates são desencadeados sobre a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil e, conseqüentemente, reflexões acerca da formação dos professores.

Em meio a todo este movimento em prol de uma Educação Infantil de qualidade, buscamos compreender como o trio gestor de uma escola de Educação Infantil pode estabelecer o diálogo entre o fazer pedagógico da escola e as produções teóricas atuais e, assim, ressignificar as práticas pedagógicas adotadas na escola. É no contexto dessa questão que nos propomos a relatar neste texto uma experiência vivenciada por nós na gestão de uma Escola de Educação Infantil pública na região da Grande São Paulo.

Buscaremos apresentar como o trio gestor da escola se articulou e superou alguns desafios ao estabelecer uma relação dialógica no compromisso de ressignificar as práticas consolidadas na escola. Nesta experiência, nós autores deste texto também fomos membros do trio gestor, um na direção e o outro na Coordenação Pedagógica, portanto, trata-se de analisar e refletir sobre nossas próprias práticas à luz de um referencial teórico que nos auxilie a compreender o processo vivido e a compartilhar nossas descobertas.

Inicialmente, teremos como foco a análise da própria delimitação de papéis de cada um do trio gestor, ou seja, da diretora da escola, da assistente de direção e do coordenador pedagógico, e a construção de novos sentidos na troca entre os pares, para posteriormente compreendermos como esta construção teve implicações importantes nas relações estabelecidas com as professoras, na construção conjunta de uma concepção de infância e para o desenvolvimento do Projeto Coletivo da escola.

Observamos ao longo de nossas experiências profissionais diversos modelos de gestão escolar e temos refletido sobre o seu papel na interlocução e mediação de boas práticas educativas dos profissionais que trabalham nas unidades escolares, para além da administração dos espaços físicos, dos recursos materiais, financeiros, na gestão das relações, fatores que também interferem no projeto pedagógico das escolas.

Em suma, são múltiplos os desafios das equipes gestoras. Por vezes há equipes que se restringem a cumprir determinações do sistema, cumprir prazos e administrar a máquina burocrática, sem o compromisso com a finalidade primeira da escola, ou seja, a construção do conhecimento, do acesso à cultura e da produção de novas culturas. Em nosso caso buscamos

partilhar construções e significações na perspectiva de qualificar a gestão escolar para quiçá chegarmos perto do que advoga Alarcão:

Quero uma escola comunidade, dotada de pensamento e vida próprios, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e global mais abrangente. Não quero, pois, uma escola burocratizada que seja uma mera delegação ministerial. Desejo assim uma escola que conceba, projete, atue e reflita em vez de uma escola que apenas execute o que os outros pensaram para ela. Uma escola que tenha uma ambição estratégica por oposição a uma escola que não tem visão e não sabe olhar-se no futuro. (ALARCÃO, 201, p.89)

Inspirados na ideia de fazer parte de uma escola reflexiva, focaremos no texto as construções realizadas no primeiro semestre de 2013. Contudo, apresentaremos um panorama da escola antes da constituição do trio gestor que embasa esta experiência e concluiremos apresentando os desafios que ainda percebemos ser necessário enfrentarmos.

1. Um início de conversa

O primeiro e mais significativo desafio enfrentado pelo trio gestor desta unidade escolar foi conseguir se consolidar. No período de 2011, que marca a chegada da nova diretora nesta escola à 2013, data de ingresso do coordenador pedagógico e da assistente de direção, a escola teve quatro coordenadores e duas assistentes de direção.

A diretora assumiu a escola em fevereiro de 2011 e em maio do mesmo ano a coordenadora pedagógica se exonera. De 2011 ao término de 2012 a escola terá outras duas coordenadoras entre períodos de ausência deste cargo, logo, a diretora acumulou por vezes atribuições que seriam divididas entre diretor e coordenador pedagógico.

Diferentemente do quadro caótico de alternância entre os membros do trio gestor, o quadro docente era estável e contava com espaços coletivos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico o que promovia parceria entre os pares e permitia construir um plano para atividades formativas, fundamental para qualificar o trabalho pedagógico.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e os outros espaços formativos foram utilizados pela direção, por meio de uma relação dialógica, como caminho e forma de compartilhar descobertas em torno da construção de um projeto pedagógico, sustentado por um modelo de gestão democrática da unidade escolar. Não foram poucos os desafios, conflitos e contradições vividos pela direção que, recém chegada à escola, precisava reconhecer a cultura escolar construída pela equipe que já estava lá há anos, ou seja, os valores, os conhecimentos construídos, as concepções que embasavam as práticas das professoras e confrontá-los com os seus próprios valores e concepções acumulados em anos de experiências em outras escolas de Educação Infantil.

A opção pelo diálogo possibilitou a todos, diretora e professoras, a buscar compreender sob quais princípios os fazeres se constituíam e a buscar ressignificá-los por meio da ação-reflexão-ação. Para tanto o grupo se dispôs a estudar um referencial teórico que pudesse contribuir para suas reflexões. Neste percurso, a diretora lança mão de vários instrumentos de avaliação que acompanham todo o percurso e que serão norteadores de muitas situações vivenciadas posteriormente pela equipe.

Em meio a este quadro de construções dialógicas, a direção recebe o coordenador pedagógico ainda em dezembro de 2012 e lhe traça um panorama dos dois anos em que está à frente da direção da escola. Neste encontro nasce um pedido da coordenação, o da escrita de uma diretriz do que a direção percebe como os maiores desafios da unidade e as maiores potencialidades do grupo.

2. Um fio condutor chamado compromisso

Nos últimos dias de Janeiro de 2013, o trio iniciou uma conversa sistemática e diária de preparação para a elaboração do Plano de ação da Gestão e, mais emergencialmente, o plano das três reuniões pedagógicas iniciais que serviriam tanto como de planejamento junto com a equipe de professoras, como para apresentarmos as diretrizes pedagógicas que a unidade assumiria em 2013.

No tocante as diretrizes pedagógicas que a unidade assumiria em 2013, não nos propúnhamos a uma revolução, muito pelo contrário, seria antes de qualquer coisa, uma proposição de aprofundarmos condutas que já eram

analisadas e vivenciadas pelas professoras e apontadas nas avaliações feitas pela equipe. O diferencial estaria no acompanhamento das proposições, pois a partir desse momento deixava de ser uma atribuição exclusiva da direção. Tal proposta, só foi viável pelo fato da unidade ter um excelente repertório de registros, portfólios e avaliações sistemáticas de seus fazeres de maneira a permitir que se historiasse o percurso formativo da unidade e pudesse dar continuidade.

A análise dos documentos produzidos pela escola nos anos de 2011 e 2012, tais como: os Projetos Políticos Pedagógicos, as atividades desenvolvidas com as crianças, atas de reuniões de pais, registros dos HTPCs e reuniões pedagógicas entre outros, nos permitiu observar o fazer pedagógico e as concepções de infância e de educação infantil presentes na unidade escolar. Concepções que não ficaram estanques, pois ao reconhecer a cultura escolar, a diretora convida o grupo a problematizar e a pensar sobre o modo como atuam na escola. Por meio de algumas estratégias e de constantes avaliações, as professoras se envolvem na construção de novas concepções sobre o currículo e ressignificações das suas práticas. Buscam fundamentação teórica nas contribuições sobre infância, cultura e currículo em FARIA e MELLO (2005) e BARBOSA (2006, 2008, 2009), fazendo um diálogo entre as proposições destas autoras e os desafios que emergem das práticas com as crianças.

Logo, em 2013, com a chegada da coordenação e da assistente de direção a diretora compartilha conosco o percurso da unidade escolar e nos convida a externarmos a nossa concepção de criança, infância e de escola. A assistente possui uma enorme experiência no trabalho com esta faixa etária, além de ter desempenhado a função de assistente de direção em escolas de Educação Infantil por anos. A coordenação, por sua vez, nunca trabalhou com crianças pequenas e muito menos coordenou um grupo de professoras da Educação Infantil.

Com estes parceiros tão heterogêneos a direção se vê com mais um desafio: como construir um denominador comum destas experiências tão díspares? Apesar de desconhecer os meandros específicos da Educação Infantil, o coordenador tinha experiência em coordenar grupos e mais do que isto, disposição de colaborar para aspectos que o grupo percebia como pontos nevrálgicos: romper a grade horária rígida das atividades, desenvolver projetos interdisciplinares, otimizar os usos dos espaços escolares a favor de projetos

pedagógicos (cozinha educativa, biblioteca, bosque, palco), ampliar as parcerias entre as professoras.

Assumir tais proposições exigiria que o trio gestor buscasse alinhar princípios, afinal se demonstrássemos desacordos, proposições que não estivessem claras nem mesmo para nós, além de não auxiliar as professoras poderíamos gerar desconfiança para com as nossas proposições e colocar em risco o Projeto.

Procurando evitar maus entendidos e buscando a construção de parâmetros comuns, uma das primeiras ações do trio foi estabelecer um espaço sistemático de diálogo. Todas às sextas-feiras, no período da manhã, o trio se reunia com pautas trazidas e discutidas pelos três a partir das observações e necessidades de cada um. O compromisso de indicar pontos que poderiam auxiliar a equipe a alcançar as metas de uma escola pública de qualidade é o que nos movimenta inicialmente, a direção e a assistente de direção vão sugerindo leituras à coordenação, que por sua vez, indica procedimentos e leituras acerca das proposições didáticas que melhor atende aos anseios do trio.

Já de início podemos constatar o compromisso do trio gestor com o Projeto Político Pedagógico da escola e sua opção pelo enfrentamento frente aos desafios que virão, como explica ALARCÃO:

Todos nós que habitamos a escola sabemos que fazemos parte de um sistema social onde coexistem diferentes atores, diferentes filosofias, diferentes percepções e objetivos e muitos jogos de poder conflituosos. A gestão de uma escola reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projeto institucional, sem perder nunca a capacidade de decidir. (ALARCÃO, 2011, p. 101)

O compromisso de estar adequadamente embasado para as reuniões semanais, o cuidado na elaboração das pautas individuais, vão assumindo um papel muito importante nesta configuração. Nossa rotina semanal passa a ser organizada de tal forma, que não prejudicassem nossas reuniões, tanto o grupo de professoras, como as outras funcionárias da escola percebem o valor que o trio deposita nas reuniões e evitam ao máximo interromperem os encontros. Dentro das possibilidades de desenvolvimento do artigo, elegemos alguns dos temas discutidos nestas reuniões que serão explicitados a seguir.

3. Consciência crítica sobre o fazer de cada um dos gestores

Diante de constantes alterações no quadro gestor nos anos anteriores e da clareza da importância de um trio bem articulado para a liderança de toda uma equipe que buscava novos sentidos para sua prática, os gestores precisaram ressignificar o papel de cada um dentro da equipe gestora e fortalecer estes papéis perante o grupo. Uma vez que a coordenação e acompanhamento do trabalho pedagógico ficaram exclusivamente a cargo da diretora nos anos anteriores, rever seu papel de direção foi uma das pautas das reuniões do trio.

O desafio posto neste momento era o de construir uma relação de diálogo entre os três, a fim de compreenderem os pressupostos de cada um, a forma como operam a liderança de uma escola e encontrar um caminho comum em um espaço muito curto de tempo, só possível na relação dialógica inspirada em FREIRE:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p.89)

O diálogo tornou-se possível na medida em que os três gestores definiram que seus propósitos na escola seriam o de mediar as reflexões de toda a equipe para ressignificar as suas práticas na busca de uma educação de qualidade para as crianças. O objetivo bem definido e o compromisso de cada um contribuíram significativamente para esta construção dialógica. Porém, porque possível, não menos complexa e tensa. O diálogo como bem propõe Paulo Freire, implica em construir uma relação nova, criar algo que talvez nunca tenhamos vivenciado, ou seja, muito diferente das relações nas quais fomos formados e nos constituímos profissionalmente ou até mesmo nas relações sociais diversas.

Em muitas das experiências escolares, observamos que nem sempre se torna possível estabelecer uma parceria entre a equipe gestora, ora por

configurarem relações autoritárias e hierarquizadas, ora por práticas que dicotomizam ações pedagógicas das administrativas, separando a direção da coordenação pedagógica, muitas vezes até em relações antagônicas! O diretor é percebido como um burocrata e o coordenador pedagógico como quem assume o projeto pedagógico da escola no sentido de meramente fiscalizar o professor. Nestes modelos de relação a equipe gestora também não se coloca como parceira dos professores no seu fazer pedagógico. Estas vivências vão configurando as percepções individuais sobre o fazer de cada um na escola e podem criar barreiras que custam a ser rompidas.

As reuniões semanais permitiram a construção de sentidos sobre o fazer de cada um na medida em que no diálogo fomos ressignificando nossos saberes, nossos princípios e nossas ações. Na medida em que elas ocorriam, tornava-se cada vez mais claro que o que estava em jogo não era disputa de poder, como numa relação autoritária, mas, no diálogo, como poderíamos juntos mediar as reflexões sobre o projeto de Educação Infantil que buscamos construir com a equipe de professoras e funcionários.

Identificamos um ponto de tensão inicial quando, por um lado, a diretora que estava a mais tempo na escola e trazia o percurso do grupo, tinha como preocupação a adesão da nova assistente de direção e do novo coordenador pedagógico ao projeto da escola e o respeito a esta história construída junto à equipe de professoras.

Quais princípios e concepções acerca de criança, currículo, gestão e formação de professores os novos parceiros traziam? Estes eram motivos de grande preocupação da diretora. Movida por estas questões, a diretora convida insistentemente o Coordenador e a Assistente de Direção para conversas iniciais e para o planejamento conjunto das ações. Desta forma, até que possa compreender os pressupostos de seus parceiros, solicita as pautas que serão discutidas com as professoras e o plano de trabalho para o Coordenador.

O coordenador por sua vez, em experiências anteriores, nunca foi solicitado a compartilhar o seu fazer junto ao grupo de professores e não tinha a oportunidade de planejar sistematicamente em parceria suas ações. Logo, não reconheceu de imediato sob quais princípios a diretora fazia a gestão da escola. Nunca antes precisou “prestar contas” de suas ações e, a princípio ter que fazê-lo pareceu-lhe uma forma de controle autoritário. Qual seria a postura da diretora frente a coordenação do grupo? Qual espaço o

coordenador teria para atuar junto à equipe? Seria uma relação hierarquizada? Na medida em que o diálogo foi se constituindo, estas tensões foram dissolvidas. As ações foram confirmando uma outra concepção de gestão construída na parceria.

A tensão que acabamos de relatar nos mostra a complexidade de reunir três pessoas para a gestão em comunhão de uma escola. A relação dialógica também só é possível na confiança entre os pares e, esta relação é construída na ação e não no discurso. Sistematizar as reuniões semanais como prática da gestão nesta escola, fortaleceu a equipe e o projeto político pedagógico, porém não se tratou apenas de juntar pessoas em um determinado local, dia e horário. É preciso tornar o diálogo, ação. As atitudes de cada um nas demais tarefas da rotina, nas relações com as professoras, funcionários e famílias precisavam ter coerência, conforme já pronunciava FREIRE:

A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 2013, p. 93)

Não foram poucas as situações em que o discurso se fez prática. Frente ao que o grupo já havia estudado e caminhado até o momento, entendemos que estávamos prontos para uma estratégia mais assertiva. Tomamos como metodologia de formação a ação-reflexão-ação e a desconstrução de paradigmas. Esta escolha foi desafiadora na medida em que tiramos todos da zona de conforto. Em vários momentos as professoras, em conflito, buscavam apoio da diretora na tentativa de se contrapor às proposições do coordenador.

Temos registro, por exemplo, de uma situação de debate em um dos primeiros HTPCs em que, no auge da discussão entre Coordenador e professoras, sem que a equipe chegasse a um ponto de convergência, a diretora entra no debate para mediar. Neste momento sua atitude não se configurou em tomar partido de um ou de outro, mas de contribuir para a compreensão do que estavam discutindo, buscar o sentido, o princípio e, assim reestabelecer o foco.

As construções e avaliações realizadas nos anos anteriores com o grupo lhe permitiram clarear para a equipe o que estava em discussão e a relação

com as proposições do Coordenador Pedagógico, ou seja, que ele vinha para contribuir com o plano que já estava em curso, o que construímos juntos. As angústias das professoras eram esperadas, portanto foram acolhidas, respeitadas, mas as proposições do coordenador foram mantidas. Esta foi talvez uma das primeiras situações em que os pressupostos democráticos e dialógicos do trio se deflagraram em ação concreta perante o grupo de professoras.

Podemos entender também que o papel de cada um na gestão da escola também começa a se definir nesta situação. A coordenação pedagógica direta com a equipe de professoras é assumida pelo Coordenador em todos os espaços possíveis, seja na observação das práticas, na documentação pedagógica por meio de leitura e devolutivas dos planos, diários de bordo, relatórios, coordenação dos espaços formativos, entre outros. Esta atuação focada e planejada contribuiu para o salto de qualidade no trabalho pedagógico da escola.

A Assistente de Direção desempenha um importante papel ao providenciar o suporte de apoio administrativo às questões pedagógicas. Suporte este que não só viabiliza como também documenta a história desta escola. As participações efetivas nas reuniões do trio são essenciais para subsidiar suas ações, uma vez que compreender e contribuir no diálogo com os pares a envolve na finalidade primeira da instituição escolar: a ação educativa que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A parceria estabelecida no diálogo possibilitou à diretora atuar na dimensão política de seu cargo, ou seja, fazer a interlocução e a gestão das relações de todos os atores que compõem a comunidade escolar (crianças, gestores, funcionários administrativos, funcionários de apoio, professoras, famílias, instituições democráticas APM e Conselho de Escola, comunidade do entorno) em prol do Projeto Político Pedagógico da escola.

O cotidiano de uma escola é marcado por tensões e conflitos de interesse mesmo quando há uma cultura escolar acomodada. Assumir um compromisso de mobilizar toda a comunidade escolar para uma reflexão sobre esta cultura e buscar coletivamente uma ressignificação das práticas implica enfrentar um desafio de grandes proporções. Desta forma, a compreensão da natureza política do papel do diretor pode contribuir para fundamentar as ações na construção da gestão democrática da escola. Nesse sentido, comenta PARO:

Essas características da coordenação do esforço humano coletivo remetem obrigatoriamente ao seu caráter necessariamente político. Ao se adotar um conceito suficientemente amplo de política - como a produção da convivência entre grupos e pessoas (Cf. Paro, 2010b), ou seja, entre entes que, em sua dimensão subjetiva, possuem vontades e interesses próprios que podem ou não coincidir com os interesses dos demais -, percebe-se então o caráter nitidamente político da coordenação do esforço humano coletivo no interior de determinada empresa ou organização. (PARO, 2010, p. 768)

No espaço escolar são inúmeros os interesses e desejos pessoais ou de grupos distintos. É comum, por exemplo, a equipe de professores da manhã divergirem dos interesses do grupo da tarde ou grupos que atuam com crianças maiores com ideias diferentes dos que atuam com os menores. As famílias trazem expectativas as vezes muito diversas entre si, um funcionário da cozinha nem sempre almeja a autonomia da criança ao se alimentar, por exemplo, sem contar ainda com as motivações pessoais para cada um estar na escola. É preciso tempo e fôlego para articular tantas diferenças em busca de um projeto comum, de uma construção coletiva e até mesmo, para a construção de um conceito de espaço público.

O suporte qualificado, pedagógico e administrativo do Coordenador Pedagógico e da Assistente de Direção, abriu espaço para a atuação política da diretora, que por meio de uma gestão democrática buscou envolver toda a equipe no projeto da escola, mobilizando-o para a mudança, enfrentando resistências e desafios neste processo.

Se por um lado, a diretora ao encontrar a parceria teve a possibilidade de dividir tarefas que antes fazia sozinha, conseguiu com isto qualificar a articulação política com todos os segmentos da escola permitindo ao Coordenador Pedagógico desenvolver projetos didáticos de alto nível, por vezes audaciosos, junto às professoras e às crianças. Tais empreitadas só foram possíveis, pois sabia que poderia contar com os recursos necessários para sua execução, fossem eles, materiais, organização de tempos, espaços, entre outros.

A relação dialógica construída pelo trio gestor possibilitou o movimento articulado na escola. E quanto mais clareza cada membro do trio foi adquirindo

do seu papel, mais potencializado ficava o seu fazer, mais objetivo tornava-se o seu trabalho e mais contribuições aos fazeres dos parceiros acontecia. Verdadeiramente, um círculo que se auto alimentava e proporcionava uma crescente e significativa reflexão do próprio fazer.

A necessidade de pensarmos em ações que viabilizassem estas construções coletivas nos levou a organizarmos nossas agendas e rotinas para garantir as reuniões semanais da gestão.

Paralelamente a construção de identidade do trio, nestas reuniões também tínhamos como eixo de reflexão as práticas pedagógicas da escola e as possíveis formas de mediar a ressignificação destas práticas. Em nossos encontros, trocamos saberes e produzimos novos conhecimentos na prática e no diálogo constante, sempre buscando bases teóricas que nos ajudassem a compreendermos a realidade e a intervirmos. Nossa parceria se estendia à equipe escolar que na mesma medida nos auxiliava a compreender como esta escola pensava o fazer pedagógico para a infância e nos ajudava a encontrar caminhos. Entendemos que desta maneira, buscamos formar uma comunidade de aprendizagem, uma escola reflexiva nos termos usados por ALARCÃO:

... uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados. Uma escola à qual não é necessário ditar a formação requerida porque ela própria conhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional. Uma escola onde tudo gira à volta da sua missão: educar as novas gerações. Em suma, uma escola com cara, como diria Paulo Freire, e não apenas uma escola...anônima. (ALARCÃO, 2011, p. 89-90)

Nesta perspectiva de construir um projeto coletivo, buscamos estruturar nosso trabalho para a construção de uma concepção de infância, planejando nossas ações, coordenando toda a equipe por meio de uma relação de diálogo constante onde todos aprendemos uns com os outros.

4. A construção conjunta de uma concepção de infância

São várias e por que não, multifacetadas as concepções que encontramos de infância em nossa sociedade, desde visões que compreendem este período como uma etapa da vida quase que dedicada a um ócio, a uma espera pelo vir a ser, a outras que veem neste período um interessante mercado consumidor.

O trio gestor da escola não compactuava com nenhum dos extremos mencionados acima, contudo, sabíamos que não poderíamos determinar qual a visão de infância e conseqüentemente de criança que o grupo assumiria. Ao contrário, buscaríamos uma construção coletiva e significativa que ajudasse a cada membro do grupo a perceber seus pressupostos e em comunhão de perspectivas revê-los, reelaborá-los e quiçá contextualizá-lo com as proposições que o trio partilhava entre si.

Um ponto central que o trio constituiu ao longo dos encontros semanais e que foi por nós advogado junto ao grupo de professoras era de que a criança era protagonista do processo de aprendizagem. Não poderia ter um papel passivo frente as proposições trazidas pelas professoras. Ser protagonista, no entanto, não implica em hipótese nenhuma deixar as crianças a deriva de que surjam delas proposições de aprendizagens, e sim que a professora desenvolva um olhar e escuta atenta as proposições que partem das crianças. Nesse sentido, buscamos a concepção de criança expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (MEC, 2010, p.12)

O desenvolvimento dos projetos de alto nível que citamos anteriormente vão ser os propulsores das reflexões qualificadas que as professoras iniciarão acerca de seus fazeres. Buscamos em nossas intervenções que as professoras

desenvolvessem a percepção de que as crianças são seres potentes, capazes e acima de tudo sujeitos de direitos.

Como o trio já havia percebido, não seria apenas com textos e discursos em HTPCs que conseguiríamos que as professoras percebessem e assumissem o que estava em jogo, e sim, numa articulação entre os seus fazeres, as proposições do trio e os suportes teóricos que nos embasavam, poderíamos iniciar um diálogo onde o centro da questão seria a criança e suas potencialidades.

Tal trajetória, longe de ser harmoniosa e tranquila trouxe inicialmente desconforto ao grupo de professoras, pois se sentiam constantemente em xeque a respeito de suas proposições didáticas na medida em que suas práticas eram constantemente problematizadas. Por sua vez, a coordenação pedagógica, não ficou em posição mais agradável, afinal como linha de frente do trio gestor junto às professoras foi o alvo inicial de toda sorte de frustrações e impropérios do grupo. Por mais que o plano de formação e a metodologia adotada fosse uma construção coletiva e de conhecimento de todos, refletir sobre a prática, expor e interpretá-la, desconstruir certezas, problematizar, são ações que provocam reações por vezes acaloradas. Novamente a sintonia do trio gestor foi essencial para perseverarmos nas proposições e avançarmos um pouco mais nas problematizações, pois aprendemos que *"só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também."* (FREIRE, 2013, p.66)

A busca inquieta a qual FREIRE faz menção acontecerá prioritariamente nesta unidade escolar através da constituição dos Diários de Bordo (DBs). Os DBs são instrumentos de registro dos planos de intenções para a semana e que devem conter relatos diários do desenvolvimento do trabalho com as crianças. Se já é um desafio para muitas escolas conseguir que os professores realizem planejamentos sistemáticos de seus fazeres, o que se dizer de relatos diários do desenvolvimento das ações junto as crianças?

O mais instigante na busca da inquietação, na verdade, não era a escrita das professoras e sim a devolutiva semanal da Coordenação Pedagógica para as proposições das professoras. Inicialmente, o Coordenador levará para as reuniões do trio gestor suas devolutivas, procurando nas experiências da Direção e da Assistente amparo para suas colocações.

É significativo resgatarmos este princípio, pois o grupo inicialmente tentará invalidar as proposições da coordenação alegando que o mesmo não tem experiência em trabalhar com crianças pequenas. Porém, como duas profissionais de ampla e reconhecida bagagem reconheciam a pertinência das devolutivas apresentadas pela coordenação, o grupo rapidamente abandonará esta estratégia.

O que não significou que rapidamente acolheram as proposições da coordenação, foram meses iniciais de grandes embates. O desconforto gerado no grupo por ter um membro estranho (menos de dois meses na unidade escolar) problematizando seus fazeres, cobrando coerência e interligação entre as atividades propostas, apresentando a necessidade de trabalhar em grupo e a ocupação dos diversos espaços da escola a favor dos projetos pedagógicos (proposições que foram inicialmente elencadas pela Direção como um problema a ser resolvido) gerou grande mobilização.

Com o tempo, percebendo que aliado a um acompanhamento rigoroso e expectativa de retorno no mesmo nível, também recebiam amplo auxílio, tanto no planejamento, como na troca de ideias, em materiais escritos, objetos culturais e dicas de estudo de meio, ou seja uma parceria, as resistências vão cedendo lugar a possibilidade de tentar compreender o que a coordenação está propondo e mais do que isto: a percepção de que o trio compartilha destas ideias. Construções que nos remetem as proposições de BRUNER:

A formação de significados envolve encontros situacionais com o mundo nos seus contextos culturais adequados, para saber “a que se referem”. Embora os significados estejam “na mente”, têm origem e significação dentro da cultura na qual foram criados. É esta situacionalidade dos significados que lhes garante a negociabilidade e, em última análise, a comunicabilidade. (BRUNER, 2000, p. 20)

Em meio a esta efervescência provocada pela reflexão crítica, duas professoras procuram a Direção e dizem claramente que percebem a satisfação da diretora em agora ter um Coordenador e uma Assistente de Direção que compartilha de sua visão de escola para a infância.

Esta fala ao mesmo tempo que nos agrada, afinal o grupo nos vê como um trio alinhado e que compartilha do mesmo princípio, nos preocupa, pois nos parece que algumas professoras tem a visão de que a Direção, agora

“contamina” o Coordenador e a Assistente de Direção com seus ideais de educação. Compreendemos nesta fala ainda um distanciamento de algumas professoras das teorias e pesquisas atuais sobre infância e Educação infantil, como se prática e teoria fossem coisas distintas e incomunicáveis, como se as ideias preconizadas pela gestão fossem personificadas e não fruto das reflexões acerca do que está sendo discutido no cenário nacional sobre uma Pedagogia para a infância em pesquisas e documentos oficiais.

Avaliamos então que era preciso pensarmos ações formativas diferenciadas pois a equipe de professoras também era heterogênea. Precisávamos respeitar os processos de cada uma como sujeito histórico, porém sem perder de vista os objetivos que se colocavam acima de interesses pessoais, ou seja, a escola como espaço público que tem como princípio oferecer uma educação de qualidade e de respeito aos direitos fundamentais das crianças.

Nesta empreitada, construiríamos juntos por meio da observação e escuta atenta das crianças, por meio de estudo teórico e reflexão da prática, por meio de acesso aos documentos oficiais que indicam diretrizes curriculares, ou seja no fazer, observar, indagar, estudar e refletir construir a nossa Pedagogia para a infância, assim como indica MELLO:

Nesse processo, temos aprendido muito e temos, certamente, muito a aprender. Mas já aprendemos que precisamos de uma teoria que dê suporte à prática, uma teoria que supere a condição de anúncio, de discurso e se concretize como prática, uma prática de nova qualidade que seja intencionalmente organizada para promover os direitos das crianças pequenas, uma prática que é necessariamente registrada e documentada, o que significa que será igualmente objeto de nossa reflexão sempre considerando o para quê da educação dos pequenos e das pequenas. (MELLO, 2009, p. 167)

As reuniões sistemáticas do trio gestor possibilitaram enfrentar mais este desafio, ou seja, de pensarmos num plano de formação que possibilitasse a construção de conhecimentos e que rompesse com a dicotomia teoria - prática. Assim, elaboramos um plano de ação e fomos construindo junto com as professoras novos saberes, sempre motivados pela busca inquieta de compreender e refletir sobre nossa realidade e buscar superá-la. Busca

impaciente e permanente também, como já disse Freire. O percurso deste trabalho foi registrado em diferentes instrumentos e nos permite hoje revê-los e analisa-los.

Há muito ainda que se caminhar no processo de ressignificação das práticas por uma Pedagogia da infância. A cada avanço, surgem novas necessidades e assim o grupo vai caminhando e fazendo novas descobertas. Algumas ações são mais assertivas, outras fracassam, mas sempre acompanhadas de avaliações e reflexões para reorientar os planos.

Considerações finais

Procuramos trazer neste texto um recorte de uma experiência na gestão de uma escola de Educação Infantil. Em meio a toda a complexidade que envolve atender crianças pequenas, como os cuidados, a afetividade, os ambientes, segurança e saúde, os anseios e preocupações das famílias e a confiança necessária em deixar seus filhos sob a responsabilidade de outros adultos, a escola também é uma instituição que tem o compromisso de promover aprendizagens e desenvolvimento.

Frente a este desafio a gestão tem um papel fundamental na coordenação de toda a equipe e na interlocução dos diferentes segmentos para oferecer uma educação de qualidade. Buscamos para este fim, compartilhar a gestão da escola por meio da dialogicidade. Assim, na ressignificação gradativa de nossos papéis fomos alinhando concepções para coordenar um projeto no qual todos, inclusive a própria equipe gestora, buscava refletir sobre as práticas e promover as mudanças necessárias para que as crianças pudessem se beneficiar de uma educação que promove desenvolvimento, que ofereça acesso à cultura, às diferentes linguagens e compreende a criança como protagonista.

Tantos foram os desafios mas a clareza dos objetivos e do papel de cada um contribuiu para o desenvolvimento do plano de ação da gestão e da construção de uma cultura de aprendizagem na escola.

As professoras observaram a articulação do trio gestor e aos poucos foram percebendo que poderiam contar com o apoio dos três no desenvolvimento de Projetos criativos com o suporte necessário tanto no que se refere aos recursos materiais, apoio junto às famílias, quanto à contribuição

em pesquisas, troca de ideias e sugestões. Perceberam que em nosso projeto todos são protagonistas. As professoras não são vistas como tarefeiras que aplicam atividades pré-determinadas, pensadas por terceiros. Do contrário, produzem conhecimento na ação-reflexão-ação e participam como autoras das próprias práticas e do projeto coletivo da escola.

As observações, reflexões e colocações realizadas pelo trio nos encontros semanais foram se transformando em medidas efetivas de proposições de mudanças nas rotinas da escola, nas formas de registro do fazer docente, no Projeto Político Pedagógico, na formação do Conselho de Escola e nas reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) que passaram a qualificar as tomadas de decisão.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. BARBOSA, M. C. S. (Org.) **Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC e UFRGS, 2009. Disponível em : [HTTP://www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

FARIA, A. L. G. e MELLO, S.A. (orgs). **Linguagens infantis. Outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____ **Territórios da Infância. Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009

_____ **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FREIRE, P. Paulo. **Pedagogia do Oprimido: (o manuscrito).** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: UNINOVE: MEC, 2013

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M. e PINAZZA, M.A. (orgs.) **Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARO, Vítor. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p.763-778, set./dez.2010.

PLACCO, V. M. N. S. e SOUZA, V. L T. (orgs). **A aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

BRINCADEIRAS COM BOLA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O "BASE 4" PLAYS WITH BALL AT SCHOOL: A STUDY ON THE "BASE 4"

José Thiago Rodrigues da Silva
Universidade Nove de Julho, UNINOVE – Brasil
josethiago.rodrigues@hotmail.com

Resumo: Este estudo surgiu das observações feitas durante o período de estágio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada à zona norte de São Paulo. As observações feitas às turmas do 5º ano do Ensino Fundamental renderam reflexões com relação à conduta docente frente à Cultura Corporal dos estudantes, em sua maioria crianças de 11 anos de idade. Durante as aulas com a temática "Brincadeiras com bola" tanto o repertório motor quanto as vivências da cultura corporal dos estudantes foram, cuidadosamente, valorizadas desde a escolha das práticas a serem vivenciadas no início da proposta, com sugestões de alterações de regras e variações regionais, até a elaboração de novas possibilidades de brincar com base nas sugestões dos estudantes e na incorporação de novos elementos as brincadeiras em questão. Para este estudo foi escolhida uma prática tradicional da cultura corporal dentro do rol de possibilidades das brincadeiras com bola, uma brincadeira popularmente conhecida como "Base 4", com o objetivo de investigar tanto a intervenções docente ao conduzir a proposta quanto as ações discentes como protagonistas da prática sob uma ótica das abordagens culturais. Para dialogar com a prática escolhida utilizou-se de referenciais teóricos das abordagens pós-críticas e culturais da Educação Física escolar e, como resultados, percebeu-se que as ações docentes, tais como aconteceram durante a sequência didática, são coerentes com o que se espera de um professor de Educação Física segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo. Com relação a conduta discente percebe-se que, apesar da demasiada preocupação do adulto em conceituar as vivências lúdicas infantis, para estes o importante é a ação lúdica em si e não o significado social de suas práticas.

Palavras chave: Brincadeiras; Cultura Corporal; Educação Física escolar;

Abstract: This study arose from observations made during the internship period of the Institutional Program for the Teaching Initiation Scholarship - PIBID in a Municipal Elementary School, located to the north of São Paulo. The observations made to the classes of the 5th grade of elementary school yielded reflections regarding teaching management of the Body Culture of students, mostly children of 11 years old. During the lessons with the theme "Play ball" both the motor repertoire as the experiences of body culture of the students were carefully recovered from the choice of practices to be experienced at the beginning of the proposal, with suggestions for rules and regional variations changes until the development of new possibilities of play based on the suggestions of students and incorporate new elements the games in question. For this study was chosen a traditional practice of body culture within the range of possibilities of playing with ball, a game popularly known as "Base 4", in order to investigate both the teaching interventions to lead the proposal as the students actions as protagonists practice in a perspective of cultural approaches. To dialogue with the chosen practice we used the theoretical framework of post-critical approaches and cultural school physical education and, as a result, it was realized that the teachers' actions, such as occurred during the teaching sequence, are consistent with what is waiting for a teacher of Physical Education according to the National Curriculum Parameters and the Curricular Guidelines of the São Paulo City Hall. With respect to student behavior is noticed that, despite the concern too adult in conceptualizing children's recreational experiences for these the important thing is the playful action itself and not the social significance of their practices.

Keywords: Play; Body Culture; Physical Education;

Introdução

A proposta pedagógica a ser analisada no presente estudo surgiu nas aulas de Educação Física do ciclo I do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada na zona norte da capital paulista. No retorno do recesso escolar, após já ter desenvolvido trabalhos com as temáticas de Ginástica Rítmica, Ginástica Artística, Parkour e Futebol, percebeu-se a necessidade de se trabalhar com as crianças valorizando seu repertório de jogos e brincadeiras, uma vez que este público em específico aprecia tais práticas e, constantemente, indagava a docente quanto à possibilidade de "aulas livres" para poderem expressar, coletivamente, esta faceta da cultura infantil.

Segundo as Orientações Curriculares para o ensino da Educação Física da Prefeitura de São Paulo, é importante que a cultura corporal dos

estudantes, seus anseios e interesses sejam considerados durante o planejamento e execução do processo educativo. Assim:

Os estudantes devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupações e desejos para sentirem-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoquem o enriquecimento de todos. Nessa perspectiva, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca entre os estudantes, para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem suas capacidades e seus conhecimentos. (SÃO PAULO, 2007, p. 22)

No início do trabalho foram escolhidas categorias de brincadeiras para cada grupo de crianças. Neste momento, não foram consideradas as adequações de cada categoria de brincadeira a faixa etária dos grupos, apenas foram considerando as opiniões, sugestões e anseios das crianças. Para as crianças das turmas do 1º ano foi escolhida a categoria “brincadeiras com corda”, para as crianças dos 2º e 3º anos, foi escolhida a categoria “brincadeiras de pega-pega” e, para as turmas dos 4º e 5º anos, foi escolhida a categoria “brincadeiras com bola”.

Para cada categoria escolhidas foi conduzida uma roda de conversa com o intuito de elencar uma lista de jogos e brincadeiras que atendessem as características estipuladas.

Dentre as brincadeiras e jogos elencados pelos estudantes havia o cuidado da docente em anotar o nome da criança que a sugeriu para que no momento oportuno esta criança pudesse conduzir a roda de conversa ensinando sua “forma de jogar” aos demais. Neste processo de construção coletiva as regras eram consensuais e, à medida que surgiam divergências de regras e de formas de jogar conhecidas por diferentes crianças, estas eram debatidas pelo grupo na busca por um consenso ou, caso não houvesse possibilidade de consenso, partia-se a vivência prática, ora com a experimentação de uma regra e ora com a experimentação de outra, assim como propõe o documento de “Expectativas de Aprendizagem” da Prefeitura de São Paulo:

A aula deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar. (SÃO PAULO, 2007, p. 22)

Durante o processo de elaboração da lista e dos consentimentos quanto às regras e formas de jogar de cada brincadeira, novos elementos eram incorporados e/ou substituídos a cada atividade lúdica vivenciada, pesquisas eram feitas na internet e todos podiam colaborar, com sua vivência, com seu repertório valorizado.

Para este estudo foram observadas as aulas de Educação Física de duas turmas do 5º ano, as quais participaram de diversas “brincadeiras com bola”. Dentre as brincadeiras vivenciadas pode-se citar: taco, brincadeiras de arremesso, seqüências de queimadas, entre outras. A brincadeira escolhida para esta análise é a popularmente conhecida como “base 4”, na busca por identificar, dentro desta prática da cultura corporal infanto-juvenil, a conduta discente e as intervenções docentes frente a atividade lúdica em questão.

1. Descrição da proposta pedagógica

Para melhor compreensão e classificação da atividade lúdica em questão faz-se necessário a descrição de seu desenvolvimento tal qual ocorreu nas aulas de Educação Física para as turmas dos 5º anos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental.

A descrição da atividade a seguir, retirada do website Mapa do Brincar¹, elaborado e mantido pelo jornal Folha de São Paulo, detalha a atividade lúdica “Base 4”, originalmente brincada por meninos e meninas de Marinópolis interior de São Paulo e tal como ensinada aos estudantes observados.

Jeito de brincar

¹ MAPA DO BRINCAR. <<http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/bola/35-base-4>> Acessado em 03 de novembro de 2014.

- A brincadeira é feita numa quadra, que é dividida ao meio. Nessa metade da quadra, o grupo desenha quatro círculos, um em cada canto. E, no meio do espaço, escreve “base”.
- Os participantes se dividem em dois grupos, com o mesmo número de integrantes. Os grupos tiram na sorte para saber quem começa na base. Mas só um participante do grupo escolhido vai para a base – não o time todo. Os outros integrantes dos dois grupos se separam pela quadra.
- Essa pessoa que está na base começa com a bola que é chutada para alguém do seu grupo. Quem receber a bola tem que chutar a bola para a outra metade da quadra, não ocupada pelos jogadores. É claro que os jogadores do outro grupo vão tentar roubar a bola, evitando que seja lançada para longe.
- Quando a bola é chutada para longe por um dos integrantes de um time, alguém do outro grupo tem que correr atrás dela. Enquanto isso, quem chutou a bola sai correndo para tentar cruzar as quatro bases.
- Se a pessoa que for buscar a bola retornar antes que o adversário complete a volta (pelas quatro bases), ela pode queimá-lo, eliminando-o do jogo. Para não ser queimado, o participante corre para a base mais próxima.
- Se ele conseguir cruzar as quatro bases antes que o participante que foi atrás da bola volte, seu time marca um ponto. O jogo segue com outro integrante do mesmo grupo posicionando-se na base
- Quando todos os integrantes de um time chutarem, os participantes do time adversário assumem a base. Quem fizer mais pontos ganha.

2. Análise da proposta pedagógica

Para fomentar a descrição da atividade lúdica “base 4” os critérios adotados seguiram a proposta de Friedmann (1996, p. 14) “ao sugerir que

quando pensamos na atividade lúdica, devemos levar em consideração o tempo e o espaço de brincar; a relação entre meios e fins; o(s) parceiro(s) do jogo; os objetos do jogo e; as ações do sujeito: físicas e/ou mentais”.

De acordo com os critérios descritos por Friedmann (1996) e anteriormente citados, o tempo do brincar é indeterminado, sendo combinado o número de rodadas para cada time e o espaço é prioritariamente a quadra. Por se tratar de uma atividade lúdica que envolve competição entre duas equipes, a relação entre meios e fins dá-se com a exploração de movimentos e situações pré-desportivas, sendo que esta proposta é comumente utilizada como iniciação a desportos coletivos. Como parceiros do jogo temos meninos e meninas em duas equipes mistas sendo necessário ao menos duas duplas para que o jogo ocorra. Os objetos do jogo são simples, sendo necessário apenas algumas marcações no chão e uma bola. Quanto às ações do sujeito: físicas e/ou mentais há grande movimentação com momentos de corrida, arremessos, recuperações e rebatidas o que requer recrutamento de variados elementos do repertório motor dos estudantes bem como reflexões, análises e elaboração de estratégias para superar os adversários e marcar mais pontos.

Segundo Friedmann, no estudo do jogo, da brincadeira ou do brinquedo, pode-se observar: (1996, p.12):

O comportamento das crianças (a brincadeira propriamente dita), no que diz respeito às atividades físicas e mentais envolvidas; as características de sociabilidade que o jogo propicia (trocas, competições etc.); as atitudes, reações e emoções que envolvem os jogadores; e os objetos utilizados (brinquedos e outros). Ao passar para uma interpretação dos dados, fornecidos por essas observações, surgem diferentes perspectivas de análises do comportamento de brincar: afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais, linguísticas etc.

Com base nestes critérios, percebe-se no comportamento das crianças grande entusiasmo e dedicação durante a proposta que pressupõe, como característica de sociabilidade, competição entre duas equipes. No início da competição há a reunião do grupo para elaboração de estratégias e revisão dos pontos fortes e fracos dos integrantes do próprio time e do adversário. Quanto às diferentes perspectivas de comportamento há entre os jogadores rivais poucas trocas, sendo os maiores aprendizados frutos da observação dos

sucessos e fracassos nas rodadas anteriores. Entre o próprio time há grande entrosamento e incentivo para atingir a meta nas jogadas individuais (rebatida das bolas e corrida para alcanças as bases e atingir a meta do jogo). Entre uma rodada e outra há a troca de experiências e análise dos fatores que permitiram sucesso ou fracasso de uma ou outra equipe.

Ainda segundo Friedmann (1996, p. 12): O jogo infantil pode ser analisado sob diferentes enfoques tais como o sociológico, o educacional, o psicológico, o antropológico e o folclórico.

Na perspectiva sociológica a ênfase é dada a influência do contexto social de cada grupo de criança em suas brincadeiras. Na educacional é levada em consideração a contribuição do jogo para o desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança. Sob a ótica psicológica o jogo é visto como meio para compreender o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade das crianças podendo ser usado de forma clínica como no caso da ludoterapia. Na perspectiva antropológica o foco é dado à forma como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes e a história das diferentes culturas. Por fim, a abordagem folclórica analisa o jogo como expressão da cultura infantil através das diversas gerações. Neste sentido são consideradas as tradições e costumes embutidos no jogo através dos tempos e nele refletido.

Nesta perspectiva, analisamos o "base 4" sob o ponto de vista folclórico considerando esta atividade lúdica como expressão da cultura infantil e suas relações com as tradições e costumes e com a Educação Física contemporânea. Considerando as ações dos estudantes durante a brincadeira e as intervenções docentes ao conduzir a proposta surge um questionamento imprescindível a este momento: como classificar a atividade lúdica "Base 4"? Seria ela uma brincadeira uma vez que surgiu de sugestões dos estudantes como possibilidade para as "brincadeiras com bola", ou seria ela um jogo devido as suas características de "atividade pré-desportiva" para o baseball?

Com o objetivo de analisar a atividade lúdica "base 4", enquadrada inicialmente neste estudo dentro do rol de possibilidades das brincadeiras com bola, é necessário compreender a qual tipo de atividade esta prática da cultura corporal se enquadra, se nas brincadeiras como a proposta inicial sugeria ou se nos jogos de regras. Para auxiliar a compreensão destes conceitos Friedmann propõe que:

É importante ressaltar, neste momento, a definição de alguns termos utilizados: brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. (FRIEDMANN, 1996, p. 12)

Assim, mesmo com características que o aproximam mais do jogo do que das brincadeiras, o "base 4" pode ser considerado uma atividade lúdica uma vez que esta terminologia abrange conceitos mais amplos das anteriores.

Se considerado o brincar quanto ação lúdica e a sistematização e conhecimento das regras como fundamentais para participar de uma partida de Base 4, logo tal atividade lúdica enquadra-se mais como um jogo de regras, em que estas são essenciais, do que uma brincadeira, cuja participação e interação dos brincantes é mais espontânea.

Mas se a atividade lúdica "Base 4" tem em suas características maior aproximação do conceito de Jogo de regras do que o de brincadeira, como considerar sua inclusão no rol de possibilidades das "brincadeiras com bola"? Segundo Friedmann (1996, p. 18) "quando analisamos os objetos do jogo (e/ou brinquedos), não podemos deixar de pensar no contexto em que estão inseridos: familiar, tecnológico, educacional e/ou mercadológico", dessa forma é preciso entender como surgiu esta prática da cultura corporal e a partir de quando passou a ser considerada pelas crianças como uma brincadeira.

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo. (KISHIMOTO, 1998, p. 7)

Mas de onde surgiu a atividade lúdica hoje conhecida como "Base 4"? Quem a praticava? Onde era praticada? Onde as crianças brincam atualmente?

Antigamente, a rua enquanto prolongamento da casa do operário, integrava o cotidiano das crianças... as crianças aproveitavam

espaços das ruas para expressar suas brincadeiras. O perigo da rua para a formação da criança motivou autoridades municipais a instalar, a partir de 1935, parques infantis com o intuito de retirar o contingente infantil das ruas da capital paulista. Considerado espaço perigoso, degenerador da criança, a rua não era tida como local ideal para a sua permanência. Na visão das autoridades, brincadeiras de rua pertenciam ao mundo das crianças de rua, filhas do operariado, consideradas miseráveis, maltrapilhas, promíscuas, desordeiras e imorais. Meninos de famílias mais abastadas eram proibidos de sair às ruas e suas brincadeiras restringiam-se ao espaço doméstico, nos quintais e clubes” (KISHIMOTO, 1998, P. 83)

Mas se nossas crianças não encontram nas ruas espaço apropriado para exercerem sua infância para produzirem cultura e por ela serem produzidas encontramos nas escolas espaço essencial para essa convivência, não como espaço compensatório, visando restituir as crianças o que é delas por direito e sim como espaço onde podem, junto com seus pares, construir saberes e uma cultura própria de sua idade.

A escola como espaço unificador de diferentes infâncias tem hoje o benefício de resgatar verdadeiras coleções de jogos e brincadeiras retratando um quadro do que crianças de ontem e de hoje brincam. Deve-se, no entanto, atentar quanto ao “risco de transformar essas coleções de jogos em documentos mortos, quando a dinâmica é uma das características fundamentais do jogo infantil” (FRIEDMANN, 1996).

Sabe-se do caráter predominantemente esportivista que a Educação Física escolar brasileira desempenhou durante anos e de sua atual abordagem com um currículo cultural que valoriza diferentes práticas da cultura de movimentos dos estudantes, assim, torna-se compreensível a inclusão de atividades lúdicas como o “base 4” no atual repertório de jogos e brincadeiras das crianças contemporâneas que têm predominantemente na escola, e nas aulas de Educação Física, espaço privilegiado para expressar, ampliar e vivenciar suas brincadeiras.

3. Educação física escolar

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Educação Física escolar contemporânea trata da cultura corporal e da motricidade humana

como meio de expressão e comunicação. Nesta perspectiva, o corpo é tido como um “corpo cidadão” que, diferente de outrora, é considerado como pertencente a um tempo histórico e um espaço social a ser considerado. Assim as Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo supõe que:

Mediante tais constatações, recorreu-se a uma quarta possibilidade para o entendimento da motricidade. Além das já mencionadas, ela pode também ser concebida como uma forma de comunicação e expressão. Neste viés, entende-se que homens e mulheres por meio dos seus gestos (movimentos com significados culturais) socializam e transmitem seus modos de ver o mundo, seus sentimentos, valores, enfim, sua cultura, consubstanciados nas manifestações corporais sistematizadas, produzidas, reproduzidas e transmitidas de geração a geração, ou seja, a sua cultura corporal. Resumidamente, essa cultura reúne todas as produções relacionadas ao corpo e sua gestualidade. A cultura corporal é uma das possibilidades de interação entre os diversos grupos que constituem a sociedade, independentemente dos seus valores, normas ou padrões. Assim, entre as formas culturais de cada grupo encontram-se as práticas corporais da intencionalidade comunicativa da motricidade sistematizada, construída no seio de cada grupo social, diversificando-se e reconstruindo-se nas muitas combinações pelo confronto com outros grupos. Esse patrimônio histórico-cultural se fixou pelas expressões hoje conhecidas por brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, danças e outras manifestações culturais expressas pela motricidade humana. (SÃO PAULO, 2007, p. 33 e 34)

Ainda segundo este documento (2001, p.33 e 34), após diversas transformações históricas e sociais, a Educação Física, constituindo a metáfora do corpo-cidadão, concebe a motricidade humana enquanto forma de produção e comunicação cultural:

Mais recentemente, as práticas corporais passaram a ser entendidas como formas de expressão que apresentam como característica principal a capacidade de agrupar diferentes pessoas em torno de um mesmo objetivo. Simultaneamente, a educação física sofreu influências dos debates emergentes em torno do seu alinhamento à função social da escola desencadeando a busca de um sentido mais democrático e

contextualizado para sua ação pedagógica. Essa compreensão tornou primordial a busca por alternativas para as propostas curriculares acima arroladas, pois, para grande parte dos educadores, elas se afastavam das novas orientações que direcionaram os objetivos educacionais para a transformação da sociedade brasileira. Os discursos político e pedagógico após os anos 1980 incorporaram termos como democracia, direitos humanos, justiça social, igualdade de acesso e oportunidade etc. As diretrizes que advieram desse movimento apontaram não somente para a construção de um sujeito competente e habilidoso para a execução das tarefas cotidianas requeridas por uma sociedade cada vez mais tecnológica, como também, o desenvolvimento de uma postura crítica perante as práticas sociais, sobretudo, àquelas referentes às manifestações da motricidade humana sistematizada. (SÃO PAULO, 2007, p. 34)

Estaria a Educação Física escolar contemporânea e seus profissionais preparados para permitir aos seus estudantes apresentarem seus anseios, desejos, capacidades, gostos, saberes, hipóteses e mais uma infinidade de possibilidades de expressarem-se corporalmente?

Espera-se, tanto dos profissionais em Educação Física escolar, quanto dos estudantes, uma série de comportamentos relativos a “ação e reflexão” expressos em documentos oficiais das redes de ensino tais como “Expectativas de Aprendizagem”, “Parâmetros Curriculares”, “Orientações Didáticas”, dentre outros. Tais documentos visam nortear o processo educativo e valorizam práticas que consideram os estudantes como protagonistas deste processo, com conhecimentos prévios a serem considerados. Assim, a Educação Física escolar contemporânea constitui-se como uma faceta a mais de um processo educativo maior, comprometido com a formação do cidadão.

Considerações finais

Ao analisar as aulas de Educação Física com a temática “brincadeiras com bola”, com ênfase na brincadeira “base 4”, foi possível perceber na ação docente sua apropriação do que espera-se de um profissional de Educação Física atualmente, baseado nos documentos oficiais tanto em âmbito federal (Parâmetros Curriculares Nacionais), quanto no âmbito estadual (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) e municipal (Orientações Curriculares e

Propostas de Expectativas de Aprendizagem). Para este profissional contemporâneo em consonância com o currículo cultural da Educação Física escolar, espera-se “a partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente”. (SÃO PAULO, 2008, p. 43)

Com relação a ação discente frente a proposta inicial, percebe-se que, independente da visão dos pesquisadores sobre as diferenças epistemológicas entre jogos e brincadeiras, o que vale é sua participação e entrega a proposta em questão, uma vez que, segundo Friedmann (1996, p. 18) “a ação (e a reação) da criança durante o jogo é o “ingrediente” básico para que a brincadeira aconteça. A passividade (física ou mental) não vai ao encontro da idéia de jogo nem desenvolvimento.”

Originalmente a atividade lúdica “base 4” não poderia ser considerada uma brincadeira por não enquadrar-se nas características dessa prática da cultura corporal. Se consideradas suas características, enquadrar-se-ia nos jogos de regras uma vez que, segundo Kishimoto (1998, p. 15) “o jogo tradicional (brincadeira tradicional) guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo.”

Mesmo ao considerar-se o caráter dinâmico e de constate transformação dos jogos é importante ressaltar que à criança nada disso importa ao brincar. A criança brinca o jogo e joga a brincadeira como único compromisso de divertir-se no processo. Os preocupados em sistematizar algo natural à infância somos nós, adultos, na anciã de não perder algo que é típico, característico e próprio da cultura infantil.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997;
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação** – 5º edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MAPA DO BRINCAR. <http://mapadobrinCAR.folha.com.br/brincadeiras/bola/35-base-4> - Acessado em 03 de novembro de 2014 as 18:25h

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Orientações curriculares e propostas de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física** / Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física** /Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

**ARTE EDUCAÇÃO:
INFLUÊNCIAS E DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL**

**ART EDUCATION: INFLUENCES AND CHALLENGES IN CHILD
DEVELOPMENT**

Liliane Alfonso Pereira de Carvalho²

lila_alfonso@hotmail.com

Rafael Malvar Ribas³

rafaelestudos@yahoo.com.br

Resumo: A infância constitui um período onde a imaginação criativa está em plena atividade, e o ambiente escolar é um território privilegiado ao desenvolvimento desta criação. O professor é uma peça chave neste processo, onde sua prática irá ajudar neste aprimoramento do aluno, ou irá bloqueá-lo. Este artigo explana sobre a importância do docente estar atento à liberdade criativa em detrimento a estereótipos e conceitos já preconcebidos, que podem ser negativos à imaginação e à criação da criança, e aponta para possibilidades construtivas em seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte Educação; Estereótipos; Desenvolvimento.

Abstract: Childhood is a period where the creative imagination is in full swing, and the school environment is a privileged territory for the development of this creation. The teacher is a key player in this process, where his practice will help in the improvement of the student, or will block it. This article explains the importance of the teacher be aware of the creative freedom over the stereotypes and preconceived concepts already, which can be negative to the imagination and the creation of the child, and points to constructive possibilities in their daily lives.

Key words: Child education; Art Education; Stereotypes; Development.

² Arte Educadora; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura; Universidade Presbiteriana Mackenzie;

³ Psicólogo; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura; Universidade Presbiteriana Mackenzie;

Introdução

A infância é um período privilegiado para o aprimoramento da imaginação criativa. As políticas públicas brasileiras têm reduzido a idade com que a criança passa a ter direito à escola e é crescente o número de escolas que passam a ter o ensino em tempo integral. Assim o ambiente educacional se torna cada vez mais importante ao desenvolvimento da criança, sendo o professor peça chave neste processo.

Este estudo está voltado para a arte na infância e no ambiente escolar, enfatizando a importância da liberdade criativa em detrimento de estereótipos e conceitos já preconcebidos. O desenvolvimento criativo está diretamente ligado à infância e a escola possui um papel fundamental neste processo. Ressaltamos a importância de todas as disciplinas nesta ação, entretanto enfatizamos o poder que o ensino de artes tem ao possibilitar uma aprendizagem lúdica, do qual a capacidade criadora possa ser afluída. Para isso, é necessário que o professor se desprenda dos estereótipos próprios e sociais para que as crianças desenvolvam sua área expressiva (Cunha, 1999, pág.10).

Com frequência encontramos na docência práticas que vão contra a imaginação e a capacidade de criação, reproduzindo conceitos cristalizados. Assim determinados objetos são induzidos a ter sempre as mesmas formas e cores, impedindo o uso da imaginação. Vigotsky nos mostra que todo trabalho intelectual advém de elementos já vividos anteriormente, permitindo depois um vínculo entre produtos preparados pela fantasia e fenômenos complexos da realidade (Vigotsky, 2009, págs.16/19). Assim, o sentido e o significado que as crianças dão aos objetos estão relacionados ao seu contexto histórico e cultural (Pillotto, 2007, pág.23).

O adulto por sua vez, muitas vezes está preso em relação ao Belo e à submissão do real e acaba tendo dificuldade de compreender, aceitar e estimular a Arte Infantil (Bessa, 1972, pág.12). Neste sentido os educadores acabam obrigando a criança a mudar seus traços artísticos, a pintar a árvore de verde, ou a desenhar um casal necessariamente entre pessoas de gêneros

diferentes. Assim vai se moldando a criança às convenções sociais e morais, e desestimulando sua arte criadora.

1. Influências e desafios do arte educador

A criação de uma categoria que englobaria pessoas do nascimento até determinada idade com a denominação de infância é recente. Com o início da industrialização e a progressão do iluminismo se deu o que muitos autores consideram a invenção da infância. Esta diferenciação esteve ligada desde o princípio ao ambiente escolar, onde os antigos feudos foram dando lugar às cidades, e as crianças passaram a ser uma preocupação do Estado. Assim foi criada a escola, tendo como objetivo a aprendizagem das crianças, ou seja, um aparelho de aprender (Barbosa, 2012).

A infância é o período onde a imaginação criativa se desenvolve, juntamente com a sensibilidade e expressividade. É dentro do ambiente escolar que a criança passa boa parte de sua infância e desta forma, a escola possui um papel fundamental no processo de formação do indivíduo. "As crianças, ao estabelecerem interações sociais, processos de significação e interpretação do mundo em suas práticas cotidianas, desempenham um papel ativo no seu processo de socialização" (Pontes, 2010. Pág.52).

Entre as diversas áreas de aprendizagem, a arte é a disciplina que possibilita os maiores recursos para uma educação lúdica, além de também ser usada como base para o ensino de outros conteúdos escolares. Segundo Alves (2012), o ensino de artes não deve ser visto "como meio de oportunizar prazer às crianças, para trabalhar a coordenação motora ou para enfeitar as salas de aulas, mas ao contrário, deve-se trabalhar a arte como contribuição para a construção do conhecimento sensível da criança".

A Arte está presente desde os primórdios da humanidade e é intrínseca ao ser humano. A valorização do despertar para o interesse em Artes desde a infância é fundamental. Como ressalta Coletto, a arte "é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos" (Coletto, 2010, pág.139).

Cabe ao professor estimular a arte dentro do ambiente escolar, de modo que, não interfira na liberdade criativa. Dentro da sala de aula existem

diversas realidades sociais e é essencial que o arte educador se desprenda de conceitos preconcebidos.

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. (FREIRE, p. 89, 2014).

A arte infantil produzida dentro do espaço escolar não é direcionada a formação de artistas, mas sim de cidadãos sensíveis que serão capazes de questionar o mundo em que vivem. É importante levar em consideração que para as crianças, principalmente nas séries iniciais, o prazer artístico pode encontrar-se nos gestos, nos traços que se desenvolvem entre simples rabiscos, sem o compromisso de desenvolver um trabalho com qualidades técnicas.

A pedagoga Marina Gorsky em seu trabalho de conclusão de especialização em Pedagogia da Arte nos relata uma realidade muito comum no cotidiano da arte educação:

Passa-me a sensação de que Artes fica relacionada apenas aos trabalhos manuais e focalizada nas Artes Visuais. Mesmo ao se trabalhar somente com as Artes Visuais, talvez não a tratemos da maneira mais adequada como deveríamos. Nem sempre é permitido a experimentação espontânea onde a criatividade individual seja manifestada e observada. Os trabalhos são reproduzidos em série e o uso dos materiais fica restrito aos de uso comum pela maior parte das escolas, como folha ofício e lápis colorido. (Gorsky, 2010, pág.11)

Torna-se frequente a perda de interesse pela arte dentro do ambiente escolar conforme o avançar das séries, acreditando que apenas é bom em arte o aluno que sabe desenhar dentro de padrões artísticos pré-estabelecido. Outro fato que agrava a situação são as práticas docentes que vão contra a liberdade de expressão e a capacidade de criação. O professor acaba levando para dentro da sala de aula seus gostos pessoais e a sua realidade social,

esquecendo-se de que ambos são variáveis de acordo com contexto histórico cultural.

2. Estereótipos e a liberdade criativa

Segundo Bessa (1972), o adulto que se encontra preso a preconceitos em relação ao belo e a submissão ao real sente dificuldade de compreender, aceitar e estimular a arte infantil. Afirma também, que o processo de criação da criança é a própria emoção, onde liberta-se da tensão, ajusta-se e observa o mundo que a rodeia, desenvolvendo a percepção, a imaginação, organizando-se as sensações, os hábitos de trabalho, os sentimentos, os pensamentos, e por fim educa-se.

Quando o aluno habitua-se aos padrões desejados pelo professor, além da limitação artística a criança se desenvolve de modo a sempre esperar por ordens, a esperar por algo que venha pronto, perdendo o gosto pelo desafiador, o questionador, a descoberta e pelo processo criativo.

Deste modo, a imaginação criativa e a individualidade desaparecem, surgindo uma padronização dos trabalhos artísticos onde determinados objetos são induzidos a sempre ter as mesmas formas e cores. A diversidade existente no mundo real, seja em relação à natureza ou às características socioculturais, é perdida em detrimento de meras reproduções estereotipadas em relação ao belo e à moral estética.

Assim, em relação à natureza, percebe-se comumente que as árvores desenhadas possuem os mesmos formatos e cor, muito longe da diversidade que encontramos na natureza. Da mesma forma não seria indevido que uma criança que mora em São Paulo desenhasse o rio de cor escura, pois é o que ele vê no dia a dia, entretanto normalmente o aluno é conduzido a desenhar o rio azul.

Também percebemos o direcionamento ao belo estereotipado em relação ao social. Muitas vezes a criança de periferia desenha uma casa sofisticada, diferente de sua realidade local, com uma família tradicional, com pai, mãe e filhos.

Neste quesito podemos nos aprofundar nas questões de gênero. É notório que na sociedade, e não se restringe a uma classe social em específico,

há muitas famílias conduzidas por mães ou pais solteiros, por casais homoafetivos, pais com filhos adotivos de diferentes etnias ou ainda muitos adultos de qualquer gênero que preferiram permanecer solteiros. Imaginamos que o professor peça aos alunos que desenhem uma família, e uma criança desenhe um casamento de duas mulheres, ou uma mãe branca com um filho negro, ou um grupo de três amigos adultos que morem juntos. Caberá neste momento ao educador aprovar ou não este desenho, apoiá-lo ou direcioná-lo a reproduzir o modelo moral de família ocidental, burguesa e cristã.

Um momento deste seria ainda mais educativo e esclarecedor, se no caso do desenho causar algum estranhamento nos colegas, o educador aproveitasse para colocar o tema a tona dizendo que o desenho estava correto como qualquer outro. Ele não estaria fazendo nada mais do que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) recomenda em seu caderno intitulado "Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer Diferenças e Superar Preconceitos" do governo federal, que dentre outros itens consta "estimular a difusão de imagens não discriminatórias e não estereotipadas das mulheres", tal como:

Garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, identidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual, e que valorize o trabalho historicamente realizado pelas mulheres, buscando formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a cultura e a comunicação discriminatórias. (Cadernos Secad 4, 2007, págs. 24/38/39)

Muitas vezes o professor acaba por reproduzir padrões impostos pela sociedade sem se dar conta. Neste sentido tanto a moral estética e religiosa, como a mídia e a publicidade tem um forte poder de incorporar padrões que não cabe ao educador reproduzi-los, como dizer que a cor azul está mais ligada ao universo masculino e a cor rosa ao feminino. Ou mesmo levando à sala de aula linguagens ou símbolos religiosos que, embora represente a maioria, pode estar desrespeitando alguns alunos, e a própria laicidade do Estado.

Exemplos como estes muitas vezes passam despercebidos por professores que se consideram éticos e atualizados em suas práticas, sem se dar conta de que fazem. É necessário que o educador esteja atento em seu

cotidiano a fim de permitir a liberdade criadora ao aluno sem estas imposições sociais que acabam por refletir em sala de aula. Como nos cita Gorsky, “se o professor não se opuser às restrições que sofrem por parte dos adultos que são contra a libertação dos sujeitos ele torna-se insatisfeito com sua função. Desanimado termina sem cumprir o seu papel fundamental de oportunizar novas aprendizagens” (Gorsky, 2010, pág.13).

O texto “O Menininho” escrito por Helen Buckley, ilustra a situação onde a criança é modelada por estereótipos impostos. Verifica-se como após a mudança de ambiente escolar, o aluno continuou preso ao conceito atribuído.

“A professora então disse: - Agora nós iremos desenhar flores. O menino começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul, quando escutou a professora dizer: - Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com o caule verde. Assim, disse a professora. Agora vocês podem começar a desenhar. O menino olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso...Virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora. Era vermelha com o caule verde...Então, aconteceu que o menino teve que mudar de escola...Um dia a professora disse: - Hoje nós vamos fazer um desenho. Que bom! Pensou o menino e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menino perguntou: -Você não quer desenhar? -Sim, o que nós vamos fazer? -Eu não sei até que você o faça - Como eu posso fazê-lo? -Da maneira que você gostar -E de que cor? - Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual é o desenho de cada um? -Eu não sei! Respondeu por fim o menino e começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde.” (O MENININHO – Helen E. Buckley)

Outro momento de perda se dá com o uso da arte na educação como passatempo, para ocupar o tempo dos alunos e proporcionar momentos de tranquilidade para os professores. Nestes casos é comum que o aluno também veja a aula de artes como um passatempo, como uma extensão do recreio, um momento onde não se percebe que se está aprendendo, mas apenas descansando ou brincando.

Ao professor de Artes é necessário além dos conhecimentos específicos artísticos, o interesse pelos processos cognitivos da criança, e saber lhe dar

com as diferenças de cada aluno. Saber estimular aquele que apresenta dificuldades ou menos interesse pela disciplina é ao mesmo tempo incentivá-lo a não se sentir inferior aos demais. Ao mesmo tempo um olhar atento às dificuldades pode ser o primeiro passo para o diagnóstico de algumas patologias, como verificamos no filme indiano *Como Estrelas na Terra* em que o professor de Artes desconfia e posteriormente ratifica que um de seus alunos possui dislexia. Entretanto vale sempre um cuidado especial com a patologização excessiva, que muitas vezes retira do professor a responsabilidade com o aluno, sendo mais fácil rotulá-lo como hiperativo, sem um diagnóstico de fato, do que acompanhá-lo em suas dificuldades.

Outro dado relevante à contemporaneidade é o rápido desenvolvimento tecnológico, onde as crianças desde cedo tem acesso a equipamentos informatizados. Cabe ao professor estar em dia com esta nova realidade dos alunos. Grande parte das crianças atualmente já possui celular, muitas vezes com acesso à internet. Ainda é recente este fenômeno para saber o quanto estas novas tecnologias serão positivas ou negativas às crianças, valendo também para as Artes. Entretanto se o professor souber tirar proveito delas, pode usá-las a seu favor, tanto utilizando o audiovisual para trazer conteúdo aos alunos, como despertando neles o interesse por pesquisas no campo das Artes.

O educador deve estar atento às práticas diárias. O ato de ensinar deve transformar paradigmas, estimular o potencial de seus alunos. Entretanto, diante de tantos desafios que a profissão proporciona, é compreensível a busca do educador por momentos de calma. As inúmeras dificuldades estão por todas as partes, no excesso de carga horária, nas salas de aulas cheias, tal como na falta de estrutura física e material para uma aula adequada. Por isso a importância do professor estar atento à sua prática constantemente, para não cair neste erro, sendo um ator potencial para esta mudança de paradigmas. Como nos revela Bessa:

“O professor que deseja desenvolver a atitude criadora deve saber de antemão que encontrará inúmeras dificuldades a transpor, desde a incompreensão generalizada até ao tempo insuficiente nos horários reduzidos, incluindo outras mais imediatas, como número excessivo de alunos, falta de local e de equipamento, despesa com o material ou esforço para consegui-

lo. Mas a convicção do quanto à atividade criadora revaloriza a educação ajuda a vencer com entusiasmo, coragem e perseverança os obstáculos mais difíceis” (Bessa, 1972, pág.28).

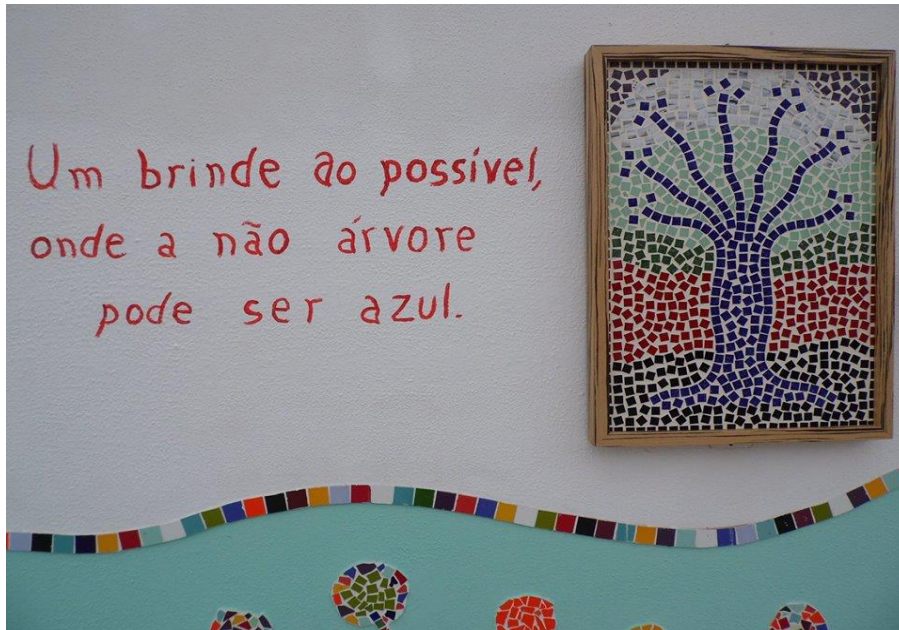


Figura 1: Muro/Intervenção do artista Ernesto Silva Ferro Junior, Sorocaba/São Paulo, 2014.

Considerações finais

Não há dúvidas que em termos estruturais o ensino público brasileiro, em grande parte, carece de melhores condições ao ensino de Artes. Entretanto, ainda que com dificuldades, verificamos muitos profissionais da área atuando de forma bem sucedida em prol da aprendizagem do aluno, e fazendo a diferença em seu território.

Convém ressaltar que a Arte em si já possui um caráter interdisciplinar, passando pelas visuais, plásticas, audiovisuais e literárias. Ao mesmo tempo ela faz intersecção com todas outras disciplinas, podendo por vezes ser utilizada de forma integrada com outros professores. Desta forma percebemos que a aula de Artes deve ir muito além do habitual papel e lápis de cor. Com empenho e criatividade o professor pode sair da concepção de um

passatempo, desenvolvendo uma aprendizagem de fato significativa e ao mesmo tempo prazerosa aos alunos e a si próprio.

O resultado positivo de seu trabalho deve estar vinculado à constante atenção para a liberdade criativa dos alunos, se desprendendo de estereótipos muitas vezes cristalizados, e sendo uma força ativa à quebra de paradigmas que barram o poder criativo dos alunos. Como nos salienta Delevald:

Se entregar a estranheza, as incertezas, ao desconhecido e a pluralidade da arte contemporânea é um exercício a se fazer, desconstruindo um olhar que busca o belo, o harmonioso e a sensação confortante em uma obra. E, propor esse modo de experiência estética à infância é um grande desafio, mas que pode vir a ser um dos meios de contribuir para a formação ético-estética. (Delevald, 2012, pág.6)

Referências

ALVES, Bruna Pereira. **Infância e descoberta:** conhecendo a linguagem da arte, indo de encontro aos estereótipos. [on-line] Disponível em: <<http://www.artenaescola.org.br/>> acesso em 21/11/2014

BARBOSA, Tatiana Rodrigues. Crianças Pequenas e o Consumo: Que Lugar a Escola Ocupa? Araraquara: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.7, nº 4, 2012.

BESSA, Mahylda. **Artes Plásticas entre as Crianças**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora José Olimpo, 1972.

BRASIL. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD 4**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DELEVALD, Carini C. Infância e Arte Contemporânea: Um encontro possível para a formação. **IX ANPED SUL**, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2014.

GORSKY, Marina de Souza. Atividades e Artes na Educação Infantil: Inquietações de uma professora. Porto Alegre: **UFRGS (Trabalho de Conclusão de especialização em Pedagogia da Arte)**, 2010.

MÈREDIEU, Florence. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte. As linguagens da arte no contexto da educação infantil. In: PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville-SC: UNIVILLE, 2007.

PONTES, Aldo Nascimento. A Educação das Infâncias na Sociedade Midiática: Desafios para a Prática Docente. São Paulo. USP. **Tese de Doutorado em Educação**, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **La Imaginación y el Arte em La Infancia**.. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL⁴**

**EDUCATION FOR RACIAL-ETHNIC RELATIONS: CONCEPTS
AND PRACTICES OF PRESCHOOL TEACHERS**

Moacir Silva de Castro

Universidade Nove de Julho - São Paulo /SP

Programa de Pós Graduação em Gestão e Práticas Educacionais

e-mail: moasilcas@bol.com.br

Roberta Stangherlim

Universidade Nove de Julho - São Paulo /SP

Programa de Pós Graduação em Gestão e Práticas Educacionais

e-mail: roberta.stan@hotmail.com

robertastan@uninove.br

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa que tem por objetivo investigar as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil de uma escola no Estado de São Paulo – Brasil sobre a educação para as relações étnico-raciais. As políticas públicas disseminadas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) tem enfatizado a responsabilidade da escola na construção de uma sociedade antirracista e, por isso comprometida com práticas educativas que promovam o combate ao racismo e à discriminação racial. A educação tem um relevante papel na busca de superação e na implantação de um novo paradigma no trato das relações sociais que tem pautado as relações étnico-raciais. Os resultados trazem análises sobre a publicação “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial”, organizada pelo governo brasileiro em parceria com uma universidade federal e com instituições não governamentais que se dedicam aos estudos e às ações de formação

⁴ Trabalho apresentado no I CIPPEB – Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas, em novembro de 2014.

para uma educação das relações étnico-raciais. Esse documento está disponibilizado no site do MEC para acesso público, especialmente às escolas e aos professores das redes públicas (estadual e municipal) de ensino. Além disso, também são apresentadas concepções e práticas de três professoras que atuam junto à crianças de 4 a 5 anos, as quais foram inicialmente levantadas por meio de questionário com questões abertas e fechadas. A educação permite à criança desde pequena desenvolver-se como ser humano, na medida em que ajuda a entender o espaço múltiplo no qual se vive, especialmente no que se refere aos seus aspectos sócio políticos e culturais.

Palavras-chave: Concepções e Práticas docentes. Educação Infantil. Relações Étnico-Raciais.

Abstract: This study shows partial results of research done with the the purpose of investigating the concepts and practices of preschool teachers from a school in the State of São Paulo, Brazil regarding racial-ethnic relations. The public policies spread by the Ministério da Educação do Brasil (MEC) have been emphasizing the school's responsibilities for building an anti-racist society, committed to educational practices that encourage the fight against the racism and the racial discrimination. Education has a significant role in the pursuit to overcome racism and implement a new paradigm when dealing with the social relations that have been guiding the racial-ethnic relations. The results are recorded in "Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial", organized by the Brazilian government in partnership with a federal university and non-governmental institutions that are dedicated to the studies and the initiative training for a suitable education for the racial-ethnic relations. This document is available on the MEC website for public access, especially to schools and teachers from public schools (state and municipal schools). Furthermore, the document also contains the concepts and practices of three preschool teachers who work with children at the age of four and five, which were initially gathered through questionnaires containing open and closed questions. The education allows the child to develop himself or herself as a human being at a very young age, as he or she begins to understand the space he or she lives, especially in relation to its socio-cultural and political aspects.

Keywords: Concepts and Teaching Practices. Child Education. Racial Ethnic Relations

Introdução

A composição da diversidade étnico-racial⁵ no Brasil é um processo que ocorreu paralelo à própria formação do país. A mistura de povos, raças, culturas e costumes que por aqui se encontraram fez desse país peculiar em uma série de aspectos, fato esse que nos remete também a pensar em uma educação que reconheça essa ampla diversidade cultural e racial existente nos diferentes espaços, especialmente no campo da formação e da prática docente (CASTRO, 2014).

Num primeiro momento, teceremos algumas reflexões sobre o histórico da Educação Infantil no Brasil, trazendo alguns avanços e reconhecendo eventuais retrocessos, limitações, mas também apontando caminhos para a superação desses desafios em vista de melhores ventos para o futuro da formação dos professores, tanto no que se refere à educação infantil quanto à questão da diversidade étnico-racial que se manifesta na escola.

Em seguida passaremos pela questão das políticas públicas de enfrentamento da questão do racismo historicamente enraizado na sociedade brasileira, refletindo sobre a importância de mecanismos como a Lei 10.639/03⁶ de 2003, a Lei 11.645 de 2008⁷ e o documento "Práticas

⁵ "(...) se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. (...) o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.(...) Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática." (BRASIL, 2004, p. 13-14). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2014.

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. A Lei 11.645 de 10 de março de 2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da

promotoras de igualdade racial”, voltado para professores/as que atuam na Educação Infantil.

Em síntese, as reflexões em discussão tratarão mais especificamente da formação dos professores para atuarem com a diversidade étnico-racial na educação infantil, reconhecendo a importância de uma formação inicial e continuada comprometida com a diversidade, tornando-se grande aliada no processo de superação das limitações historicamente construídas socialmente e que, em alguma medida, são apontadas neste trabalho.

1. Crianças, Educação Infantil e diversidade étnico-racial

As crianças negras do Brasil do período escravocrata tinham, em geral, suas infâncias encerradas de forma muito precoce, ou seja, já eram inseridas no mundo adulto, com suas responsabilidades e pressões, em virtude do trabalho escravo ao qual eram submetidas. No fim do século XIX quando a escravidão já se aproximava de seu fim, a Lei do Ventre Livre⁸ possibilitou que as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 fossem consideradas livres, mas deveriam ficar até completar 8 anos de idade sob posse de seus senhores. Após atingirem os 8 anos, poderiam ficar com o senhor até os 21 anos, ou ficarem sob a tutela do Estado e serem encaminhadas às instituições como os asilos agrícolas ou orfanatos (CASTRO, 2014).

Desde o período escravocrata a situação das crianças negras já era difícil, pois devido a todo o contexto o qual eram submetidas, muitas vezes não tinham sequer possibilidade de receber instrução. Mott (1979) ressalta que além das crianças terem de auxiliar nos serviços domésticos, eram

temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 30 de maio de 2014.

⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 29 de maio de 2014.

⁸ Lei nº 2.040 de 1.871. Determinou que crianças nascidas após 28 de setembro de 1.871 fossem consideradas livres.

empregadas na venda de mercadorias. Essa situação quase que exterminaria também a condição de sujeito da criança.

Santana (2006) destaca que a infância, passa a ter um pouco mais de atenção no mundo em meados dos séculos XVII e XVIII. No século XX, as instituições que atendiam a criança pequena o faziam como medida de saúde pública e como resposta aos altos índices de mortalidade infantil. Uma das principais causas da morte de crianças eram as precárias condições médico-sanitárias. As crianças ficaram por muito tempo sob os cuidados das áreas da saúde e assistência social.

As ideias que estavam pautadas no debate entre os séculos XVII e XVIII enfatizavam a necessidade de educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos dos trabalhadores (SANTANA, 2006). Traduziam uma concepção em que não se considerava a criança como sujeito histórico, pois elas eram consideradas ingênuas, inocentes e de fácil modelação de caráter. O cuidar desvinculado do educar⁹ marcou por muito tempo as creches na passagem do século XIX para o XX e ainda encontra-se presente em algumas instituições.

Essa visão dificultava enxergar as crianças como sujeitos produtores de história e detentores de direitos, pois ao limitar as reflexões apenas à dimensão do cuidado, secundarizam-se os processos ligados à dimensão do educar.

A necessidade de as crianças ficarem com suas mães era pensamento muito comum no início do século XX. Porém, ao longo dos anos, instituições que tinham como prerrogativa cuidar das crianças passaram a ocupar cada vez mais o lugar da mulher que ingressou gradativamente no mercado de trabalho por conta das mudanças ocorridas na sociedade. Nas palavras de Santana,

A preocupação com questões pedagógicas e cognitivas estavam bem longe dessas primeiras instituições que abrigavam as crianças pequenas, de modo que prevalecia a lógica

⁹ Quando afirmarmos o cuidar desvinculado do educar, estamos referindo-se a uma concepção de educação infantil ainda muito vinculado ao cuidado voltado para as necessidades fisiológicas da criança (alimentação, higiene, sono). A indissociabilidade do cuidar-educar exige uma formação que prepare o profissional para lidar com a dimensão educativa do cuidar, ou seja, que ele possa criar condições para que cada momento com essa criança seja carregado de intencionalidade pedagógica, proporcionando à criança situações de aprendizagem para que possa desenvolver suas capacidades humanas como, por exemplo, a comunicação, a atenção, a concentração, a imaginação, as diversas formas de linguagem.

exclusivamente de preocupação com os cuidados, ainda que sejam importantes, mas não se avança além dessas questões como alimentação, higiene, sono, ou seja, elementos parte de uma rotina diária. (2006, p. 33).

Entre os anos de 1940 e 1960 do século XX foram criados, conforme apontam Melo e Coelho (1988), programas compensatórios de prevenção à saúde e de garantia ao trabalho feminino, assim como órgãos governamentais de implementação de políticas para essa área. Esse fenômeno possibilitou que a mulher ingressasse com mais tranquilidade no mercado de trabalho e pudesse deixar seu filho em local mais apropriado. Para Sader (1988, p. 33),

O período entre 1970 a 1990 do século XX representou avanços na perspectiva dos direitos das crianças. É na década de 1970, em meio à efervescência dos movimentos sociais e o clamor pela liberdade e garantia de direitos, que manifestação por esses direitos tomam força. Não sem razão, diversos movimentos de mulheres surgem nesse período, em uma conjuntura na qual a dinâmica dos movimentos sociais trazem a cena novos personagens reivindicando não só mudanças nas relações de trabalho, mas melhores condições de vida (saneamento básico, transporte coletivo, habitação, educação), entre eles, os movimentos populares de luta por creches, exigindo do Estado à criação de redes públicas de Educação Infantil¹⁰.

Melo e Coelho (1988) também destacam nesse período, além do movimento de mulheres por creches e pré-escolas, o Movimento Negro criticando o modelo de escola que desconsiderava o patrimônio histórico cultural da população negra, além de denunciar o racismo existente nas escolas, o que contribuía para a evasão e o fracasso escolar das crianças negras.

De acordo com Santana (2006) cada etapa da vida apresenta suas peculiaridades e requer das pessoas que lidam com os sujeitos, em especial com as crianças, atenção adequada às necessidades que caracterizam cada

¹⁰ Ressalta-se que o modelo de pré-escola brasileira que estimulou a criação das redes públicas, implementada pelos governos, a partir da década de 1970, teve como referência o modelo americano de prevenção do fracasso escolar (educação compensatória) motivado pelos altos índices de evasão e repetência na escola elementar das crianças negras e filhas de populações migrantes (nota do autor).

momento. No que se refere à Educação Infantil, período que atende a faixa etária entre zero e seis anos de idade, é muito importante problematizar o tipo de atenção que a criança recebe e as maneiras pelas quais ela atribui significado às relações que são estabelecidas com o meio social que está inserida. Desde o nascimento, as condições materiais, afetivas e os cuidados que cercam as crianças são marcantes no seu desenvolvimento. O papel dos adultos é fundamental nesse processo de apropriação pela criança da cultura produzida pela comunidade ao longo da história da sociedade. Ainda, de acordo com as ideias de Santana (2006, p. 29)

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança constituirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período.

É nessa perspectiva, ou seja, de que a criança necessita de espaços educacionais que promovam a aprendizagens por meio da interação dela com outras crianças e delas com os adultos que a luta da sociedade civil organizada, principalmente por meio do movimento das mulheres, da infância e de setores da educação, foi intensa para a conquista de uma Educação Infantil no Brasil, legitimada pela Constituição Federal de 1988, concebida como primeira etapa da Educação Básica, sendo um dever do Estado, direito da criança e opção da família¹¹. Atualmente, a educação infantil tornou-se obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos, conforme Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9394/96). Antes desta lei, a Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (CASTRO, 2014).

Entretanto, sabe-se que a rede de cobertura em nível nacional no tocante ao atendimento em espaços de Educação Infantil é incipiente, ainda que se tenha conseguido importantes avanços no Brasil nos últimos anos. De

¹¹ O termo família aqui utilizado refere-se ao texto da LDBEN/96. Faz-se necessário considerar que muitas crianças não possuem família (crianças que vivem em instituições como orfanatos, abrigos, etc.); nesse caso, o mais apropriado em substituição ao termo família é grupo social.

acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o problema de acesso da população na faixa etária entre os 0 e 5 anos de idade agrava-se quando se observa que crianças negras e indígenas são as mais excluídas nas escolas brasileiras.

Os direitos adquiridos nos dias de hoje pelas crianças são frutos de reivindicações de longos anos. No período colonial do Brasil, a educação das crianças ocorria prioritariamente em casa ou em espaços religiosos. Crianças eventualmente deixadas por seus pais eram encaminhadas para a roda dos expostos¹² e abrigadas por instituições de caridade. Havia toda uma preocupação por parte das mães em livrar as crianças do cativeiro imposto pela escravidão negra através dessas rodas, o que nem sempre funcionava devido às leis terem sofrido mudanças no período escravocrata. Mas, a partir do início do século XIX, as crianças colocadas na roda e conseqüentemente consideradas órfãs seriam criadas como cidadãs livres.

A Educação Infantil é uma etapa extremamente oportuna quando queremos formar uma sociedade composta por sujeitos que tratem de forma igualitária e com respeito à diversidade étnico-racial, assim como outras manifestações da diversidade (gênero, religiosa, social, entre outras) presentes em nossa sociedade. E, nesse processo, é importante o papel dos professores e das professoras que atuam nessa etapa da educação, pois, a despeito das críticas e do relativo desprestígio social enfrentado por esses profissionais nos últimos tempos, eles ainda detém um relevante papel na formação das crianças pequenas (CASTRO, 2014).

A diversidade racial na educação escolar é uma preocupação do Movimento Negro desde a época das discussões sobre a Constituinte de 1988, na medida em que uma das preocupações centrais dessa carta, no que se refere ao papel da escola, reside no fato da valorização das contribuições das diferentes culturas, notadamente a cultura de matriz africana, na formação da sociedade brasileira.

A LDBEN/96 permitiu que, em muitos casos, os governos municipais, em regime de colaboração com outras esferas governamentais, implementassem programas pré-escolares, criando redes próprias para instituições dessa finalidade. Porém em outras regiões do país, devido a pouca receptividade de

¹² Em algumas localidades do Brasil utiliza-se o termo enfeitados como sinônimo de expostos.

alguns governantes, surgiram novas modalidades de Educação Infantil organizadas por moradores, clubes de mães, associações de bairros e às vezes por grupos ligados a instituições religiosas.

Gohn (2012) afirma que o século XX trouxe novas acepções ao conceito de cidadania e, nessa perspectiva, os movimentos populares que demandam escola pública proliferaram em todo o país, reivindicando aumento de vagas e a melhoria da qualidade educacional. No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980, com as articulações em torno da Assembleia Nacional Constituinte, os movimentos sociais alcançaram seu apogeu. Durante esse período, devido ao longo processo de lutas e conquistas, a infância é colocada na agenda pública e a criança é reconhecida como sujeito de direitos, surgindo a concepção da criança cidadã e da infância como etapa da vida plena de direitos.

Condições básicas para o exercício de uma educação de qualidade vêm na esteira da conquista dos direitos em todas as etapas da educação básica, sobretudo na Educação Infantil. É importante não perder de vista a relação que essa etapa precisa manter com a rede de proteção, que inclui os Conselhos Tutelares e de Defesa dos Direitos da Criança, Saúde, Bem-Estar Social, Ministério Público e as próprias Secretarias de Educação (CASTRO, 2014).

Na intenção de que o Estado garanta esses direitos, a Constituição Federal de 1988 trouxe pela primeira vez a expressão Educação Infantil para abordar o tratamento e/ou atendimento em creche e pré-escola, confirmando o dever do Estado com a faixa etária de 0 a 6 anos, agora não apenas como política para assegurar um direito para as mães trabalhadoras, mas como direito das crianças à educação, inclusive, reconhecendo o caráter educativo das creches. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, é instrumento legal que vem reforçar as diretrizes no que se refere à Educação Infantil abarcados pela nossa carta maior, ambos reafirmados na LDBEN de 1996.

A valorização e o respeito à diversidade racial na educação escolar é uma demanda pautada pela agenda do Movimento Negro desde a época das reflexões sobre a Constituinte de 1988, de modo que uma das preocupações centrais dessa Carta, no que se refere ao papel da escola, reside no fato da valorização e contribuições das diferentes culturas na formação da sociedade brasileira.

Marcos legais como o ECA, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 reiteraram a importância das crianças frequentarem um espaço no qual pudessem desfrutar de tratamento humano e igualitário entre seus pares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) também se configuram como mecanismo importante no que se refere à garantia de um espaço escolar para as crianças em que se valorizem e respeitem a diversidade étnico-racial, estabelecendo em seu artigo 3º que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 01)

A seguir, serão feitas reflexões sobre contribuições que os profissionais da educação podem conferir ao debate que se pretende enfatizar neste trabalho, qual seja: educação infantil, formação docente e relações étnico-raciais.

2. Formação de professores/as para uma educação das relações étnico-raciais

De acordo com Dias (2012) foi a partir de meados da década de 1990 que começaram a surgir os primeiros trabalhos dando conta de refletir a formação docente em relação com as questões que tratam da diversidade étnico-racial. Segundo a autora, a produção acadêmica na área da educação sobre essa temática ainda é pouca e não dá conta de abarcar todas as dimensões que a complexidade do tema abrange.

A Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006¹³ (art. 5º, inciso X) determina que o Pedagogo deverá "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras." Tal resolução garante que na formação inicial dos futuros professores seja contemplada a temática da diversidade de modo que o

¹³ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

professor reflita sobre as situações relacionadas às diversidades que se apresentam no cotidiano escolar.

Com relação à formação continuada, é importante que os docentes sejam estimulados e instrumentalizados para que tenham condições de contribuir, sobretudo, participando de cursos de formação que contemplem a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana e, dessa forma, possam refletir sobre suas concepções a respeito dessa questão.

Nessa perspectiva, entende-se que as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial e continuada dos professores possam desenvolver-se por meio de práticas que não se desvinculem de uma reflexão teórico-prática da realidade, ou seja, da práxis (FREIRE, 2006).

Por esses e outros motivos é que se julga importante problematizar as concepções que professores e professoras têm de criança e de infância, pois suas compreensões, de certa forma, expressam relações estabelecidas entre adultos e crianças podendo impactar diretamente na proposta, nos planos e na organização das instituições escolares.

Os direitos conferidos historicamente a todas as crianças precisam ser conhecidos pelos adultos para que sejam minimamente efetivados. Será necessária maior sensibilidade e olhares mais atentos, na medida em que as diferenças se apresentam no dia-a-dia das crianças e precisam ser lidas e decodificadas¹⁴ pelas professoras nas relações que se estabelecem entre as crianças, adultos e todos que a cercam (CASTRO, 2014).

Os sujeitos que convivem e por vezes trabalham diariamente com as crianças também possuem suas singularidades e estão imersos em determinadas culturas que se apresentam na relação com o outro. Colocar-se contra qualquer forma de discriminação é tarefa de professores e professoras, pois, dessa forma, estarão reconhecendo um princípio de igualdade de tratamento que nos é garantido pela Constituição Federal de 1988:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade ¹⁵. (BRASIL, 1988, p.05).

¹⁴ No sentido que Paulo Freire dá a essa palavra, ou seja, a capacidade de ler o mundo.

¹⁵ Capítulo I, Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Entendemos, portanto, que professores, professoras e demais adultos que convivem cotidianamente com crianças não se omitam diante de qualquer manifestação de violação dos direitos desses sujeitos, pois existem mecanismos legais como o ECA que as protegem nessas situações. É importante também que os profissionais que lidam com as crianças se mobilizem para que os direitos garantidos na lei se efetivem assegurando às crianças e aos adolescentes possibilidades de pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas. Isso denota compromisso de todos em cuidar e educar com responsabilidade.

Organização e mobilização, como dito anteriormente, são dimensões importantes no trato com as crianças, porém como nos alerta Santana (2006, p. 32)

É importante destacar que a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.

Lidar com a diferença na perspectiva da desigualdade é nocivo para a educação, sobretudo quando se trata de práticas junto às crianças, pois conforme Balieiro (2013, p. 18) “embora do ponto de vista formal sejamos todos iguais perante a lei, ainda persistem desigualdades que hierarquizam socialmente as diferenças”.

Essa reflexão corrobora ainda com a importância de ressignificarmos a forma de lidar com as mais variadas diferenças no espaço escolar, especialmente no trato com as crianças da Educação Infantil, que ainda estão na fase de construção de valores que carregarão para o resto de suas vidas.

Uma experiência que pode ser aproveitada nas escolas junto aos professores que atuam na Educação Infantil é o estudo do documento “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial”, que tem como um de seus objetivos apoiar profissionais da Educação Infantil no trato com questões de enfrentamento da histórica relação de dominação vigente no que se refere as relações étnico-raciais.

Esse documento¹⁶ foi organizado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com institutos e universidades que atuam no combate à discriminação étnico-racial. Em formato de livro, a publicação traz a experiência de escolas de educação infantil da rede de ensino municipal de São Paulo. Um DVD com quatro vídeos acompanha o material.

O conteúdo da publicação está organizado com uma Introdução com uma carta dirigida aos professores da educação infantil e com a apresentação de marcos legais para a educação infantil igualitária. O capítulo 1 destaca aspectos de uma gestão participativa e democrática na escola de educação infantil, com a participação da família e da comunidade local. No capítulo 2, enfatiza-se a organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial. O capítulo 3 evidencia experiências de aprendizagem na educação infantil, enfocando a identidade afro-brasileira e a construção de uma autoimagem positiva, além disso, ressalta aspectos do patrimônio cultural afro-brasileiro. Por fim, as referências bibliográficas trazem indicações de leituras de textos acadêmicos sobre a temática e também sugestões de livros de literatura infantil.

O documento é resultado de intervenções reais de modo que todos os sujeitos envolvidos, fossem eles professores/as, equipe gestora e especialistas, pudessem refletir, cada um de seu ponto de vista, sobre as práticas nas escolas de Educação Infantil para a promoção da igualdade racial. As lutas travadas pelo movimento negro de defesa por uma educação das relações étnico-raciais e as conquistas obtidas nos termos da lei vão processualmente ganhando condições de serem asseguradas nas práticas escolares, na medida em que políticas públicas são implementadas para sua efetivação.

O que se pretende problematizar aqui é que não basta a elaboração de materiais de excelência, produzidos por respeitáveis profissionais da área, se os professores não tiverem chance de refletir e dialogar sobre esses

¹⁶ "Este material resulta de intervenções em situações reais, na quais todos os sujeitos envolvidos, equipe gestora, professores e especialistas puderam refletir, cada qual em seu campo de atuação, sobre como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a igualdade racial. Esse processo resultou em momentos de revisão de muitas atividades, da organização do tempo e de espaço e também das ações de gestão".

Disponível

em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152. Acesso em 30 de maio de 2014.

documentos e pensarem a respeito de suas práticas. Faz-se necessário, portanto, que as escolas criem espaços de formação para discutir sobre a temática da diversidade étnico-racial, tendo oportunidade de analisar os documentos disponibilizados pelos órgãos de governo.

Ao tomar conhecimento que esse material não havia sido acessado pelas professoras de educação infantil de uma escola de uma cidade do Estado de São Paulo - Brasil, o vice-diretor, que também é um dos autores deste trabalho, decidiu propor à três professoras que participassem de encontros de formação para estudo do conteúdo proposto na mencionada publicação do MEC. Antes de iniciar esses encontros de formação continuada em serviço, foi feito um levantamento por meio de questionário para identificar os conhecimentos que as professoras tinham sobre o tema. Vejamos, a seguir, alguns dos resultados obtidos. Esclarecemos que as professoras serão apresentadas com as iniciais de seus nomes para manter o sigilo de suas identidades.

Conversando com as professoras e analisando as respostas obtidas nos questionários percebeu-se o quão importante se faz o trabalho com a formação, tanto a inicial quanto a continuada, na medida em que foi informado nas respostas que reflexões e/ou disciplinas que tratassem da diversidade não foram objetos de estudos ao longo de suas formações.

A professora "A" mencionou ter tido contato com a questão da diversidade, justificando que isso ocorreu por conta de uma de suas professoras na graduação ter uma tendência a realizar trabalhos com projetos com essa temática, ou seja, não se tratava de proposta do currículo do curso, mas de interesse dessa professora em abordar esse assunto junto aos seus alunos. As demais professoras colocaram respostas parecidas, mas sem citar experiências voltadas para essa questão.

Nenhuma delas realizou algum curso, oficina ou qualquer formação na área da educação para as relações étnico-raciais. Esse dado corrobora a importância dos cursos superiores valorizarem ainda mais o trato com a diversidade em seus currículos, de modo que assim estarão dando grande contribuição para a inclusão desse debate nas salas de aulas, especialmente junto as crianças da Educação Infantil.

As professoras foram unânimes em reconhecer ser importante a necessidade de a escola refletir já na Educação Infantil temas ligados à

educação para as relações étnico-raciais. A professora "A" sugeriu a realização de palestras como uma ação relevante para refletir sobre essas questões junto as crianças. A professora "E" disse que aborda os assuntos relacionados conteúdos de natureza e sociedade, de modo que trabalha com a ideia de que somos todos iguais. Por fim, a professora "S" relatou falta de preparo para os professores para lidar com essa questão, pois as ocorrências acontecem, mas por vezes o profissional não intervém de forma adequada no sentido de contribuir para minimizar ou cortar o problema pela raiz. Todas elas indicam tanto a formação inicial quanto a continuada como sendo incipiente no que se refere ao trato com a questão da diversidade.

As professoras não relataram terem sofrido diretamente discriminação racial, mas dizem terem presenciado situações de preconceito e discriminação com suas colegas de trabalho, o que denota a existência do problema.

No que se refere as suas concepções, as professoras foram perguntadas se diferente tratamento pode gerar uma construção negativa ou positiva da identidade por parte das crianças. Todas as professoras responderam que sim, alegando ainda que as crianças por estarem em processo de formação, estão mais suscetíveis em relação a formação de suas identidades, tanto a negativa como a positiva.

Quando foram perguntadas se percebem comportamentos diferentes das crianças negras em relação às brancas, duas professoras disseram que sim. As professoras "A" e "S" relataram terem presenciado cenas onde percebiam as crianças brancas rejeitando as negras, por exemplo, não querendo ficar perto de alguns coleguinhas devido a cor de suas peles. Já a professora "E" relatou que isso não é mais tão comum como antigamente, pois as escolas têm melhorado no trabalho de conscientização.

Ao serem indagadas sobre propostas pedagógicas que poderiam ser abordadas para que o preconceito e a discriminação racial não fossem praticados desde cedo pelas crianças pequenas, as professoras sugeriram atividades de socialização. A professora "A" propôs jogos, brincadeiras e músicas que envolvam cantigas de roda. Conscientização por meio de roda de conversa, recorte de revistas com figuras de pessoas de diferentes etnias, brincadeiras com músicas e poesias relacionadas ao tema foram propostas pela professora "E". Para a professora "S", a construção de Projeto "Bonequinha Preta", com confecção de bonecas e teatralização pode ajudar as crianças a

entenderem as suas raízes e perceberem que as diferenças são importantes marcadores da sociedade.

As professoras mostraram interesse em participar de espaços de formação no interior da escola que proponham a reflexão sobre a importância de uma educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, pois reconhecem que ainda há muito em que avançar em relação às práticas escolares junto às crianças de 0 a 6 anos.

Considerações finais

A formação docente e o exercício profissional na educação infantil continuam sendo um campo oportuno e fértil para os pesquisadores e, destacando-se ainda mais quando se pretende investigar essas temáticas em relação com a questão da diversidade étnico-racial. A limitada produção de estudos e as demandas concretas da realidade cotidiana nas instituições escolares demonstram a relevância do tema.

O que dizer de uma educação que não esteja preparada para lidar com a questão da diversidade? Ainda vivemos sob o forte resquício de uma escola que além de ser para poucos era extremamente homogênea. Em tempos de universalização do acesso das crianças ao ensino, faz-se necessária e importante as reflexões por uma educação que contemple em suas práticas a questão da diversidade étnico-racial, de modo que não se apague da memória de nosso povo as injustiças históricas cometidas contra os negros e negras em nossa sociedade.

A educação para as relações étnico-raciais somente será difundida e valorizada nos diferentes espaços escolares se os professores tiveram se apropriado de seu conceito desde a formação inicial e a reflexão se manteve na formação continuada em serviço. Afinal, vivemos em um país multirracial e não faz sentido algum a escola não reconhecer a dimensão da diversidade étnico-racial em suas práticas cotidianas.

Faz-se necessário avançar na educação para as relações étnico-raciais, notadamente na formação dos futuros formadores e formadoras, para que possam vislumbrar num futuro próximo uma sociedade que esteja preparada para relações mais justas e igualitárias entre seus pares, aliadas a uma escola

que prepare desde a mais tenra idade suas crianças para respeitar a diversidade existente na sociedade brasileira.

Referências

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Diferenças, sociedade a escola. *In*: SILVÉRIO, Valter Roberto, MATTIOLI, Érica Aparecida kawakami, MADEIRA, Thais Fernanda Leite (Orgs). **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. D. O. U. de 10/01/2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

_____. Lei 8.069, de 17 de janeiro de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. D. O. U. 16/07/1990.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 1/2004. Seção 1. p.11. D.O.U. de 22 de junho de 2004.

_____. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília - DF.

CASTRO, Moacir Silva de. Formação Docente na Educação Infantil para a Diversidade Étnico-Racial. **III Seminário Internacional "Infância e Relações Étnico-Raciais"**. 17 a 19 de março de 2014. Teatro universitário Florestan Fernandes - UFSCAR – São Carlos – Brasil.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia,**

Licenciatura. Brasília/DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação.** v.17, n. 51, set./dez, 2012.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFA** plp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa. São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em setembro 2008. Acesso em 27 de fevereiro de 2014.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; v. 37).

MELO, Regina & COELHO, Rita (Orgs.). **Educação e discriminação dos Negros.** Brasília, MEC/Fundação de Assistência ao Estudante. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MOTT, Maria Lucia. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 31, 1979, p. 56-66.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

SILVA, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** – São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Professores, 2012.

RESENHAS

Reviews

**Uma clareira no bosque: Contar histórias na escola,
de Gilka Girardello, São Paulo: Papyrus, 2014, 108 p.**

Sueli Julioti

Mestranda em Educação do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, SP – Brasil.

Porque a criança que escuta um conto de fadas tende a ficar do lado do gentil, do corajoso e daquele que foi injustamente ofendido; nossa busca é despertar, nutrir e fortalecer na alma responsiva da criança essa habilidade de valor incalculável sem a qual não somos humanos. (CHUKOVSKY)

Nas séries iniciais do ensino fundamental verifica-se uma problemática relacionada à formação de leitores, que recai sobre o professor e em sua forma de ensinar. Para formar leitores críticos não basta ensinar a ler, é necessário ensinar a gostar de ler e para tal, a literatura infantil tem que fazer parte da vida da criança.

Gilka Girardello é autora de livros e artigos que discutem a arte de contar histórias e a importância da literatura infantil nas escolas. “Uma clareira no bosque: Contar histórias na escola”, é uma obra que traz relatos de experiências e que também nos leva a redescobrir, a resignificar o cotidiano da escola de maneira apaixonada, ressaltando a importância e também nos desafiando a irmos além do papel de ensinar, assumindo o risco de transformar e ser transformado.

São os saberes construídos e as habilidades desenvolvidas durante a leitura de um texto e a interpretação que a criança faz durante a contação de histórias, que a fará aprender a posicionar-se frente às situações encontradas no seu dia a dia e também na escola.

No capítulo 1, denominado "Uma clareira no bosque", a autora faz um comparativo entre o contar histórias nas salas de aula com as clareiras num bosque. Para isso, ela traz uma citação do filósofo Paul Ricoeur, bastante pertinente, a saber: "A imaginação é uma espécie de clareira luminosa". Segundo a autora, as crianças têm dificuldades na elaboração de textos por não usarem a imaginação. A importância da imaginação está ligada à criatividade; e as crianças, como bem sabemos, são criativas, inventam universos onde se transformam no que querem ser; porém nas escolas encontramos professores que muitas vezes não desenvolvem esta criatividade com textos ricos e bem trabalhados.

No capítulo 2, intitulado "Histórias de livros e "de cabeça"", a autora mostra que mesmo se utilizando da narração oral, ou seja, histórias "de cabeça", elas saíram de textos escritos, e muitas vezes antigos, pesados e difíceis para crianças da geração digital e diz também da necessidade de adaptar esses textos com leveza e graça.

Já no capítulo 3, "Cenografias imaginárias", a autora discorre sobre a exploração cenográfica imaginárias do enredo, onde precisam ser detalhadas as cenas para criarmos mentalmente, antes de iniciar a contação da história pela primeira vez.

No capítulo 4, cujo título é "História da infância distante", diz a autora que a memória infantil compõe o chão de que brota as histórias. Neste capítulo fica claro o que ela aborda, quando cita o poeta infantil Kornei Chukovsky (1968): "Tendemos a transmitir às nossas crianças as histórias, os poemas, as cantigas que mais nos tocam quando éramos pequenos."

Para formarmos leitores, precisamos passar pela atividade de escutar e recontar, e no capítulo 5, denominado "Ler ao vivo e em cores", o leitor encontra dicas sobre a leitura em sala de aula, tais como: citação das fontes; o respeito pela autoria dos contos literários; a recriação das histórias tanto oral quanto escrita; a criação de um espaço de experimentação; e o papel do professor que ao levar a arte para as aulas, pode ser capaz de abrir clareiras no bosque.

Porém para esta prática precisamos dar atenção ao tempo, categoria esta que Girardello desenvolve no capítulo 6, cujo título é "Um outro tempo para imaginar". Ela traz uma reflexão sobre o tempo que se exige na escola; afirma que é preciso momentos para promover e organizar o tempo lento, para

o exercício da imaginação e da memória que são necessários na leitura e ou contação das histórias.

Dando sequência à obra, Girardello afirma nos capítulos 7 “Vizinha, posso lhe contar uma história?”, no 8 “Brincar de contar”, e no 9 “Não sei contar histórias!”, que a melhor forma de aprendermos e nos prepararmos para a prática é ler histórias, contar histórias e brincar, isto é, utilizar o lúdico, que são parceiros dessa prática.

Ainda para detalhar um pouco mais a prática no capítulo 10, intitulado “A arte de contar histórias segundo Dora e Marie”, a autora traz em depoimento as contribuições das autoras Marie Shedlock (1915) e Dora Pastoriza de Etchebarne (1972), que carinhosamente as chamam de fadas-madrinhas. De forma gentil e amorosa detalha tais contribuições como etapas para preparar um conto e o narrador que tem a performance oral de dentro para fora, que mais do que técnica deve haver o espírito da aventura para enveredar histórias adentro.

Nos capítulos 11 “Malba Tahan: Um pioneiro das Arábias”, e no 12 “Reler Lobato”, a autora aponta que tanto Malba Tahan quanto Monteiro Lobato, são escritores importantíssimos que devem ser lidos por aqueles que querem se iniciar na arte de contar histórias nas escolas, pois precisam ter noções de literatura. Girardello chama atenção para os alertas que Malba Tahan faz aos professores, isto é, de estarem atentos à cultura que cerca a criança no cotidiano e que ouçam as histórias contadas pelas crianças. Já à Monteiro Lobato ela elogia e afirma que sua obra é uma imensa fonte de inspiração, e ainda que o autor sabia demais sobre como chegar perto da imaginação das crianças e ensina muito aos professores como contar histórias às crianças.

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente, a vivência torna-se experiência, como afirma a autora no capítulo 13 “Histórias-tatuagem”, que muitas coisas que vivemos deixam cicatrizes na pele e transformar essas marcas de dores em histórias contadas é como descobrir nelas desenhos que nos tragam significados, e como fazer uma tatuagem.

Quando o professor oferece oportunidade à criança, em manifestar seus desejos, seus medos e utilizar todas as suas potencialidades dentro da língua materna, as rodas de histórias, como diz a autora, são clareiras no bosque por

excelência, é que aborda o capítulo 14, cujo título é “Rodas de histórias e conspiração narrativas”.

No capítulo 15 “Histórias do dia a dia: sua colheita e seus poderes”, a autora ressalta que quanto mais o professor conhece os poderes das histórias baseadas em suas vivências melhor poderá ajudar as crianças a conhecerem esses poderes, assim a sala de aulas é um lugar de colheita de histórias à serem contadas.

Nos capítulos 16 “A comunidade narrativa da sala de aula – I”, no 17 “A comunidade narrativa da sala de aula – II” e no 18 “A comunidade narrativa da sala de aula – III”, Girardello traz algumas narrativas para fortalecer o trabalho em sala de aula e conclui que para haver o fortalecimento das comunidades narrativas nas escolas é necessário que todo professor busque aprimorar suas possibilidades de narrar e que a escola toda se abra para o enriquecimento de compartilhar experiências.

No último capítulo “Saideira: duas histórias boas para criar clareiras”, como o próprio título já diz, Girardello nos brinda com duas histórias para serem lidas numa roda de histórias.

A leitura desse livro foi muito prazerosa e me levou a refletir sobre a importância do olhar do professor e que ele tenha conhecimento dos benefícios dessa prática sobre o desenvolvimento infantil, e saiba utilizá-lo adequadamente, com a alegria de exercer seu papel na educação. Trata-se, portanto, de um livro fundamental para todos os docentes que buscam lecionar, principalmente, na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Pareceristas *Ad hoc* – 2015

Ana Maria Haddad Baptista
Andrey Jorge Serra
Antonio Joaquim Severino
Carlos Bauer
Cátia Heloisa Rosignolli Saueia
Celso Carvalho
Doralice Inocêncio
Francisca Severino
Jason Mafra
João do Prado
José Rubens Lima Jardimino
Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Manoel Edson de Oliveira
Marcos Lorieri
Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti
Rose Roggero
Sandra da Costa Lacerda,
Sofia Lerche Vieira

Instruções para os autores / Instructions for authors

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, três anos entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português, inglês, francês ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [www.abnt.org.br] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos aos Cadernos de Pós-Graduação deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;
- Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista Cadernos de Pós-Graduação, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/login>
- A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
- Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
- No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;

- As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
- Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da revista Cadernos de Pós-Graduação. In: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/login>

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 18 mil e 45 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, title, abstract. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;
- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre "aspas";
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte

completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]); para mapas ou microfotografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (on-line). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: Virtual Books, 2000. Disponível em <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004. FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário Aurélio. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação. BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals...* Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação:

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256. Ao submeter o artigo, utilize os campos:

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou à terceiros.

