
UM LUGAR PARA SER CRIANÇA – REPENSANDO A AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Machado Cortelini¹

Claiton José Grabauska²

RESUMO

O objetivo deste artigo é apontar algumas questões pertinentes à escola infantil. Para tanto, o foco recai no entendimento sobre a infância e a educação para a infância. As reflexões feitas no texto brotam de uma prática concreta em uma instituição de educação infantil.

Palavras Chave: Infância, Educação e Cidadania.

ABSTRACT

A place to be child - re-thinking pedagogical action in pre-school. These paper objectives to point some questions about the childhood school. Thus, it focuses on the understanding about childhood and education for childhood. A concrete practice in a pre-school institution is the support to reflections of this paper.

Palavras Chave: Childhood, Education, Citizenry.

1 Considerações iniciais sobre o tema proposto

O entendimento que temos da infância muda a cada tempo histórico e em cada contexto social. Atualmente prepondera a compreensão de que a infância é uma etapa da vida com suas peculiaridades e que a criança tem, pela sua condição, direito de viver essa fase e ser protegida, amparada, cuidada e educada. No entanto, temos uma multiplicidade de elementos culturais e sociais que vão interferir no modo de ser criança e viver a infância. Isso determina a coexistência de diversas infâncias, dentre elas uma infância cidadã ou infância de direitos - afirmada pela legislação; uma infância destituída de direitos e proteção - crianças que não têm acesso à escola, são vítimas de violência e obrigadas ao trabalho infantil; outra infância protegida e até superprotegida pelos pais ou responsáveis; dentre outras.

Consideramos que é tarefa da sociedade como um todo buscar a efetivação da legislação para a infância, a fim de que todas as crianças em nossa sociedade tenham o direito de ser crianças. E então sim, teremos como realidade a infância cidadã, em que a criança é sujeito de direitos, atuante no processo de construção da cultura e da sociedade.

Nesse contexto, é que pensamos a educação para a infância - aqui nos delimitaremos a falar da infância de zero a seis anos de idade, portanto da educação infantil. Consideramos importante e necessário trazer à luz algumas considerações a respeito da educação infantil, tema tão controverso que suscita diversas questões, dentre elas o que dizem as políticas públicas, o que é de fato efetivado, quais as condições das escolas da infância, quem são os profissionais dessa área, como se orientam as práticas educativas. No entanto, nos deteremos a discutir algumas questões em torno das práticas educativas na educação infantil.

Neste trabalho, propomo-nos apontar algumas condições para uma educação infantil comprometida com a efetivação do direito de todas as crianças à infância. Para isso, iniciamos a trajetória desse artigo contextualizando a infância em nossa sociedade e assinalando como a compreendemos. Mais adiante nos detemos em demarcar alguns elementos que nos auxiliam da delimitação de uma educação para a infância e ainda abordaremos o trabalho realizado em uma instituição de educação infantil em que desenvolvemos um trabalho em colaboração com as professoras.

* Recebido: junho de 2003

* Aceito: outubro de 2003

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – CE/UFMS.

² Professor Doutor - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Departamento de Metodologia de Ensino – CE/UFMS.

2 O lugar da infância na sociedade

A educação infantil desponta como necessidade social e fator para o desenvolvimento das crianças, passando a ser considerada direito da criança e sua família em um contexto de luta por melhores condições para a infância. Sendo assim, as políticas públicas para a infância começam a se destacar no final da década de 70 e início da década de 80, quando se intensificou a discussão sobre a educação das crianças das famílias de camadas populares em creches e pré-escolas (SEGAT, 2002).

A tendência atual nos remete a uma realidade em que o cuidado à criança deixa de ser exclusivamente da família e passa a ser "importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas" (HADDAD, 2002, p. 93), bem como, um modo de apoiar a família, propiciando a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Portanto, vivemos atualmente uma fase em que a educação da criança pequena deixou de ser exclusivamente de responsabilidade da família e passa a ser compartilhada com diversos segmentos públicos.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Brasil, 1994) expressam a atual concepção de infância que diversas instâncias de nossa sociedade lutaram por conquistar. Ambos apresentam uma nova visão da infância e das responsabilidades da família e do Estado em relação às suas necessidades. Essa atual concepção refere-se à criança como sujeito de direitos, que é cidadã na sociedade. Pode-se dizer que a infância cresceu como sujeito social de direitos em nossa sociedade, ao menos no papel, por meio dos direitos garantidos por lei, contando com uma legislação específica que a ampara, protege e assiste. Nesse sentido, Guimarães (2002, p. 45) diz que: "Ao menos no papel, esse novo ordenamento caracteriza-se por uma concepção de atenção à criança, atribuindo-lhe a condição de cidadã, cujo direito à proteção integral deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade".

A visão da criança como sujeito de direitos é a norteadora de toda mudança legal e gera a consideração de que a educação infantil é parte integrante da educação básica. Nesse sentido, o direito à educação infantil deixa de ser apenas direito dos pais em ter um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. Sendo assim, no atual

contexto da sociedade brasileira, o atendimento em instituições de educação infantil passa a ser entendido como direito de todas as crianças.

Em comum acordo com a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1998), traz algumas mudanças para a educação infantil ao iniciar afirmando que essa tem como finalidade propiciar o "desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (artigo 29). Dessa forma, a LDBEN ressalta a integração entre o cuidado e a educação da criança e busca garantir e regulamentar a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Contudo, Barreto (2002) assevera que ainda é tímido o lugar ocupado pela criança menor de sete anos nas políticas públicas, apesar de ser esse o segmento populacional mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade. Temos que considerar que a educação infantil é parte de uma política educacional mais ampla em que importa assumir que o ensino fundamental coloca-se como prioridade na educação por parte do Estado.

Os possíveis avanços na legislação apontam desafios que dizem respeito a mudanças de concepções, crenças e valores que não se transformam de uma hora para outra. "Essas concepções dizem respeito não só à criança, seu desenvolvimento e educação, como também, ao papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na educação infantil" (OLIVEIRA, 2002b, p. 35).

Essa mesma infância que atualmente tem garantido um espaço maior na sociedade - a quem essa mesma sociedade volta-se para dedicar cuidados, atenção, garantir-lhe condições dignas de existência - necessita de nossa parte um olhar atencioso no sentido de buscar compreendê-la e pensar, em termos de educação, que experiências oferecer-lhe.

As instituições de educação infantil e a concepção que temos da infância podem ser vistas como uma construção social de uma comunidade, e essa compreensão implica diversas infâncias que são construídas para e por crianças em diferentes contextos. Isso significa que temos escolhas a fazer a respeito do conceito de criança que adotamos. Nesse sentido, contribui Rinaldi apud Moss (2002, p.242) ao afirmar que: "A infância não existe, nós a criamos como sociedade, como sujeito público. Quando escolhemos uma imagem de criança, fazemos uma escolha política e pedagógica".

Apontamos a idéia de uma criança a quem é dado o direito de viver o seu tempo como uma etapa da vida a ser vivida. Negamos, portanto, a infância como preparação para a vida - a preocupação centrada no adulto que irá se tornar. Certamente, o que vivenciar na infância terá reflexo na vida adulta, mas como conseqüência do processo vital, isso significa que a criança não precisa ser "treinada" para ser adulta. Disso implica a assunção de que ela é sujeito social e cidadã de uma sociedade (é diferente da concepção que a criança virá a ser sujeito quando se tornar adulto), com direitos e responsabilidades, que pensa e age por si mesma, busca compreender o mundo que a cerca, que é investigativa e curiosa, que se apropria do conhecimento existente e constrói outros. Alguém com quem vale a pena dialogar e é ativa na construção de si mesma e do mundo que a cerca (MOSS, 2002).

3 Uma escola infantil é um lugar diferente

Partindo da concepção de criança como sujeito social de direitos e considerando que: "Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade" (Arroyo, 1995, p.19), podemos propor uma educação para a infância. Educação que se firme na idéia de que a criança é alguém que tem o direito de ser criança e de viver essa fase.

Com essa mudança, na compreensão com relação à criança, tem se transformado a educação para a infância. Embora estejamos ainda discutindo por que educação infantil e para quê, temos claras algumas definições que nos permitem delinear um projeto de educação para a infância a partir dos próprios entendimentos que se tem atualmente.

O contexto atual nos permite definir algumas questões prementes, como considerar que a educação infantil é um espaço para haver mais que somente cuidado. Uma das características básicas de uma proposta para a educação infantil está justamente no caráter integrado, em que cuidar e educar são vistos como dimensões indissociáveis da educação da criança, pela especificidade dos sujeitos envolvidos. Esta é uma particularidade da educação infantil em todos os seus níveis, para todas as classes sociais.

Ainda carece ver e ouvir as crianças, adentrar em seu mundo, percebê-las como sujeitos reprodutores e produtores de cultura. Isso implica

assumir a alteridade da infância, ver a criança como outro, diferente do adulto, que utiliza mil e uma formas de se expressar, que possui um outro modo de ver o mundo, de estar nele. Sobre isso destacamos ainda que:

A percepção das crianças enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto (GOBBI; LEITE, 1999). Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio (OLIVEIRA, 2002a, p.04 - grifos da autora).

Uma proposta para a educação infantil, como afirma Campos (1994), deve situar a criança no seu contexto social, ambiental, cultural, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta. Desse modo, propiciar um processo educativo que busca dar conta de todas estas dimensões de modo integrado, de acordo com as necessidades e interesses das crianças e as concepções da cultura e da sociedade em que ela está inserida e que, fundamentalmente, permita-lhe conhecer o mundo tendo um profundo respeito por ela.

Consideramos importante que uma proposta educativa dê conta das especificidades do grupo de crianças com quem se está atuando - para isso faz-se necessário conhecê-las a fim de propor experiências que contribuam para sua compreensão de mundo. Redin (2000) afirma que é necessário que o eixo fundamental do fazer pedagógico seja a prática social de educandos e educadores e acrescenta que: "A escola será um momento privilegiado da existência, onde ela, a existência, será elaborada, enriquecida, refletida, e reelaborada para ser assumida num patamar superior" (REDIN, 2000, p.48).

Uma instituição educativa para a infância deve propiciar à criança, além do cuidado, o fazer intencional, um fazer organizado em função da convivência estimulante, desafiadora, cooperativa; propiciar o acesso a experiências, conhecimentos e formas de expressão diversificados. Esse fazer pedagógico inclui o estabelecimento de normas, com-

portamentos e conhecimentos que são a expressão dos saberes acumulados historicamente pelos homens, são eles o domínio da linguagem, da ciência, das artes e da cultura.

Há a necessidade do ensino sistemático e intencional desses saberes - eles, porém, no período da educação infantil, deverão ser viabilizados ao ritmo do psiquismo infantil, com a alegria da descoberta, da surpresa, do espanto, do encanto, do belo, do novo, do prático; do tateio, do cooperativo, do original no coletivo, do lúdico, do plástico, do harmonioso/desarmonioso, do surpreendente mundo autenticamente humano. (REDIN, 2000, p. 50).

Isso implica organizar as relações que a escola infantil estabelece de modo diferente da escola (fundamental) como a vemos hoje, a fim de que ela seja espaço para a criança em sua plenitude, espaço desafiador, prazeroso, criativo, crítico.

Nesse sentido, Faria (1999) aponta para uma escola infantil que propicie a cultura da criança e de sua classe social, e ofereça o acesso à cultura das outras classes. Uma escola que não perca a dimensão do lúdico. Esse é um processo em vias de se fazer. Podemos ir descobrindo com as próprias crianças, os limites e possibilidades dessa proposta, ficando sempre muito atentos aos desejos e necessidades das crianças, aos seus contentamentos e descontentamentos, para com isso ir elaborando esse processo em que vamos juntos em busca da aprendizagem, da apropriação do conhecimento que vai possibilitar à criança construir e elaborar tantos outros conhecimentos.

A educação para a infância demanda possibilitar um espaço que dê expressão ao seu modo de ser, em que a criança possa viver plenamente sua infância, em que tudo o que vivenciar, aprender seja importante para ela enquanto criança. Madalena Freire refere-se a essa questão afirmando que o conhecer é, para a criança, compreender sua condição de sujeito no mundo em seu tempo presente:

... o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim para a vida aqui e agora. (FREIRE, 1989, p.50 - grifos da autora).

Nessa perspectiva, consideramos a escola infantil como um espaço em que a criança começa

aprender que conhecer é um processo prazeroso, que envolve a criatividade e a espontaneidade. Confirmando isso, Paulo Freire (2000a, p.95) assegura que: "O importante é que a criança perceba que o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo". Sendo assim, a vida cotidiana tem espaço na escola como elemento que guiará o processo de conhecimento.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo (FREIRE, 2000b, p. 58-59).

Uma proposta para a educação infantil precisa considerar um modo de relação com o conhecimento em que o conhecimento de mundo dos sujeitos é o ponto de partida do processo educativo, que vai orientar a busca ao conhecimento sistematizado. Isso implica organizar as ações de modo a realizar o movimento de partir do conhecimento prévio das crianças, da forma como elas compreendem a realidade, desafiando-as à construção de novos conhecimentos.

Uma proposta pedagógica para a educação infantil considera a relação entre os diversos conhecimentos, realizando a relação entre o conhecimento de mundo da criança e o conhecimento sistematizado, pois é na totalidade que a criança compreende a realidade, a partir de temas que são do seu cotidiano. O conhecimento para a educação infantil é, portanto, a relação entre o conhecimento de mundo/compreensões das crianças e o que faz parte do mundo delas (fantasias, compreensão da família, das relações sociais, sua localização espacial, temporal...), com o conhecimento elaborado, fazendo com que o conteúdo escolar seja a relação entre estes conhecimentos.

Neste processo as crianças têm que necessariamente ser sujeitos atuantes que compartilham das decisões, do encaminhamento das atividades, como propõe Madalena Freire:

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de "dono da verdade", que chega e disserta sobre o "corpo e seu funcionamen-

to", mas sim o de quem, por maior experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento (FREIRE, 1989, p. 45 - Grifos da autora).

A construção ou produção do conhecimento implica, de acordo com essa compreensão, o exercício da curiosidade, a capacidade de comparar, perguntar, olhar, observar, compreender. O elemento fundamental que nos leva a conhecer é a curiosidade. A criança é imensamente curiosa, é esta curiosidade que a leva à busca de conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, observando, questionando.

É tarefa do educador infantil potencializar o processo educativo utilizando como fundamento e como norteador a curiosidade da criança. Freire e Faundez (1985) afirmam que todo o conhecimento começa pela pergunta, começa pela curiosidade, a curiosidade é uma pergunta. E no processo de ensino esqueceu-se da pergunta, transformando-o simplesmente em resposta.

No contexto dessa proposta o educador precisa ir compreendendo cada vez melhor a leitura de mundo que os educandos realizam de seu contexto imediato e do contexto maior, do qual o educador também é parte. Freire; Faundez (1985) asseveram que não é possível realizar a educação apenas impondo o conhecimento sistematizado, é necessário o movimento de partir do conhecimento popular. E então, apropriar-se do conhecimento científico - quando este é resposta a alguma pergunta formulada - e retornar ao concreto com esse novo conhecimento, gerando daí um conhecimento que não é nem somente o conhecimento popular, nem apenas o conhecimento científico, mas um novo conhecimento originado da relação desses dois - conhecimento crítico, pois.

O papel do educador neste contexto é orientar os educandos nessa tarefa, propiciando-lhes instrumentos para a busca do conhecimento de forma dialógica e problematizadora. Nesse sentido vê-se o papel do educador como organizador do trabalho: "Daí a importância de salientar este papel do professor, como organizador. Organizador no sen-

tido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha com eles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor" (FREIRE, 1989, p. 96).

Então questionamos: como viabilizar essa escola? Para alguns pode parecer utópica uma escola assim em uma realidade em que ainda temos que lutar para garantir o acesso de tantas crianças em idade de educação infantil à escola que lhes é de direito, mas, que, no entanto não lhe oferece vaga. Conforme Barreto (2002) e Fülgraff (2002) o número de vagas oferecidas nas instituições de educação infantil no país não é suficiente para atender a demanda de crianças. Essa situação acarreta em uma parcela considerável da população infantil que não consegue vaga nas escolas, principalmente as provenientes de famílias de baixa renda que dependem das escolas públicas³.

Do mesmo modo pode parecer utópica essa escola em uma realidade em que a falta de profissionais formados e qualificados ainda é grande e que a maioria das/os profissionais não tem ao certo o entendimento de seu trabalho.

4 Uma história de educação infantil

Trazemos a história de uma escola que tem caminhado em busca dessa educação infantil em que a criança tem o direito a viver a infância. Nessa escola, o que se propõe é propiciar às crianças o desenvolvimento de sua autonomia, sendo esta a possibilidade de manifestar-se livremente, expor sua curiosidade, linguagem, inquietações e exercer o direito de decidir, tomar iniciativa, optar. Também no sentido de efetivar a cidadania, entendendo-a como o exercício pleno dos direitos da criança que se constrói através de sua participação na vida da comunidade.

Temos desenvolvido⁴ um processo de investigação da prática educativa no Centro Educacional Infantil Casinha da Criança - CEICC, localizado em Chapecó/SC. A escola referida é privada, no entanto, localiza-se em um bairro de classe trabalhadora da cidade, atendendo uma população de renda mé-

³ Barreto (2002, p.11) pondera quanto à desigualdade de acesso: "Se na classe de maior renda (acima de 5 salários mínimos per capita), conforme os dados da PNAD/99, 32,5% das crianças de zero a três anos já frequentam creche, na de menor renda (menos de 1/2 salário mínimo), a cobertura não chega a 6%. Das crianças de 4 a 6 anos, de famílias de maior renda, cerca de 90% já frequentam pré-escola ou ensino fundamental; para as de menor renda, este percentual é de apenas 50%".

⁴ Este empreendimento de investigação educacional tem se configurado na proposta de dissertação de mestrado da autora vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação/UFSM.

⁵ Modalidade de instituição que presta atendimento à crianças em uma casa familiar.

dia-baixa e baixa. Esse é o motivo que levou a criação da escola no bairro, a necessidade de mais vagas para atender a demanda do bairro, as crianças matriculadas lá em sua maioria não conseguem vaga na escola municipal. O CEICC iniciou funcionando no bairro como uma creche domiciliar⁵ e mais adiante ampliou seu trabalho tornando-se uma instituição de educação infantil. Atualmente a instituição atende cerca de 40 crianças de 1 a 6 anos de idade, dividida em 4 turmas, são elas: maternal I, maternal II, maternal III, e pré I.

A escola funciona no período da tarde, no entanto atende algumas crianças em turno integral. Atuam na escola cinco professoras, sendo duas na turma do maternal I e uma em cada uma das outras turmas. A formação das professoras é a nível médio, sendo que duas possuem formação no Curso Normal com habilitação para a educação infantil, outras duas possuem o ensino médio. Uma está cursando o Curso Normal, outra professora está cursando o ensino médio.

A partir de 2001, após ter sido realizado, no ano anterior, a elaboração do projeto pedagógico da escola, iniciou-se um processo de reformulação das práticas educativas em que a questão central era como organizar as atividades de modo que houvesse maior participação das crianças, e que essas atividades fossem mais contextualizadas às suas realidades e tivessem um significado maior para elas. As questões que surgiam eram: como selecionar as atividades a serem trabalhadas de forma a superar apenas a assistência e as práticas de pré-escolarização? Como definir os conhecimentos a serem abordados na ação educativa?

O trabalho desenvolvido colaborativamente envolve as professoras da escola em uma proposta de repensar a ação pedagógica, buscando contextualizar e significar as atividades realizadas. Com esse intuito, através de um processo de investigação-ação educacional, composto de momentos de planejamento, ação, observação e reflexão temos sistematizado esse processo. O trabalho realizado consiste em atuarmos coletivamente no planejamento e reflexão das atividades a serem desenvolvidas com cada turma.

A investigação-ação educacional (KEMMIS; MAKTAGART, 1988) vem a ser um modo de viabilizar o trabalho coletivo de desenvolver uma prática criticamente informada, possibilitando aos sujei-

tos envolvidos aprender de sua própria experiência. Definimos a espiral lewiniana composta por ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, da investigação-ação educacional como o instrumento metodológico que nos permite rigorosamente desenvolver nossas ações em um processo em que sistematicamente produzimos um conhecimento autêntico sobre como encaminhar a prática educativa.

Realizamos reuniões mensais em que são elaboradas as redes temáticas centrais, que nortearão o desenvolvimento do trabalho. Para a elaboração dos temas de estudo, cada professora realiza o trabalho de observação das crianças a fim de registrar as falas das crianças e situações que traduzam seu conhecimento de mundo, os temas que as envolvem, as questões das crianças. Utilizamos as expressões temas ou temáticas por considerar que expressam mais claramente as especificidades do que estamos entendendo como o componente do cotidiano da educação infantil, definindo melhor a concepção de um trabalho educativo ancorado na vivência dos educandos. Desse modo, procuramos compreender e explicitar a diferenciação que há entre educação infantil da escola de ensino fundamental.

Através da investigação e observação do cotidiano - da situação concreta das crianças - emergem os temas que se tornam o conteúdo da prática educativa. Sendo assim, não existem conteúdos previamente fixados; é a partir do conhecimento dos educandos, da sua realidade, dos seus temas, que propomos o tema da prática educativa.

Desse modo, tem-se encaminhado a definição das atividades educativas buscando observar e ouvir as crianças para que os temas sejam a expressão de suas inquietações e questões. Os temas da ação pedagógica vão surgindo no decorrer do trabalho a partir da participação das crianças. Podemos ver brevemente a partir do relato da definição das temáticas em duas turmas na escola⁶:

Por exemplo, a história do Sapo. Surgiu um sapo na escola e foi aquele alvoroço. A turma do Pré I encontrou o sapo enquanto brincavam no parque da escola e todos ficaram em sua volta. E as crianças diziam: "Como ele é esquisito"; "Olha, ele pula"; "Profe, por que o sapo pula?". E da curiosidade, do espanto, do receio que pôs o sapo como o centro das atenções e das conversas que se seguiram na sala de aula. Alguém lembrou daquela músi-

⁶ Os relatos apresentados nesse artigo foram escritos a partir do relato realizado pelas professoras em reuniões do grupo.

ca do sapo: “ O sapo não lava o pé, não lava porque não qué, ele vive lá na lagoa não lava o pé porque não qué” . Então a turma começou organizar um estudo sobre o sapo para saber onde ele vive, como ele vive, de que se alimenta, se vive com outros sapos ou sozinho e a partir daí realizaram a comparação das características do sapo com outros animais. Aí surgiram músicas sobre os animais, concurso para ver quem pula mais parecido com um sapo, também foram contadas diversas histórias sobre animais, reais e imaginárias, de livros ou de autoria própria.

Na turma do Maternal III, abordavam o tema “as relações sociais”, enfocando a família, como proposta para o conhecimento do grupo. A partir das falas das crianças sobre as semelhanças e diferenças entre eles e as pessoas de suas famílias, em que falavam muito sobre “por quem haviam puxado”, a professora propôs aprofundarem o assunto sobre genealogia e investigarem um pouco as etnias presentes na turma, após definiram o que caracteriza suas famílias, os gostos e preferências, as atividades que realizam.

As atividades sobre o tema “conhecendo a família” foram se prolongando e sendo ampliadas devido ao grande interesse das crianças. Houve relato de histórias das famílias, que foram solicitadas aos pais; apresentação das famílias através de fotos; também foram trabalhados os tipos de famílias, buscando-se o entendimento da diferença que há entre as famílias de cada um; ainda as profissões dos pais; os animais de estimação de cada um; as descendências étnicas das famílias, onde foi pesquisado sobre a cultura italiana (descendência predominante) e fizeram uma macarronada na escola. Foi realizada uma exposição de objetos pessoais das crianças, em que cada uma relatava a história do objeto, por exemplo, o 1º bico, o vestido do batizado, dentre outros. O trabalho teve continuidade com visita às casas das crianças e passeios pela comunidade para conhecer o bairro, pois as crianças queriam visitar as casas dos colegas, de que tanto falavam.

Assim, os temas surgem a partir da observação das professoras pelo interesse das crianças. As professoras elaboram um quadro prévio do que será abordado, mas é a partir das questões das crianças, do encaminhamento que as atividades tem na aula que é dada a continuidade ao tema de estudo.

Cada momento e espaço são pensados para as crianças, para que elas possam sentir-se bem, terem um ambiente desafiador, que possibilite novos

desafios e a apropriação crítica do conhecimento, bem como espaço para seu livre fazer. A rotina da escola organiza-se de modo que hajam atividades orientadas e livres, a fim de atender às necessidades das crianças. Buscamos propiciar espaço para que elas se envolvam no processo de conhecer. As crianças participam na deliberação de sua rotina de trabalho, definindo as atividades a serem realizadas e os momentos para tal.

Pode-se ver que a instituição de educação infantil, assim, torna-se um lugar cheio de vida, rico em relações e aprendizagens. Pode-se ver no olhar curioso das crianças quando de tão atentas “nem piscam”, fazem muitas perguntas e sentem-se à vontade para expor suas compreensões e entendimentos. Entendemos que, a prática educativa precisa ser a vivência da compreensão de cidadania que temos. Entendemos que não basta afirmarmos a criança como sujeito social atuante, ela necessita vivenciar essa prática na instituição educativa, em todos os momentos.

5 O que ainda importa considerar sobre a educação infantil

Ainda importa reafirmar a concepção de criança como cidadã, sujeito social e histórico, sujeito que é criador de cultura. Esta concepção de infância implica uma escola infantil que possibilite a criação e apropriação do conhecimento de modo desafiador, alegre, prazeroso, criativo, crítico, propiciando o acesso a experiências, conhecimentos e formas de expressão diversificadas, no ritmo da infância.

Consideramos que a educação para a infância é um desafio de possibilitar um espaço que dê expressão ao modo de ser da infância. Com isso, firmamos nossa intencionalidade de realizar uma proposta em que a vida cotidiana das crianças e o conhecimento elaborado socialmente se entrelaçassem em um trabalho educativo. Dessa forma, mais que espaço de apropriação/elaboração de conhecimento, propomos a compreensão da educação infantil como o espaço de ser criança, por onde perpassam culturas, conhecimentos, saberes de uma sociedade, sob o enfoque da infância, priorizando temáticas que façam parte do mundo infantil. Isso implica afirmar que conhecer, crescer e viver não podem ser transformados em um processo frio e burocrático controlado pelo adulto, sem espaço para o prazer e o livre fazer das crianças.

Por fim, visualizamos que a infância brasileira avançou nas últimas décadas em termos de leis específicas para ampará-la e garantir o que lhe é de direito. No campo da educação infantil, do mesmo modo, evoluiu-se em termos do que se oferece para a criança. No entanto, ainda nos deparamos com algumas questões urgentes, dentre elas a efetivação

e o cumprimento dos direitos da criança, a necessidade de iniciativas governamentais que realmente priorizem e amparem a educação infantil em termos de verbas e formação de educadores para que possamos caminhar adiante na qualificação e melhora das propostas educativas para a educação infantil.

Bibliografia

- ARROYO, Miguel Gonsales. O significado da infância. Revista do professor - educação infantil. São Paulo, 1995.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Anped. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/encomendados/educacaoinfantilpoliticaspublicas.doc>>. Acesso em: 12 maio.2003.
- BRASIL. Ministério Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: Lei 9. 394/96. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. MEC/SEF, 1994.
- _____. Constituição - República Federativa do Brasil. Porto Alegre: Edição da Assembléia do Estado do Rio Grande do Sul, 1988.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília - DF, 1994.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação Pré-escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo, Cortez, 2000a.
- _____. Pedagogia da indignação - Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. Direito das crianças à educação infantil - um direito de papel. Anped. 2002. disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/jodetegomesfullgraft07.rtf>>. Acesso em: 22 jun.2003.
- GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria L. de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria L. de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes, 1988.
- MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria L. de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. Anped. 2002a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/alessandrarottaoliveirat07.rtf>>. Acesso em: 04 abr.2003.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002b.
- REDIN, Euclides. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca. 3. ed. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- SEGAT, Taciana Camera. Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil (Dissertação de mestrado). Santa Maria: PPGE/CE/UFSM, 2002.