

Práticas pedagógicas na Educação Infantil: experiências, conquistas e desafios no Marajó



Leonildo Nazareno do Amaral Guedes
Ronaldo de Oliveira Rodrigues
Simei Miranda Reis Santos

Organizadores/a

Editora
CUMB/UFPA



Universidade Federal do Pará

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor

Gilmar Pereira da Silva

Campus Universitário do Marajó-Breves

Coordenador

Ronaldo de Oliveira Rodrigues

Vice-Coordenador

Silvio Carlos Ferreira Pereira Filho

Comissão executiva

Paulo Rafael da Silva Ferreira

Ronaldo de Oliveira Rodrigues

Vera Lúcia Farias de Melo

Conselho Editorial

Profª Drª Ana Maria Smith dos Santos

Profª Drª Sônia Maria Pereira do Amaral

Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues

Conselho Científico

Profª Drª Ana Maria Smith dos Santos

Profª Drª Sônia Maria Pereira do Amaral

Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues

Prof. Dr Leonildo Nazareno do Amaral Guedes

Profª Dra Amélia Maria Araújo Mesquita

Profª Dra Celi Costa Silva Bahia

Profª Dra Celita Maria Paes de Sousa

Leonildo Nazareno do Amaral Guedes
Ronaldo de Oliveira Rodrigues
Simeir Miranda Reis Santos
(Organizadores/a)

*Práticas pedagógicas na Educação Infantil:
experiências, conquistas e desafios no Marajó*

Campus Universitário do Marajó-Breves
UFPA

Arte:

Adaptação a partir de imagens nas seguintes fontes:

1. <http://pastoraldamulherbh.blogspot.com/2015/08/criancas-sao-vitimas-de-exploracao.html>
2. <https://direcionalescolas.com.br/possiveis-espacos-sugeridos-pela-bncc-para-a-educacao-infantil/>
3. <http://geoadescricaoaterra.blogspot.com/2018/11/ilha-de-marajo.html>
4. <http://www.gardhonbandeiras.com.br/infantil.html>

Projeto gráfico, editoração eletrônica e arte da capa
Editora do Campus Universitário do Marajó-Breves (UFPA)

O conteúdo dos textos publicados neste livro é de inteira responsabilidade de seus/suas respectivos/as autores/as, não representando necessariamente a opinião dos/a organizadores/a e nem da editora.

Versão digital

ISBN: 978-65-00-41653-4

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Central/UFPA-Belém-PA**

P912 Práticas pedagógicas na educação infantil : experiências, conquistas e desafios no Marajó / Leonildo Nazareno do Amaral Guedes, Ronaldo de Oliveira Rodrigues, Simei Miranda Reis Santos (organizadores/a). — Breves : Campus Universitário Marajó-Breves, 2022.

Acesso: <http://www.campusbreves.ufpa.br/>
Inclui bibliografias

1. Educação infantil – Marajó, Ilha do (PA). 2. Prática de ensino – Marajó, Ilha do (PA). 3. Alfabetização – Marajó, Ilha do (PA). I. Guedes, Leonildo Nazareno do Amaral, 1976-, org. II. Rodrigues, Ronaldo de Oliveira, 1984-, org. III. Santos, Simei Miranda Reis, 1979-, org.

CDD 23. ed. – 372.21098115

Elaborado por Nelma Maria da Silva Maia de Lima – CRB-2/1046

Apresentação

É com grata satisfação que a Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves, apresenta ao público o e-book "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, CONQUISTAS E DESAFIOS NO MARAJÓ", fruto do trabalho conjunto de pesquisadoras e pesquisadores marajoaras engajados/as na construção de uma educação que afirme a democracia, a cidadania e a igualdade social.

A educação infantil no Brasil como direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade somente foi consagrada na Constituição Cidadã de 1988. Antes dessa lei magna, o atendimento às crianças pequenas estava vinculado aos serviços de assistência social como uma dádiva a uma parcela mínima de brasileiros em situação de extrema vulnerabilidade social. Ademais, na Constituição de 1967, Artigo 168, § 3º, inciso II, apenas o ensino dos sete aos quatorze anos era "obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais" (BRASIL, 1967).

Posteriormente, a educação infantil foi regulamentada como direito das crianças na lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 54, inciso IV. Contudo, só chegou à especificidade de integração ao campo educacional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB, 9.394/96). Portanto, a educação infantil como direito de toda criança brasileira se concretizou no plano da lei no crepúsculo do século XX, ou seja, somente muito recentemente, considerando a história da educação.

Na primeira década do século XXI houve um movimento histórico intenso no âmbito da elaboração de políticas públicas para a educação infantil voltadas ao currículo, infraestrutura e atendimento, destacando o Plano Nacional de Educação (2001-2011), Política Nacional de Educação Infantil (MEC, 2006), parâmetros e indicadores nacionais de qualidade (MEC, 2006 e 2009). Contudo, somente em 2006 a educação infantil passa a contar com financiamento mais robusto através do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Entretantes, na segunda década do presente século, a educação infantil estagnou quanto ao avanço de políticas públicas e ações estratégicas que garantissem a ampliação de seu atendimento, como preconizado pelo segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Basicamente o que o MEC impõe atualmente é um formato de currículo nacional para a educação infantil (BNCC, 2017) que desconsidera a criança como o centro do processo educacional, definindo apenas conteúdos disciplinares para transmissão às crianças, sem a necessária valorização da diversidade sociocultural brasileira.

Em suma, os desafios estão postos a todas aquelas e todos aqueles que fazem a educação infantil no Brasil, seja através da atuação profissional ou acadêmica. É nessa direção de enfrentamento de desafios e compartilhamento de experiências e análises das práticas pedagógicas (que se tem realizado interativa e coletivamente nas instituições de educação infantil espalhadas pelo arquipélago de Marajó), que as autoras e os autores aqui reunidos esperam contribuir.

O presente e-book está estruturado em sete capítulos, nos quais as temáticas problematizadas foram: política de universalização do atendimento, organização do trabalho pedagógico, currículo e avaliação, práticas de letramento, formação de leitores, educação das relações étnico-raciais e corporeidade no processo de aprendizagem.

No primeiro capítulo, intitulado “EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARAJÓ DAS FLORESTAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM METODOLOGIAS NA CRECHE”, Diana Cardoso Vaz e Joel Pantoja da Silva, considerando o contexto da educação infantil no município de Melgaço-PA, analisam as condições históricas e sociais da educação infantil, bem como as práticas de letramento envolvendo o contato da criança com a leitura e escrita. Os autores evidenciam que as metodologias de ensino voltadas ao letramento criam um ambiente pedagógico que motivam o “fingir ler” e o “brincar de escrever” (formas peculiares de leitura e escrita na concepção das

crianças), os quais desvelam-se mediante as interações e desenvolvimento das práticas de letramento no cotidiano da escola analisada.

INFÂNCIA E AMAZÔNIA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO DE BREVES-PA, de Ediane Arruda dos Santos, Ilcineide Duarte Balieiro Souza e Cleide Carvalho de Matos, analisa os avanços da política de universalização da Educação Infantil a partir do ordenamento legal e a garantia desse direito às crianças de 0 a 5 anos de idade do município de Breves-PA. Nessa perspectiva, as autoras consideram que o município precisa de maior investimento na infraestrutura, na formação dos profissionais, na valorização da criança como cidadão de direito.

Em DESPERTANDO AS CRIANÇAS MARAJOARAS PARA O MUNDO DOS LIVROS INFANTIS E PARA A PRÁTICA DA LEITURA, Dinelle Rejane da Silva Lisboa, Raeulli da Conceição Cruz e Rafaela Vaz Rodrigues apresentam um relato de experiência produzido a partir das experiências de um projeto de extensão, o qual foi desenvolvido na Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB) pela Biblioteca Universitária Professor Ricardo Teixeira de Barros, no município de Breves.

A INCLUSÃO DA TEMÁTICA “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO MARAJOARA DE CURRALINHO-PA, de Letícia Ferreira da Costa e Leonildo Nazareno do Amaral Guedes, analisa a inserção da temática educação das relações étnico-raciais no currículo de uma escola de educação infantil do referido município. Os autores evidenciam que a inserção da temática ainda tem sido apresentada de maneira superficial, tanto no aspecto teórico quanto metodológico, indicando possibilidades de ajustes no planejamento e nas práticas tendo em vista a efetividade de uma educação infantil que contemple, respeite e valorize a diversidade étnico-racial de nosso país.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA, NO PERÍODO DE 2003-2008: CONQUISTAS E DESAFIOS, de Leonildo Nazareno do Amaral Guedes, analisa a organização do trabalho pedagógico de sete escolas de educação infantil localizadas no meio urbano do município de Breves, no período supramencionado, a qual estava comprometida com uma gestão participativa e com a qualidade da educação ofertada. Nesse sentido, o autor considera que a organização do trabalho pedagógico foi materializada em ações coletivas realizadas interativamente, bem como na produção de diversos documentos balizadores das ações implementadas ao longo de seis anos de intenso trabalho educativo inovador.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL, de Vivianne Nunes da Silva Caetano, Cleide Carvalho de Matos e Eliane Miranda Costa, faz uma abordagem teórico-conceitual acerca da concepção de avaliação na/da Educação Infantil no Estado brasileiro, tendo como foco central o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular para a formação da criança (0 a 5 anos). As autoras destacam que o desafio colocado aos docentes é exatamente o de promover uma prática avaliativa que assegure à criança o direito de ser criança e desenvolver suas potencialidades dentro do seu ritmo, sua linguagem cultural e social.

Por fim, no capítulo intitulado CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: TECENDO SENTIDOS E TRILHANDO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, de Maria Regina Farias Machado, Paula Sabrina Machado Paes e Renata Aparecida Farias Machado discutem acerca das contribuições da corporeidade no processo de aprendizagem e na mediação do fazer docente junto às crianças da Educação infantil, refletindo sobre corporeidade, infância e fazer docente frente aos desafios e possibilidades educacionais enfrentados no ambiente escolar.

Nesta publicação contamos com a contribuição de pesquisadoras e pesquisadores que se debruçaram sobre a análise do atendimento em

educação infantil em 03 municípios do arquipélago de Marajó, quais sejam, Currálinho, Breves e Melgaço. Na esperança de publicarmos futuramente mais trabalhos que contemplem análises sobre esse nível da educação básica, consideramos que também é extremamente relevante/necessário conhecermos as experiências de outros 13 municípios deste imenso arquipélago localizado no extremo norte do país, na foz de dois grandes rios brasileiros, Amazonas e Tocantins, e banhado pelo gigante oceano Atlântico. Portanto, fica lançado o convite-desafio às pesquisadoras e pesquisadores em educação.

Esperamos que a leitura seja agradável e estimule outras pesquisadoras e pesquisadores, do arquipélago do Marajó ou do Brasil, a continuar produzindo trabalhos de natureza acadêmica que militem pela construção contínua de uma educação infantil cujo atendimento seja universalizado e assentado sobre as bases da efetividade dos direitos humanos inerentes a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade!

Breves (PA), 25 de março (alvorecer da primavera amazônica) de 2022.

Prof. Dr. Leonildo Guedes
Prof. Dr. Ronaldo Rodrigues
Profª Esp. Simeia Santos
ORGANIZADORES/A

SUMÁRIO

Capítulo 1. Educação Infantil no Marajó das Florestas: práticas de letramento em metodologias na creche	
Diana Cardoso Vaz, Joel Pantoja da Silva	09
Capítulo 2. Infância e Amazônia: os desafios da Educação Infantil no meio rural do município de Breves-PA	
Ediane Arruda dos Santos, Ilcineide Duarte Balieiro Souza, Cleide Carvalho de Matos	29
Capítulo 3. Despertando as crianças marajoaras para o mundo dos livros infantis e para a prática da leitura	
Dinelle Rejane da Silva Lisboa, Raeulli da Conceição Cruz, Rafaela Vaz Rodrigues	47
Capítulo 4. A inclusão da temática “relações étnico-raciais” no currículo de uma escola de educação infantil do município marajoara de Curralinho-PA	
Letícia Ferreira da Costa, Leonildo Nazareno do Amaral Guedes	60
Capítulo 5. A organização do trabalho pedagógico em escolas de educação infantil no município de Breves-PA, no período de 2003-2008: conquistas e desafios	
Leonildo Nazareno do Amaral Guedes	75
Capítulo 6. A Base Nacional Comum Curricular e a prática de avaliação da/na educação infantil	
Vivianne Nunes da Silva Caetano, Cleide Carvalho de Matos, Eliane Miranda Costa	91
Capítulo 7. Corporeidade e Educação: Tecendo sentidos e trilhando possibilidades para a Educação Infantil	
Maria Regina Farias Machado, Paula Sabrina Machado Paes, Renata Aparecida Farias Machado	105

Capítulo 1

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARAJÓ DAS FLORESTAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM METODOLOGIAS NA CRECHE

Diana Cardoso Vaz¹
Joel Pantoja da Silva²

Resumo: O estudo constitui parte da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves-PA, defendido em 2018. Este trabalho analisa as condições históricas e sociais da educação infantil, bem como as práticas de letramento envolvendo o contato da criança com a leitura e escrita, no materna I, de uma creche em Melgaço-Marajó das Florestas. Objetivamos analisar as atividades de letramento por meio das metodologias de ensino nas relações pedagógicas construídas em torno do sentido de ler e escrever nessa turma. Utilizamos como metodologia o estudo de caso, realizada por meio de observações e entrevista com uma professora desse centro de educação. Os dados da pesquisa foram compreendidos à luz do campo teórico da educação em interfaces com a história. Descobrimos que as metodologias de ensino criam um ambiente pedagógico que motivam o “fingir” ler – no olhar da professora, mas produz na criança uma forma própria de leitura e o brincar de escrever desvelam-se mediante as interações e desenvolvimento das práticas de letramento no cotidiano desta escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento. Metodologias. Creche. Melgaço-Marajó/PA.

1. Primeiras Palavras: o encontro com o objeto de estudo

O arquipélago do Marajó fica localizado no norte do Pará entre a foz do rio Amazonas e o rio Tocantins. Esse território constitui o maior arquipélago fluviomarítimo do planeta com suas diversidades e singularidades culturais. O território é considerado o maior arquipélago da região costeira do Brasil, estende-se da foz do rio Amazonas ao Oceano Atlântico. Toda essa extensão com paisagens naturais tem 50 mil km² onde residem, conforme, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, cerca de 500 mil habitantes.

¹ Graduada no Curso de Pedagogia (UFPA) - Campus Universitário do Marajó-Breves/PA, Pós-graduada *Lato Sensu* em Educação Especial e Inclusiva (FATAP), e-mail: dianaealbea@gmail.com

² Doutor em Antropologia (PPGA-UFPA), Professor da Rede Pública de Ensino Municipal de Melgaço-PA, e-mail: pantojasilver@hotmail.com

Desse lugar, interpretamos o Marajó não como uma única ilha – isolada e paradisíaca, mas um arquipélago com contrastes históricos e sociais mediante suas riquezas humanas e naturais. Assim, assumimos – em oposição a ideia de única ilha, homogênea, a interpretação do arquipélago como Marajó dos campos e Marajó das florestas com suas pluralidades culturais e particularidades nas interfaces entre local/regional (PACHECO, 2006; PACHECO, 2009b; SILVA, 2013). Nossa posição, neste estudo, situa-se na configuração geopolítica e sociocultural do Marajó das florestas onde se localiza o município de Melgaço.

Esse território, em 2017, com as revisões geopolíticas do IBGE, as terminologias mesorregionais e microrregionais deixaram de ser utilizadas, sendo chamadas respectivamente de Regiões Geográficas Intermediárias e Regiões Geográficas Imediatas (IBGE, 2017). Melgaço se situa, na Região Geográfica Intermediária de Breves, que em função das condições históricas e geoculturais chamamos essa região de Marajó das florestas. O município possui 6.774 km² e 24.808 habitantes, segundo o último censo – em 2010, do IBGE.

No fazer-se a leitura da realidade escolar dessa cidade e acompanhando a ampliação da oferta dos níveis de ensino – a educação infantil (pré-escola), ensino fundamental e ensino médio, percebíamos que até novembro de 2015, não havia a existência de creche no espaço urbano como parte da primeira fase da educação infantil. O município desde a década de 1984 ofertava na educação infantil, a pré-escola, centrada no espaço urbano e algumas localidades estratégicas do espaço rural que ofereciam estrutura física e quadro de professores.

Essa situação histórica mostra que, desde a emancipação do município em 1961, a creche não fazia parte da infância das crianças. Isso muda, em 2016, quando o município passou a ofertar como primeira etapa de ensino a creche completando as fases da educação infantil e os níveis da educação básica. A partir da chegada creche para atender a demanda de crianças, emergiu as motivações que nos conduziram aos caminhos despertados por este estudo.

Nesse sentido, a educação infantil – conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, de 1996, em seu art. 29, formada pela creche (para crianças de até 3 anos e 11 meses) junto com a pré-escola (para crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses), consiste na “primeira etapa da educação básica”, tendo por finalidade o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos”. Essa fase educacional inicial propõe a formação da criança em suas dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais por meio das relações interativas entre a família e o lugar onde está inserida.

Em relação a creche, o interesse pela temática surgiu para compreender os processos de ensino com a inauguração da primeira creche denominada Centro Municipal de Referência

em Educação Infantil Maria Creuza dos Santos (CMREI), localizada na Estrada Melgaço-Jangui, no Bairro do Tucumã. Assim, realizou-se a investigação com o foco na educação infantil, em especial na creche, turma do maternal I, com crianças de 3 anos, onde tivemos como ponto motivador a observação realizada nos estágios de observação e regência, em 2017, cujo cotidiano captamos as práticas de letramento nesse ambiente escolar.

A partir da escola, acreditamos na continuidade das práticas de letramento das crianças desde a entrada na creche através de contações e leituras de histórias, o contato com a escrita em diferentes suportes, brinquedos, brincadeiras e das letras das músicas até a chegada ao ensino fundamental e ensino médio. Neste estudo, fazemos a análise das condições históricas e socioculturais da educação infantil, como também evidenciamos as práticas de letramento nas metodologias de ensino nas interações com a leitura e escrita, na turma do maternal I.

Diante desse contexto, escolhemos o estudo de caso que, ao mesmo tempo, colaborou para focalizarmos um acontecimento particular e suas dimensões mais abrangentes de sentidos. A escolha dessa abordagem permitiu “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**” (ANDRÉ, 2013, p.97, negritos da autora). Assim, como contexto particular, temos a inauguração da primeira creche, em Melgaço, iniciando os contatos pedagógicos das crianças com esse ambiente escolar, sem deixa de dialogar com as dimensões amplas dessa educação na primeira fase da infância de outras realidades marajoaras.

Dessa maneira, objetivamos analisar as atividades de letramento realizadas por meio de metodologias de ensino construídas em torno do ler e escrever no maternal I. Utilizamos como metodologia o estudo de caso, realizado por meio de observações e entrevista com uma professora desse centro de educação infantil. Os dados da pesquisa foram compreendidos à luz do campo teórico da educação em interfaces com a história regional/local.

Neste estudo, primeiramente, adentramos os diferentes contextos iniciais de acesso à educação infantil, a partir de pesquisas acadêmicas, que evidenciam os aspectos educacionais e sócio-históricos do direito de inclusão dessa fase de ensino no Marajó das florestas. Em seguida, fazemos uma breve discussão da relevância do letramento na creche. Posteriormente, situamos os percursos e constituição de formação docente na cidade-floresta Melgaço. Depois, apresentamos os procedimentos da pesquisa e, logo após, as análises das narrações de uma professora, dois anos após a inauguração da creche, em relação às atividades de letramento.

2. O contexto da educação infantil no Marajó das Florestas

Amaral (2012, p.30), com base em Pacheco (2009b), analisa este arquipélago como Marajó dos campos e Marajó das florestas formado por dezesseis municípios marajoaras: “De um lado o “Marajó dos Campos”: Cachoeira do Arari, Chaves, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Muaná, Ponta de Pedras e Soure. De outro, o “Marajó das águas e florestas”: Afuá, Anajás, Breves, Currálinho, Portel, Melgaço, Bagre, Gurupá e São Sebastião da Boa Vista”. Segundo a pesquisadora, “em muitos desses municípios, pode predominar o campo ou a floresta, mas, com a riqueza natural deste lugar é possível encontrar, ao mesmo tempo, os dois cenários”.

Nesse caso, estamos situados no Marajó das florestas, em Melgaço, de onde marcamos nossa posição de fala. Ao fazer-se pesquisadora dessa realidade, a primeira autora, na condição de professora, foi entendendo o significado político do termo “ilha de Marajó” e “arquipélago do Marajó”. O primeiro compõe-se de doze municípios e, o segundo, compõem-se de dezesseis municípios. São cidades com grande beleza natural e diversidades culturais, apesar de fazerem parte deste arquipélago, todos possuem sua singularidade sociocultural.

Neste aspecto, Amaral (2012) expõe a análise da realidade escolar em que as políticas públicas estão longe de muitas localidades nos Marajós, em muitos casos, a falta de acesso à escola das crianças não deixa que a educação de qualidade chegue e forme-as para o exercício da cidadania. Além disso, a pouca infraestrutura e espaços pedagógicos adequados impedem o professor de trabalhar metodologias com recursos tecnológicos junto as crianças e, sobretudo, oferta de educação infantil para atender a demanda que entra no ensino fundamental sem passar pela creche ou pré-escola (KUHLMANN JR, 2000; FREITAS *et.al.*, 2012).

Assim, a educação formal como direito de todos os brasileiros, nem sempre garante o acesso e continuidade das crianças em idade escolar (ROSEMBERG; ARTES, 2012). Em particular, essa realidade mais acentuada, na região marajoara, com destaque para a educação infantil, onde muitas crianças dos espaços urbanos e espaços rurais das cidades não conseguem o acesso contínuo da creche à pré-escola como base das etapas da educação infantil.

Esse direito de ingresso e permanência na escola no Marajó das florestas, que agrega uma parte da Região de Integração do Marajó, para Costa (2012, p.114), é a “região paraense com maior índice de analfabetismo, menor IDH, baixa renda *per capita*, menor IDEB, entre outros fatores que contribuem para classificá-la como a região mais pobre do Estado”. Esses contrastes sociais atingem maioria dos marajoaras de camada popular desprestigiada e impacta diretamente nas condições favoráveis ao desempenho escolar das crianças.

Em Breves, no espaço urbano e espaço rural, em 2007, importante análise mostrou que os “estabelecimentos não conseguem atender a demanda municipal, pois muitas crianças estão foras dessas escolas, principalmente, aquelas da primeira fase da Educação Infantil, com idade de 0 a 3 anos” (CRISTO, 2007, p.84). Em relação à “realidade educacional do meio rural” considerando a “realidade educacional do município de Breves”, evidencia que a “maioria das crianças do meio rural não é atendida pela educação infantil” (CRISTO, 2007, p.103).

Dessa maneira, na visão de Lima (2011, p.18), o trabalho na educação infantil, bem como no ensino fundamental, nos espaços rurais brevesense, revela a tensa realidade educacional da “complexidade que é trabalhar com alunos de pré-escola à 4ª série no mesmo local e horário”. Conforme esse pesquisador, outro problema afeta diretamente as condições de trabalho docente, nas escolas do espaço rural, a “infraestrutura dos prédios escolares da zona rural é outro grande problema em relação à educação no município”, pois no ano de “2005, 71,43% das instituições escolares não tinham prédios públicos” (LIMA, 2011, p. 86).

Em diálogo, com as percepções de Costa (2012), em estudo no município de Portel, em 2011, pontuou a existência no espaço urbano de 06 escolas de educação infantil, assim como 29 escolas de educação infantil nos espaços rurais. Apesar da oferta de matrículas para essa demanda, o município na “educação infantil, em especial, o nível de creche” apontou um “percentual que reafirma a negação histórica para com a educação” (COSTA, 2012, p.52). Isso em função da pouca oferta de matrículas para essa modalidade reprimida por anos de um olhar mais comprometido com a educação na primeira infância.

Ampliando esses olhares, a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), em São Sebastião da Boa Vista, evidenciou que o “regime de colaboração apesar de ser mostrar algo novo dentro da política do Município, foi um mecanismo de mudança, tendo em vista que, com a parceria da União e do município foi possível construir creches” (COSTA, 2014, p.150). Na visão dessa pesquisadora, além desse avanço supletivo de recursos, o quadro de docentes na educação infantil é suficiente para a demanda de crianças matriculadas, mas há um número reduzido de coordenadores pedagógicos ao considerar o número de crianças e de escolas.

Em outro aspecto, na visão de Carmo (2016), em estudo que analisou a política de nucleação das escolas rurais de Currálinho, ao olhar para a educação infantil, mencionou a infraestrutura de 03 creches e 18 pré-escolas. Ele destacou que, no espaço urbano, as “matrículas em creche passaram a ser ofertadas de forma sistemática, a partir do ano de 2004, com isso, até 2014, o crescimento registrado nas matrículas foi de 175,3%”. Em relação à “Pré-

Escola, a oferta de matrículas pelo município ocorreu apenas a partir de 2002”, a partir daí “até o ano de 2014 o crescimento foi de 114,3%” (CARMO, 2016, p.131-132).

No que se refere a demanda de matrículas de crianças, na educação infantil dos espaços rurais de Currealinho, os “dados do Censo Escolar revelam crescimento de matrículas nas escolas do campo, embora a oferta ainda tenha ficado abaixo da demanda para a população da faixa etária” entre “0 a 3 anos (1,4%) e de 4 e 5 anos (51,2%)” (CARMO, 2016, p. 190). Muitas vezes, os espaços rurais desprovidos da política de educação para a primeira infância em relação aos espaços urbanos não têm seus direitos assegurados pela legislação educacional vigente.

Deste outro lugar, no olhar de Barbosa (2016), em análise da existência de uma relação entre a implementação do Programa Bolsa Família e a migração da área rural para a área urbana de Bagre, em 2016, evidenciou que o município precisa avançar na oferta de educação infantil. Ele constatou que o “município não dispõe de creche e que na rede de ensino de educação básica só é possível matricular após 4 anos de idade” (BARBOSA, 2016, p.90). Com a ausência de creche, a primeira fase da educação infantil, oferta-se apenas a pré-escola, deixando as crianças abaixo dessa faixa etária impedidas de frequentar e interagir no espaço escolar.

Se por um lado, esses cenários dos municípios se associam a muitas outras realidades escolares na oferta da educação infantil de outros municípios marajoara, considerando suas particularidades locais, tanto urbana, quanto rural. Por outro, não podemos negar que houve avanços com a construção de creches e pré-escolas na região, que se espalharam pelas cidades e interiores de algumas comunidades rurais, porém, é pouco mediante a demanda que ficou reprimida e passou para o ensino fundamental durante anos nestes dois espaços.

Em linhas gerais, a educação infantil ofertada no meio rural restringe-se a pré-escola, em muitas áreas há ausência da creche, em função da estrutura física escolar não ser adequada conforme as exigências de padrões do Ministério da Educação. Nessa direção, a maior concentração da demanda de educação infantil – creche, localiza-se nos espaços urbanos, enquanto a pré-escola situa-se tanto no meio urbano quanto no meio rural por conta de convênios do Governo Federal para construção dos prédios e qualificação profissional.

Não obstante, desses avanços em infraestrutura escolar, estudos sobre a Educação Básica, em particular no contexto educacional da Amazônia paraense, pontuaram alguns fatores que impedem a qualidade da aprendizagem e transformam-se em desafios para a escola. Paes (2012) faz pontuações voltadas ao cotidiano escolar como a pouca experiência na formação inicial para utilização do texto na aula, turmas lotadas, espaços com insuficientes livros e não equipados, profissionais pouco qualificados para a sala de leitura, material pedagógico limitado

e poucos projetos de leitura, de certa forma, constituem uma percepção dos obstáculos por onde são enfrentados os desafios junto com as crianças desde a educação infantil.

Apesar de a escola pública nem sempre oferecer a qualidade de educação esperada, não podemos negá-la como espaço essencial onde a criança exercita a aprendizagem. Por um lado, é importante mencionar que as “crianças estão entrando em contato com a escrita muito cedo, devido aos avanços tecnológicos, acesso rápido as mídias e outros estímulos que, por muitas vezes, são proporcionados pela própria família”. Por outro, é “oportuno frisar que as professoras não devem esquecer da ludicidade no processo de direcionar a aprendizagem, visto que, é algo primordial na educação infantil” (TAVARES, 2015, p.17). A intensidade com que as crianças desde cedo mantêm contatos com a cultura da escrita a faz curiosa e motiva sua inserção nas práticas sociais de letramento em seu cotidiano (SOARES, 2003).

3. A importância das práticas de letramento na creche

Segundo a LDB nº. 9394/96, a creche corresponde às instituições responsáveis pela educação de crianças de até 3 anos. Nessa direção, reconhecendo o que preconiza a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, com embasamento no Parecer CNE/CEB nº. 20/2009, a Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, resolve em seu art. 4º que: as “propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança é centro do planejamento curricular”. Dessa forma, inicialmente, corrobora para a formação humana e desenvolvimento integral da criança em ambientes dentro e fora da instituição escolar.

Na escola, o desenvolvimento integral da criança passa pelo planejamento curricular e as atividades pedagógicas que se propõem a pensá-las como sujeito histórico e de direitos de aprendizagem. Nesse espaço educacional, além do trabalho pedagógico pautado pelo cuidar, educar e brincar fundamentais no cotidiano das crianças, existe o trabalho desenvolvido com a linguagem tanto escrita como oral das crianças mediadas pelas interações em casa e a sociedade em que estão inseridas, bem como nas instituições de educação infantil.

Nas instituições infantis o cuidar é bem conhecido e realizado “uma vez que as crianças são bem assistidas, alimentadas, higienizadas e olhadas”. Já o educar consiste em “promover a educação da criança por meio de atividades que possam ser consideradas de sua história, de seu meio social e da cultura” (SOUZA, 2008, p.265-267). Além disso, criar espaços para o lúdico por meio do brincar permite que as “crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados” (BRASIL, 1998a, p.69). Nesta compreensão, as práticas pedagógicas

orientadas nas visões do cuidar, educar e brincar criam situações concretas de aprendizagens alcançadas nas interações interpessoais das crianças na escola.

Também, a linguagem oral e escrita faz parte do desenvolvimento cognitivo da criança e possibilita sua inserção e participação nas diversas práticas sociais. O desenvolvimento dessa capacidade de comunicação “constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos” (BRASIL, 1998b, p.117). Nesse ponto, torna-se relevante o letramento para a criança compreender os significados culturais das palavras e seus sons, os modos como as pessoas interpretam e representam a realidade.

O termo letramento se incorpora ao vocábulo da educação e ciência linguística, a partir da metade da década de 1980, inicialmente, introduzidas por especialistas dessas áreas no Brasil como Mary Kato em 1986, quando escreve fazendo referência a esse tema. Em seguida, na pesquisa Leda Verdiani Tfouni, diferenciando letramento de alfabetização (SOARES, 2003). Depois surgiram outras pesquisadoras como Kleiman (1995), Soares (2003) que impulsionaram o estudo desse tema no cenário educacional brasileiro.

Kleiman (1995, p.19) define letramento como o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A pesquisadora situa o contexto em que as práticas sociais de leitura e escrita constituem os eventos colocados em ação quando a criança desenvolve a capacidade de ler e escrever no espaço escolar e interage na sociedade com essas atividades.

Para Soares (2003) o letramento é efeito da ação de ensinar e aprender as práticas sociais em situações concretas de ler e escrever, evidenciando o estado ou condição que adquire um grupo social ou uma pessoa como decorrência da apropriação da escrita e de suas atividades sociais. Assim, a intelectual não foca as práticas, mas os sujeitos que se utilizam dessas práticas como potenciais usuários de usos do letramento.

Na creche, o trabalho pedagógico com o letramento associa-se a função social que a linguagem escrita e leitura tem na sociedade. Nesse sentido, o trabalho com rodas de conversas, leituras de artes visuais, a contação de histórias, além de outros recursos como cantinho da previsão do tempo, a chamada das crianças, o calendário e a contagem das crianças são práticas sociais que mantem a presença do letramento no espaço escolar da creche.

Assim, as letras, as palavras, os sons da fala, os números e as contações de narrativas constituem os lugares, além do espaço familiar e social, que insere as crianças nas práticas de letramento. Dessa maneira, quanto mais expostas as situações de letramento, as crianças passam

a usufruir da qualidade de aprendizagem instigadas pelos professores e apropriam-se da cultura da escrita. Diante disso, para atingir essa qualidade da aquisição da escrita e leitura, a partir das atividades do letramento, é preciso pensar a formação de professores. Motivados por esse olhar, adentramos na realidade escolar de Melgaço para descrevê-la, compreender as condições da formação docente e situar os efeitos desses percursos na educação do município.

4. Caminhos da educação na cidade-floresta Melgaço

Neste trajeto, o estudo de caso permitiu, além de situar o objeto de estudo em local particular, pensá-lo dentro de uma dimensão holística situada em uma visão histórica, social e política (YIN, 2001). Por essa leitura, o estudo de caso se aplica quando o pesquisador tem o interesse em observar a ocorrência do fenômeno no campo das relações sociais e não o discutir apenas do ponto de vista da teoria (GONÇALVES, 1999).

A cidade de Melgaço foi fundada, a partir da criação da aldeia de Guarycuru em 1659, como lugar estratégico para a conquista portuguesa no ocidente marajoara. Cem anos depois, em 1759, elevou-se a condição político-administrativa de vila gerenciada pelos portugueses. Após longas tensões políticas vividas entre vilas circunvizinhas, no século XX, emancipou-se politicamente ao assumir a autonomia de município, em 30 de dezembro de 1961.

É nesse contexto que a expressão “cidade-floresta” Melgaço consiste em pensar uma lógica diferente de cidade construída dentro de uma perspectiva de urbanidade, mas que não perdeu suas relações com os rios, a florestas, a roça, caçada, pescaria e os caminhos que foram se modificando em ruas construindo práticas do viver na floresta nos espaços da cidade. Essas relações culturais e sociais são ressignificadas entre os moradores nos espaços da cidade a faz ser compreendida como uma cidade-floresta (PACHECO, 2006).

Para Pacheco (2009a, p.8) há “dificuldades de acesso à escola, expressão do caráter excludente que os ‘Marajós’ viviam e, especialmente Melgaço, somado com a tradicional formação cultural dos pais”. O pesquisador recupera essa visão do período da intendência – que a vila de Melgaço ficou abandonada e subordinada a Breves e Portel, mostram que a vila ficou muitos anos sem professores e, de certo modo, sem acesso aos processos de alfabetização.

Os obstáculos para o acesso à escola – fosse no espaço rural ou mesmo no espaço urbano, por muitos anos mostram o descaso com o direito de aprendizagem das crianças, sem muitas escolas, poucos professores e uma grande parcela da população era excluída do processo

de ensino, logo após a emancipação do município. Outro ponto, a própria formação cultural das famílias com outras lógicas de entendimentos e significados sobre a escola, com seu mundo da escrita, ligadas ao trabalho na floresta do que ao ensino, percebeu aos poucos a relevância dessa instituição na formação das crianças do município.

A primeira escola que funcionou, em Melgaço, foi numa sede dançante localizada ao lado da antiga Biblioteca Municipal Américo Brasil, hoje, ela já não existe mais, foi demolida para a construção do Mercado Municipal. Depois de alguns anos, Melgaço recebeu muitas professoras migrantes de outros municípios paraenses – Breves, Capanema, Colares e Belém, para corroborar com a melhoria da educação do município (BAIA SARRAF, 2015).

Nesse trajeto educacional, entre as décadas de 1961 a 1980, a formação docente atingiu poucos avanços e concentrava-se em poucos professores com o curso de magistério. A partir da década de 90 e início dos anos 2000, ocorreu escasso avanço na qualificação docente. Em 2006, foram levantados alguns dados sobre o nível de escolaridade e políticas de formação dos professores. No registro do Relatório da Secretaria Municipal de Educação, elaborado pela Divisão de Projetos Educacionais, mostrava que até “2001, 75% dos professores da rede municipal de ensino possuíam apenas o Ensino Fundamental, 15% detinha somente o ensino de 4ª série e apenas 10% o Ensino Normal” (PACHECO, 2009a, p.13). Apesar de haver em andamento a formação inicial em nível superior, no quadro docente desta secretaria municipal, não aparece a estatística desses professores estudando alguma graduação.

Na análise desse pesquisador, ocorreram muitos esforços traçados para qualificar o quadro de professores. A implantação de convênios e parcerias com as instituições de ensino superior contribuíram significativamente com o município na formação inicial de professores para atender a educação básica – educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental entre os anos de 2002 e 2005 com a formação de nível superior no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, posteriormente, os cursos de pedagogia, letras, história e geografia cursados na Universidade Federal do Pará (UFPA) entre os períodos de 2004 a 2007 para a qualificação do quadro docente da rede de ensino municipal.

Mesmo com esses avanços, em 2013, a divulgação do Índice de Desenvolvimento Humano do município no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em rede televisiva nacional, fez a sociedade melgacense refletir sobre as razões deste baixo índice (0,418) junto ao poder executivo. No ano de 2014, em decorrência desse fato, novos convênios foram feitos com o curso de pedagogia da UEPA-PARFOR; cursos de pedagogia, ciências naturais e matemática da UFPA, que coordena o Plano Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica (PARFOR), a partir do Campus Universitário do Marajó-Breves; e a realização do Exame Nacional do Ensino Médio com vagas para o curso de serviço social coordenado pela faculdade de Serviço Social do Campus da UFPA-Marajó/Breves.

Nesse mesmo ano, outro diagnóstico foi realizado pela secretaria de educação e identificou que havia um grande número de professores atuando só com o magistério e outros eram leigos sem nenhuma formação. Após a realização dos convênios com as instituições de ensino superior, em 2016, Melgaço tinha no quadro docente 406 professores, sendo 90 com magistério, 73 com ensino médio, 71 com ensino médio magistério cursando graduação, 172 graduados. Ainda existia a demanda muito grande de professores somente com o ensino médio e magistério, principalmente, na área de educação infantil. Posteriormente, nesse cenário, não foi possível acessar a estatística de 2017 por conta da indisponibilidade de dados.

Com este quadro de formação em nível superior para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio outros avanços escolares vieram com a inauguração da primeira creche em Melgaço. Isso permitiu as idas a campo para pesquisar os usos de metodologias das professoras da creche no processo de contato com a leitura e escrita com vista a inserir a criança no mundo do letramento, já que a creche está em funcionamento desde 2016.

5. Local da pesquisa: a creche

A investigação, com uma abordagem qualitativa em educação, foi realizada por meio do estudo de caso, cujos procedimentos metodológicos consistem em uma “descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo” (ANDRÉ, 2013, p.96). Após, a inauguração do CMREI Maria Creuza dos Santos em dezembro de 2015 e o seu primeiro ano de funcionamento em 2016, a primeira autora passou a conhecer a estrutura e funcionamento dessa creche, quando realizou o estágio de observação e regência, em abril de 2017 e, logo depois, definindo-a como local desta pesquisa.

A creche foi construída de acordo com as exigências dos padrões do Ministério da Educação e adaptada ao público a que se destina, com salas da equipe técnica climatizada, salas de aulas climatizadas, brinquedoteca, banheiros (masculino e feminino) com vasos e torneiras adaptados. Externamente, dispõe de área livre e área para realização de brincadeiras. No recreio as crianças brincam na área de brinquedos e as brincadeiras têm como finalidades desenvolver o sensório-motor das crianças e interação com as outras (BRASIL, 1998a).

Para desenvolver suas atividades, a creche atende 310 crianças distribuídas em dois turnos: manhã e tarde. No quadro técnico, há dois gestores e duas coordenadoras. Em termos do quadro docente³, a creche conta com 23 professoras e faixa etária de 30 a 50 anos. Algumas professoras com pelo menos 10 anos de magistério, umas com nível superior e outras tem apenas o magistério e muita experiência na educação infantil.

Dessa forma, a realização do estudo, no segundo semestre de 2017, toma como sujeito a professora Ivone, da turma do maternal I, sala C, composta de 24 crianças de 3 anos de idade. A docente já trabalha há mais de 10 anos, desde o curso de magistério do ensino médio em turmas da pré-escola e, posteriormente, gradou-se no curso de pedagogia no período de 2006 a 2009 pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Melgaço. Assim, a pesquisa focaliza um estudo de caso, cuja professora, em processo de formação, reorganiza sua prática e conduz, junto com as crianças, as atividades de letramento no cotidiano de sala de aula.

Utilizamos como instrumento de coleta dos dados a observação, a partir do espaço da sala de aula, os ambientes pedagógicos da escola e a visão que os pais fazem em relação ao trabalho da professora, na busca de atingir o desenvolvimento da aprendizagem através do letramento. Nesse ponto, o estudo de caso, permite “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens” (ANDRÉ, 2013, p.95). Entramos no espaço da creche para captar as práticas pedagógicas, descrevê-las mediante seus usos em sala de aula, registrar as interações e compreensões do cotidiano escolar, bem como trazer os seus significados e linguagens no fazer da prática educativa docente.

Neste espaço, em sala de aula, a atividade desenvolvida com as crianças é a montagem de blocos, cujo objetivo da brincadeira é desenvolver as habilidades motoras finas das crianças assim como desenvolve os pequenos músculos dos dedos, a criatividade e o raciocínio lógico em contato com as letras e números inserindo-as em situações de letramento. Isso expõe que, o método lúdico utilizado pelas professoras apresenta grandes benefícios para o desenvolvimento do aprendizado das crianças (OLIVEIRA *et. al.* 2011).

Além da sala de aula, existe a brinquedoteca que é o “espaço criado para favorecer a brincadeira”, como lugar de “manifestação de potencialidades e necessidades lúdicas”, permite a “deliciosa aventura, na qual a busca pelo saber é espontânea e prazerosa” (CUNHA, 2010, p.15-16). Nesse caso, as atividades na brinquedoteca ressaltaram a sua relevância, assim como

³ Após os dois primeiros anos da inauguração do Centro Municipal de Referência em Educação Infantil Maria Creuza dos Santos, a época do estágio de observação e regência em 2017 e da pesquisa, posteriormente, no ano de 2018, quando a primeira autora defendeu o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, os dados do quadro docente ficaram indisponíveis.

no solário, área externa na creche, mostram que o brincar não é apenas fazer de conta, ele se torna propício ao aprendizado através do lúdico por desenvolver a motricidade, trabalha a resistência, atenção e autocontrole da criança (BRASIL, 1998a).

Neste percurso, na observação, situamos os sentidos construídos na relação creche e família no contexto em que estão inseridos, registramos que muitos pais confiam na creche como um futuro melhor para seus filhos, por esse motivo decidiram desde cedo colocá-los para estudar. Alguns ainda têm uma ideia equivocada da creche pensando que as professoras só servem de babá para as crianças, outros veem avanços, desenvolvimentos e expectativas nas aprendizagens das crianças (KUHLMANN JR, 2000).

Nesse entendimento, Alves (2003, p.65) interpreta que “estudar o cotidiano escolar é estudar a escola em sua realidade como ela é”, bem como “sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos”. A pesquisa no cotidiano escolar mostra que é preciso trazer a visão da escola como se organiza e funciona para atender as crianças. Pensar, ainda, seu contexto de funcionamento consiste em compreendê-la sem julgamento de valor buscando situar no âmbito da prática pedagógica o fazer educativo das crianças confiadas pelos pais à escola.

Além disso, usamos a entrevista como procedimento de coleta de dados realizada com a professora, na qual buscamos respostas sobre suas práticas de letramento desenvolvidas por meio das metodologias na sala de aula. Também olhamos as práticas pedagógicas que envolvem a interação com atividades de letramento na relação com o imaginário da leitura e escrita.

Nesse sentido, na entrevista, captamos as práticas pedagógicas de leitura e escrita aproximando os contatos das crianças com o sistema de escrita e letramento. Diariamente, a professora desenvolve leituras na sala de aula – contações de histórias, coreografias de letras de músicas, promovem atividades que envolvem o uso da escrita – em diferentes formas de letras, palavras em colorido e sons. Além do uso de jogos pedagógicos como tracejado, quadro mágico e outros no processo de aprendizagem das crianças.

6. O letramento em metodologias: o “fingir” ler e o brincar de escrever

Quando falamos em alfabetização e letramento, estamos nos referindo à pessoa que sabe ler e escrever, essas são as práticas fundamentais que o professor deve ensinar para a criança desde a primeira infância, ou seja, na creche ou pré-escola, por ser o local da fase inicial de escolarização das crianças. A alfabetização e letramento servirão, não só para a vida escolar

da criança, mas também para vida social e profissional. A alfabetização é uma prática adquirida como um ato de ler e escrever os grafemas usados na linguagem escrita (SOARES, 2003).

O letramento ocorre em todas as ocasiões da vida, como vivemos em um mundo letrado é impossível não observarmos por meio de livros, televisão, internet, rádio, revista, propagandas e outros, o quanto o mundo vive em modificações e desenvolvimento com o acesso à leitura. Para Soares (2003) o letramento é a capacidade de entendimento que o sujeito tem sobre o que vê, escuta e lê. Assim, quem têm contato com o mundo letrado, têm a facilidade de apreender o meio em que vive e interage para compreendê-lo.

A este respeito, a professora Ivone narra que: “utilizamos o letramento em todos os momentos, o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados no maternal I, segue visando o contexto de vida das crianças. Nosso fazer pedagógico tem a missão de educar, cuidar e brincar”⁴. Nesse sentido, o letramento acontece de forma contínua na creche compondo a missão de educar, brincar e cuidar como os fundamentos principais das práticas pedagógicas que se organizam por meio do uso da ludicidade no cotidiano escolar.

As práticas de letramento ocorrem com a utilização de metodologias – ancoradas no lúdico, que trazem para o contexto da creche o contato com diferentes leituras e escrita de gêneros textuais. Nessa direção relata a professora: “esses princípios vêm norteando as nossas metodologias, no desenvolvimento da aprendizagem infantil. Essas metodologias usam o ato de ler e escrever, no qual se deve começar desde a primeira infância, quando incluímos as leituras infantis em nossa prática pedagógica”. Nessa primeira fase da infância, as crianças experimentam as leituras infantis através das atividades de contações de histórias, assistir aos vídeos animados, realizações de brincadeiras, jogos e escuta de músicas.

Diante disso, assegura o relato da professora: “o educar, nos remete esse processo de estímulos de práticas de letramento, quando o aluno folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, reconta através de desenhos o que entendeu da leitura feita pelos professores, já vive no mundo do letramento”. O letramento é inserido na relação das crianças com os livros no tocar, cheirar, folhear os acervos, bem como, fingir lê-los - no olhar da professora, mas que produz na criança um modo própria de leitura com suas ilustrações, palavras e sons que vão tendo significado com as orientações pedagógicas e interações dos professores em sala de aula. As crianças, também, brincam de escrever – produzem rabiscos, desenham, colorem os materiais didáticos resignificando as representações da escrita para si nas atividades.

⁴ Entrevista realizada em 21 de novembro de 2017.

Na visão da professora é através do faz de conta, das brincadeiras e dos desenhos, as crianças estão desenvolvendo o ato da leitura e escrita. Nota-se, a importância do letramento e o contato e interações no interior deste uso social, com o universo da alfabetização – fonemas e grafemas, na creche. Isto acontece mediante a função do objetivo de ensino em desenvolver as capacidades por meio das metodologias feitas com a turma do maternal I.

Organizadas em círculo, as crianças com suas folhas de papel constroem seus sentidos de escrita. As crianças são organizadas em círculo para descrever no papel a história contada pela professora, através de desenhos, rabiscos, ou da forma que eles acharem melhor para expressarem seus sentimentos e sensibilidades (KATO, 1986). Ao desenvolver essa metodologia de ensino, a professora tem o objetivo de explorar a criatividade das crianças e interação entre eles, pelo fato de estarem em círculos e compartilharem seus materiais didáticos, suas narrativas em rabiscos e dialogarem com suas diferentes produções de brincar de escrever.

Neste processo, as crianças são orientadas a fazerem esse tipo de atividade após a contação de histórias, cada um descreverá a história do jeito que entendeu assim cada avanço adquirido será registrado na ficha de competências da criança. Com esses rabiscos chamados de garatuja são dados os primeiros passos dos desenhos na fase da criança, que no decorrer do tempo, vão ganhando formas mais precisas, e as histórias que algumas tentam contar através dos rabiscos, vão ganhando significados (KATO, 1986). Isso faz com que as crianças também se desenvolvam do ponto de vista intelectual, físico e no estímulo à imaginação.

Também, na sala, existem vários recursos didáticos que proporcionam o aprendizado das crianças. Nesse caso, a metodologia é “importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos” (SOUZA, 2007, p.112-113). Para o fazer metodológico os recursos didáticos são cruciais na formação da criança na creche, são vistos como instrumentos necessários para se chegar ao objetivo de inserção da criança no contato com a letra e seus sentidos.

Em sala de aula, fazem parte da relação das crianças o quadro de chamada, o cantinho da previsão do tempo, o calendário e contagem das crianças. Por exemplo, a finalidade do quadro de chamadas faz com que consigam identificar os seus nomes entre outros. A professora mistura os nomes da turma e chama-os através de música cantada uma por uma das crianças, o nome chamado levanta da roda, vai até os nomes que ficam espalhados no meio da roda, pega seu nome e coloca no quadro sozinho, ou com a ajuda da professora. Na observação do desempenho das crianças, a professora afirma que esse método vem dando muito avanço. Pois, as crianças já sabem qual letra começa seu nome, alguns identificam o nome no meio de vários.

Além do mais, as metodologias são desenvolvidas a partir do calendário, roleta dos meios de transportes e contagem das crianças, colocando-os em atividades de aprendizagens. A utilização do calendário objetiva fazer as crianças aprenderem os dias da semana, mês e o ano em que estamos. Todos os dias é escolhida uma criança da turma para colocar o “pregado” no dia, outro na semana e outro no mês. A professora fala à letra que começa o dia, mostra com os números movem o dia da semana, dizem a letra que começa o mês, então, as crianças identificam sozinhos e marcam com as orientações da professora.

Com o uso da roleta dos meios de transportes, as crianças aprendem os meios de transportes que existem no município, também, identificam qual meio de transporte eles utilizam para chegar até a escola e viajar para outros municípios. Essas atividades acionam as relações das crianças com o seu meio social no contexto escolar. Já, no quadro de contagem, elas aprendem as noções matemáticas, ao conferir quantos meninos, quantas meninas e quantos por todos têm na sala. A professora conta as crianças através dos números móveis junto com a turma, depois coloca a soma no quadro para perceberem as formas dos números.

Diante disso, o quadro de chamada, a contagem, o calendário, a roleta do transporte escolar e o cantinho da previsão do tempo também se propõem a manter dinâmica de contato das crianças e as interações com letras, sons, os números em suas formas de representações sociais, próprios das práticas de letramento na creche. Assim, a creche é o espaço por excelência do trabalho pedagógico com o letramento e continuidade do processo de formação da criança, e neste interior, aproximar a cultura da escrita do universo das crianças fingindo ou brincando de escrever e ler entram em contato com as práticas de letramento e iniciam os primeiros contatos com a alfabetização (KATO, 1986).

Na creche o portfólio é visto como instrumento avaliativo e registro das atividades de letramento no semestre, proporciona uma visão geral e detalha os processos de aprendizagem. A professora Ivone expõe que: “os avanços e não avanços da aprendizagem das nossas crianças é comunicado aos pais, em reuniões na sala de aula, após a entrega de portfólios ao longo do semestre”. É relevante perceber que os portfólios são produzidos como estratégia de aproximação da relação entre família-escola de acordo com as datas comemorativas. A professora faz uma atividade no final de cada comemoração, como a páscoa, festa junina, dia das crianças entre outras, e em cada semestre é socializado com os pais os resultados de aprendizados construídos com o desenvolvimento das práticas de letramento.

7. Considerações finais

Neste estudo, conhecemos a região amazônica, em particular o Marajó, interpretado não como única ilha, mas como um arquipélago. Assim, assumimos o arquipélago em suas faces de Marajó dos campos e Marajó das florestas com suas pluralidades socioculturais e singularidades históricas. Marcamos nossas posições de fala, no Marajó das florestas, para compreensão do contexto sócio-histórico da educação infantil, bem como situamos nosso olhar, a partir de Melgaço, na interpretação das práticas de letramento na creche, na turma de maternal, em metodologias do brincar com a leitura e a escrita.

Ao olharmos, com a lente da metodologia do estudo de caso, a realidade escolar no Marajó das florestas, bem como os apontamentos de pesquisa na região marajoara mostraram as condições históricas da educação infantil. Esse cenário desvelou uma política pública voltada para educação no início dos anos 2000 com muita precariedade na infraestrutura escolar para atender a oferta da educação infantil. Também, ocorre a concentração de pré-escola nos espaços urbanos e pouca oferta nos espaços rurais dos municípios marajoaras, assim como pouca ou ausência de creche em muitas cidades tanto no meio urbano como no meio rural.

Os dados captados e tabulados pelas instituições oficiais – IBGE, PNUD/IDH, IDEB, apontaram as análises de índices preocupantes sobre o processo educacional no Marajó das florestas. Os dados indicaram que, uma grande parcela das crianças inicia o ensino fundamental, sem passar pelas etapas completas da educação infantil – creche e pré-escola. A situação mais agravada está na oferta de creche para as crianças dos espaços rurais marajoaras com os índices baixíssimo em alguns municípios e, em outros, ausência.

Apesar dos avanços das políticas públicas voltadas para políticas educacionais desde meados dos anos 90, com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e, depois, investimentos através do Plano de Ações Articuladas, muitos municípios situados no Marajó das florestas conseguiram recursos para a construção de creches. Nessa direção, uma pequena parcela das crianças, em idade escolar na educação infantil, surgiu no quadro histórico da garantia, acesso e permanência na creche como etapa da primeira infância.

Diante disso, não podemos negar a relevância da escola como espaço pedagógico por excelência do trabalho com o letramento entre as crianças, que inicia na sua realidade social em interações cotidianas com a leitura e escrita. Posteriormente, no espaço escolar, na creche, as crianças aprofundam e dão continuidade aos usos sociais da leitura de gêneros textuais e língua escrita por meio de contações de histórias, desenhos, brincadeiras, jogos entre outros. É papel

da escola criar as condições pedagógicas necessárias para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, físicos, afetivos e emocionais.

No cenário escolar de Melgaço, o estudo com foco na educação infantil desvelou uma qualificação docente de magistério e superior recentes. O município desde sua emancipação até quase meados da década de 80, não ofertava educação infantil. Ele passou a dispor da demanda, nessa etapa, a partir da pré-escola em 1984, com quadro de professores formados em magistério e, logo depois, no início de 2000, começou a qualificação em nível superior. Somente, em 2016, ofertou a creche para as crianças no espaço urbano.

Apesar do estudo desvelar uma rotina comum a dinâmica pedagógica de outras creches em relação ao trabalho com o letramento, é preciso situar, a partir do olhar da professora e das interações das crianças, bem como da família, que a primeira creche inaugurada em Melgaço, trouxe para o cotidiano das crianças novos horizontes de aprendizagens. Assim, na rotina da turma do maternal I, estão o quadro de chamada, o cantinho da previsão do tempo, o calendário e contagem se propõe a manter dinâmica de letramento de contato das crianças e as interações com letras, sons, os números em suas formas de representações sociais.

O estudo, na creche, especialmente com o maternal I, representou o direito a inclusão das crianças na educação infantil e completou das fases da educação na primeira e os níveis da educação básica melgacense. Também, apresentou compreensões cotidianas do trabalho docente com as práticas de letramento por meio de metodologias desenvolvidas na sala de aula procurando explorar as criatividades e interações das crianças na escola e meio social em que vivencia sua história e cultura.

As crianças, em sua primeira fase da educação infantil, interagem com livros infantis, contações de histórias, vídeos animados, brincadeiras, jogos e escuta de músicas que conforma as práticas de letramentos em usos e funções sociais. Assim, nessas relações interativas, as crianças representam para si o faz de conta de leituras e brincam de escrever registrando em desenhos como forma de inserir-se na cultura da escrita e seus significados.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Faculdade de Educação: Rio de Janeiro, maio/jun./jul./ago., nº 23, 2003, pp. 62-74.

ANDÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, pp.95-103.

AMARAL, S. M. P. **Memórias, cotidianos e escritas às margens dos Marajós**: Navegando entre o saber e o poder. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagem e Cultura). UNAMA, Belém, 2012.

BAIA SARRAF, Ilca Pena. **Cartografia de Professoras Migrantes**: formação docente na construção de identidades. Dissertação (Mestrado em Educação). UEPA, Belém, 2015.

BARBOSA, H. M. **O Programa Bolsa Família e dinâmica migratória rural – urbana**: o caso do município de Bagre/Pará. Dissertação (Gestão Pública). UEPA, Belém, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, vol. 1, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, vol. 3, 1998b.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – arquipélago do Marajó**: Limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. Tese (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

COSTA, E. Miranda. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

COSTA, Vanessa do S. Silva da. **A implantação do Plano de Ações Articuladas em São Sebastião da Boa Vista - PA**: Ações concretas ou pressupostos para o regime de colaboração? Dissertação (Pós-graduação em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

CUNHA, N. Helena da Silva. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. SP: Aquariana, 2010.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

FREITAS, M. N.; HAGE, S. A. M.; TUVERI, A. C. da S. M. Entre os rios, a floresta e as águas – a Educação Infantil do campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriada. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et.al.] organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, pp.219-253.

GONÇALVES; J. A. T. **Metodologia da Pesquisa Científica**. SP: Unesp, 1999.

IBGE/ COORDENAÇÃO DE GEOGRAFIA. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai./Jun./Jul./Ago., nº 14, 2000, pp. 5-19.

LIMA, N. L. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar**: um estudo no município de Breves/PA. Dissertação (Educação). UFPA, Belém, 2011.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados de Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, N. Cardoso de; MARTINS, D. Aquino Alves. **A relevância das concepções de infância**: as mudanças ocorridas na educação infantil e organização política do município de Palmas (TO). Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia de Palmas, Palmas, 2009.

OLIVEIRA, Z. de M. Ramos *et. al.* **Creches**: crianças, faz de conta & cia. RJ: Vozes, 2011.

PACHECO, Agenor Sarraf. Lutas e urdiduras entre a cidade e floresta: “o fazer-se da educação em Melgaço PA. **Revista de ciência da educação**, Campo Largo, v.8, n.2, nov. 2009a, pp.1-27.

_____. **En el Corazón de la Amazonía**: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras. Tese (Pós-graduação em História Social). PUC-SP, 2009b.

_____. **À Margem dos “Marajós”**: cotidiano, memórias e imagens da “Cidade-Floresta” Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.

PAES, M. F. D. **Leitura e formação de leitores**: Percursos e percalços no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura). UNAMA, Belém, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, pp.13-70.

SILVA, J. P. **Memórias tupi em narrativas orais no rio Tajapuru - Marajó das florestas**. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura). UNAMA, Belém, 2013.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, R. A. M. de. Letramento na educação infantil: “quem tem medo do lobo mau...”. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2), jul./dez. 2008, pp. 265-279.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. Maringá, PR, 2007.

TAVARES, Darlene Portilho. **Metodologias na Educação Infantil**: Uma leitura do processo de alfabetização na Pré-escola II em Portel-PA. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Pará, Portel, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001

Capítulo 2

INFÂNCIA E AMAZÔNIA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO DE BREVES-PA

Ediane Arruda dos Santos¹
Ilcineide Duarte Balieiro Souza²
Cleide Carvalho de Matos³

Resumo: O presente trabalho visa analisar os avanços da política de universalização da Educação Infantil a partir do ordenamento legal e a garantia desse direito às crianças de 0 a 5 anos de idade do município de Breves-PA. A pesquisa se caracteriza como documental, e os principais documentos analisados foram a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e o Plano Municipal de Educação do Município de Breves (Lei nº 2.388/2015). Para amparar nossa análise, recorreremos a Gil (2008), Nunes (2011), Oliveira, (2002) e Prado (2015). Ao concluirmos o trabalho, percebemos que o desenvolvimento de uma política educacional efetiva para a Educação Infantil passa pela garantia dos direitos assegurados nos documentos legais, no respeito à culturalidade, à individualidade, aos interesses e às necessidades das crianças e de suas comunidades. Percebemos que o município de Breves ainda tem muito o que avançar para promover uma educação infantil segundo o que os documentos oficiais estabelecem. O município precisa de maior investimento na infraestrutura, na formação dos profissionais, na valorização da criança como cidadão de direito.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito. Criança.

1 Introdução

A educação é um direito fundamental de todo cidadão. No Brasil, a luta pela conquista desse direito se deu através de muitos embates entre as reivindicações da sociedade, os interesses políticos e as influências externas ao país. Historicamente, o processo de erguimento do sistema educacional brasileiro ocorreu de forma tardia em relação ao desenvolvimento da educação em outros países. Mais extemporâneo ainda foi o processo de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Breves, ano 2016.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Breves, ano 2016.

³ Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Pará. E-mail: cleidematos@ufpa.br

Considerando o contexto educacional do país, a Educação Infantil firmou-se vagarosamente, mais tardiamente em regiões longínquas do país e de pouco desenvolvimento econômico, como por exemplo, na região amazônica, que possui vastas áreas de difícil acesso. A população da Amazônia, em sua maioria, vive em condições de pobreza, e muitos adultos nem chegaram a frequentar a escola. Ainda hoje, em pleno século XXI, a educação na Amazônia caminha a passos lentos e enfrenta grandes desafios para se tornar realidade em algumas comunidades da região.

O arquipélago do Marajó é uma das regiões amazônicas com expressivo número de crianças que têm frequentemente seus direitos violados. Na região Marajoara a educação infantil é um grande desafio para os gestores municipais e profissionais da área, cujas dificuldades enfrentadas vão desde a falta de recursos, infraestruturas inadequadas para atender as crianças, até as péssimas condições de acesso às escolas nas áreas rurais (BREVES, 2015).

Nesse contexto, a presente pesquisa objetivou analisar os avanços da política de universalização da Educação Infantil a partir do ordenamento legal e a garantia desse direito às crianças de 0 a 5 anos de idade do município de Breves.

O trabalho teve como base a pesquisa documental. Segundo Gil (2008, p. 51), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” Nessa perspectiva, os documentos utilizados na análise foram os documentos oficiais das esferas federal e municipal. Gil (2008, p. 51) ainda segue:

Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Diante do exposto pelo autor, a pesquisa documental consiste na exploração de fontes de primeira mão. Neste estudo, analisamos as principais leis que regem a Educação Infantil em âmbito nacional e local, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1.996, que estabelece a Educação Infantil, destinada a crianças de até 5 anos de idade, como primeira etapa da Educação Básica e concebe a criança como ser histórico e social produtor e produto da cultura. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e esta garantia

constitucional abrange todos os níveis e modalidades de ensino, tornando-se um marco no sentido de garantir direitos a sujeitos que historicamente não tiveram acesso à educação.

A partir da LDB nº 9.394/1996 e CF/1988, novos dispositivos legais foram elaborados e aprovados para reger a Educação Infantil formada pela creche (0 a 3 anos) e pela pré-escola (4 a 5 anos). O Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) e a Lei nº 12.796/2013, que torna obrigatória a pré-escola, são exemplos desses dispositivos legais, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1.990), que atribui a toda a sociedade a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança.

Desta forma, a fim de compreendermos a Educação Infantil dentro da legislação brasileira, destacamos os artigos 205, 206, 208, 211 e 227 da CF/1988, consultamos os artigos 4º, 53, 53A e 54 do ECA e também verificamos os artigos 29, 30 e 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Municipal de Educação (PME, Lei nº 2.388/2015) do município de Breves. Pela importância e quantidade de conteúdos de tais documentos, nossa análise não tem como propósito concluir ou esgotá-los, mas, sim, analisar sua efetivação e possíveis contribuições para a Educação Infantil na cidade de Breves.

O texto está organizado em três seções, além desta Introdução; a segunda seção tem como título “Garantia do direito à educação segundo a legislação”, em que abordamos a função social da escola no cenário atual da educação. A promoção da inclusão social, que ocorre por meio da concretização dos objetivos estabelecidos nas leis, estudaremos nessa seção. Para a sistematização do tema trabalhado, há as seguintes subseções: “A Constituição Federal de 1988 e a Educação Infantil”; “O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Educação Infantil; e “A Educação Infantil na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996). Essa seção tem como objetivo evidenciar os princípios estabelecidos para a efetivação da Educação Infantil no Brasil.

A terceira seção, “Infância e Amazônia”, trata sucintamente de apresentar a realidade social vivenciada pelas crianças que moram na região Marajoara e a forma como elas têm seus direitos estabelecidos nas legislações vigentes violados brutalmente. Destacamos também a subseção “O desafio da Educação Infantil no município de Breves”, que aborda o Plano Municipal de Educação do município de Breves e as dificuldades enfrentadas pelas crianças na Educação Infantil do município. E, por fim, as Considerações finais.

2 Garantia do direito à educação segundo a legislação

As crianças nem sempre estiveram amparadas social ou juridicamente. Houve época em que não eram consideradas como sujeito histórico e de direitos. Bernartt (2009, p. 2), expressa que “a criança como indivíduo percorreu a história da humanidade recebendo diferentes tratamentos em função das diferentes relações que foram estabelecendo”, na contemporaneidade, por exemplo, tais sujeitos estão cercados de diferentes leis que as protegem e buscam garantir direitos como é o caso das leis educacionais.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 4) relatam que ‘ser criança’ “[...] varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época”. Consequentemente, o conceito de infância será estabelecido de acordo com a estrutura organizacional da sociedade. Bernartt (2009) aponta que há escassez de registros sobre a infância nos anos iniciais da civilização humana. Porém, esse fato não nega a ininterrupta presença de crianças na história da humanidade, apenas evidencia que em cada período histórico, a infância é concebida de acordo com o tratamento e as relações dessas com os membros da sociedade na qual fazem parte.

No contexto atual, segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 1) “[...] a decidida entrada das crianças e da Infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão a expressão da relevância social da infância.” Os autores ainda destacam outros elementos importantes no processo de construção social da infância, como a promulgação de decretos e leis que são criados na perspectiva de promover a inclusão social da criança. A escola, por exemplo, desempenha papel de extrema relevância no contexto de consolidação da infância.

Por isso, a educação escolar, desde suas primeiras etapas, precisa acontecer de forma significativa para a vida dos sujeitos que frequentam esse espaço. As crianças precisam receber uma educação que as permita compreender e transformar positivamente o espaço do qual fazem parte. Lamentavelmente, o contexto histórico do sistema educacional brasileiro evidencia o desfavorecimento da população de menor poder aquisitivo em relação ao acesso à educação escolar que possibilite a inclusão social.

Apesar das distintas funções assumidas pela escola na sociedade capitalista⁴, tomamos como ponto de partida de nossa análise a garantia do direito à Educação Infantil e sua função social à luz dos documentos oficiais, como a CF/1988 e especialmente o ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9.394/1.996).

Kuhlmann, (2001 p. 81 apud ANDRADE, p.128) afirma que: “[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas [...] que se integra aos outros tempos da história dos homens”. Por exemplo, no Brasil, o processo de consolidação da educação infantil como primeiro nível da educação básica somente foi efetivado com a promulgação da CF de 1988 e da LDB 9.394/1.996. Esse direito é resultado de inúmeras negociações que se relacionam com a própria vida cotidiana das crianças, de suas famílias, dos seus empregadores, de movimentos sociais e do poder público. Tal mudança contribuiu para o abandono das ideias assistencialistas que norteavam as instituições de atendimento as crianças, exigindo dessas instituições a elaboração de planejamentos que considerem as peculiaridades das crianças, das famílias e da própria comunidade.

2.1 A Constituição Federal de 1988 e a Educação Infantil

O direito à educação é regulado pela CF/1988 em seu artigo 6º, que ressalta a educação, a saúde, a alimentação, o direito a trabalho e a moradia como direitos sociais fundamentais. A CF/1988 é uma conquista importante e um documento imprescindível para a sociedade brasileira, e em seu artigo 205, assevera que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Diante de tais princípios, há a necessidade de regulamentação e reafirmação desse importante direito, que de acordo com a declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é uma prerrogativa inerente à pessoa humana. Tendo em vista a efetivação desse direito, a própria CF/1988 especificou medidas de responsabilidade do Estado para que, em colaboração

⁴ Sobre esta questão, ver: ENGUITA, Mariano F. Trabalho, escola e ideologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

com a família e a sociedade, promovam, por meio da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado do trabalho.

A sociedade brasileira se mobilizou por vários anos a fim de dar visibilidade à Educação Infantil. Mas foi somente a partir da CF/1988 que a Educação Infantil passou a ser assegurada como direito da criança. Dentre as medidas estabelecidas como dever do Estado, destaca-se a Educação Infantil, pois declara em sua redação: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]. IV- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 1988).

A Educação Infantil também é um direito previsto no artigo 227 da CF/1988, que determina: “É dever da Família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à Educação, ao Lazer, à profissionalização [...]”. (BRASIL, 1988). É preciso compreender a função do Estado diante da garantia desse direito. Mais ainda precisamos compreender como o Estado e suas esferas têm atuado para garantir o acesso e a permanência das crianças nas escolas de Educação Infantil.

O artigo 30, inciso VI, estabelece aos municípios a competência de “[...] manter com a colaboração técnica e financeira da União e do Estado programas de educação infantil e de ensino fundamental”. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, são criados programas que visam a melhoria da infraestrutura física e humana para expansão do número de alunos atendidos pelos municípios. Para isso

[...] a elaboração de novos programas buscava romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Já o artigo 211 versa sobre o regime colaborativo de ensino e estabelece que “[...] os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. (BRASIL, 1988). Embora seja responsabilidade dos municípios, estes deverão contar com o apoio das demais entidades administrativas, a fim de assegurar a universalização do ensino obrigatório. Ou seja, estabelece aos sistemas de ensino e aos demais entes federados a responsabilidade pela oferta da educação obrigatória. Portanto, aqui, o Estado compromete-se a efetivar e a organizar os sistemas educacionais e a efetivar o acesso a esse direito, oferecendo vagas em escolas que atendam a faixa etária em questão.

A partir da ampla relevância que a CF/1988 outorgou à Educação Infantil, houve a criação de novos documentos legais que estabelecem de modo mais claro e efetivo o direito da criança à educação. Consideraremos, a partir de agora, as importantes conquistas para a criança através da constituição do ECA.

2.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Educação Infantil

O ECA, Lei nº 8.069/1990, foi fundamentado na CF/1988, e em sua redação enfatiza a proteção integral à criança e ao adolescente. Legalmente, a criança é reconhecida como sujeito de direito.

Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral em oposição ao princípio da situação irregular. (NUNES, 2011, p. 32).

Aqui, a Educação Infantil já não é vista mais como assistência social, ou seja, um lugar para receber as crianças para que as mães da classe trabalhadora pudessem trabalhar ou fossem em busca de emprego, mas como espaço para formação e proteção dos futuros cidadãos do país, e que, portanto, necessitam que sua integridade física e moral seja garantida para seu pleno desenvolvimento humano. Em seu texto assegura que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. Direito de organização e participação em entidades estudantis, e
- V. Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

O ECA institui a educação voltada à criança e ao adolescente como parte fundamental de seu desenvolvimento integral como pessoa. Ele assegura o acesso e permanência na escola e determina, entre outros, o direito de acesso à escola pública e gratuita. Em relação à Educação Infantil, ratificou que é dever do Estado assegurar “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”. (BRASIL, 1990, artigo 54, inciso IV). O ECA tornou-se uma ferramenta que, em parceria com outros marcos legais, garante a criação de políticas

públicas que auxiliam na proteção de crianças e adolescente em situações de vulnerabilidades social.

2.3 A Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9.394/1.996)

Após a promulgação da CF/1988 e do ECA, em 1990, consolida-se a mais categórica Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. A LDB 9.394/1.996 traz importantes mudanças para o cenário da educação brasileira. Nela, a Educação Infantil ganhou uma seção específica e passou a ser vista como período que visa a socialização da criança. No artigo 2º, a LDB salienta que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1996, p. 1).

Como podemos perceber, os três marcos legais destacados até o momento são harmônicos no que versam sobre a educação, como Gomes (2009, p. 46) destaca em seu texto:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), que baseado na “Doutrina da Proteção Integral”, buscou garantir e proteger direitos para criança e adolescentes previstos na CF/88, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que também reforçou e ampliou essa perspectiva, ao tratar a educação infantil como primeira etapa da educação básica e o FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Todos os dispositivos trabalhados neste texto ressaltam que é dever do Estado e da Família assegurar a educação aos cidadãos brasileiros. Em relação ao dever do Estado, o artigo 4 da LDB 9.394/1.996 dispõe que será efetivado mediante a garantia de:

- I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) Pré-escola; (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - b) Ensino fundamental; (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - c) Ensino médio; (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- II- Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- [...]
- X- Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (incluindo pela Lei nº 11.700, de 2008) (BRASIL, 1996).

Desta forma, seguindo tais princípios, o legislador brasileiro estabelece a idade e os níveis de instrução a que seus cidadãos terão o direito de fazer parte. Destaque para o inciso II,

que dispõe sobre a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade, e ainda o inciso X, que afirma que toda criança, a partir de seus 4 anos de idade, deverão ter sua vaga garantida na escola mais próxima de sua residência.

A Educação Básica, de acordo com a LDB 9.394/1.996, está dividida em três etapas. A primeira é a Educação Infantil, a segunda o Ensino Fundamental e a terceira o Ensino Médio. A primeira etapa está dividida em creche (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 a 5 anos de idade), sendo que a legislação vigente põe como obrigatoriedade apenas a pré-escola. O artigo 6º expressa que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. (BRASIL 1996).

Atentaremos-nos para a seção II da LDB 9.394/1.996, que trata especificamente da Educação Infantil. O artigo 29 discorre: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Percebe-se que houve a compreensão da complexidade da infância. Contemplou-se a criança na sua globalidade, dentro de suas possibilidades de desenvolvimento humano nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. E ratificou-se que a escola complementar a ação da família e da comunidade. Desenvolveu-se a ideia de que a formação da criança deve acontecer em parceria entre o Estado, a comunidade e a família. Assim como no ECA, há o destaque para a responsabilização de todos pela formação integral da criança.

Ainda na seção II da Educação Infantil, o artigo 31, dispõe-se de que modo a Educação Infantil deverá ser organizada:

- Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (12.796/2013)
- I. Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
 - II. Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
 - III. Atendimento à criança de no mínimo 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
 - IV. Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
 - V. Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

Esse foi o momento em que mais uma vez se evidenciou que a Educação Infantil é de fato parte da primeira etapa da Educação Básica, e não objetiva cumprir o papel de prover

cuidados e assistencialismo para a criança que tem a mãe que trabalha. Esta é uma importante etapa da formação da criança que tem apoio de marcos legais, especificando sua efetivação.

A complexidade do sistema educacional brasileiro gera a necessidade de criação de outros meios que especificam as ações no âmbito educacional. O PNE, por exemplo, foi uma exigência da LDB 9.394/1.996, que no artigo 9º determina que a “União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. (BRASIL, 1996).

No PNE, Lei nº 13.005/2014, cuja vigência estende-se de 2014 a 2024, a Educação Infantil é contemplada na Meta 1, que previa a universalização da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos até 2016, e também se propunha a ampliar a oferta e atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos em creches ao final da vigência do Plano.

Ao analisar os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação, até 2018, observa-se que 93,8% das crianças até 5 anos estão frequentando as pré-escolas; no entanto, os 6,2% que não estão correspondem, em sua maioria, a crianças em situação de vulnerabilidade social. Logo, percebemos que justamente quem mais precisa da escola é colocado à margem. O que não atende ao disposto no artigo 206 da CF/1988, pois o mesmo propõe igualdade de condições, liberdade para aprender e o pluralismo.

O relatório demonstra que as crianças sem acesso pertencem a grupos socioeconômicos vulneráveis, que sofrem com a falta de emprego, moradia, etc. Os dados do Observatório demonstram ainda que a região Norte é a que está mais distante de alcançar o objetivo, cujo índice, em 2018, contava com o 88% das crianças nessa faixa etária sendo atendidas por pré-escolas. Esses dados representam um pouco das dificuldades educacionais da referida região, que por sua extensão e peculiaridade demonstra o quão desafiador é levar educação de qualidade à região amazônica.

3 Infância e Amazônia

De acordo com o Relatório Analítico do Território do Marajó (BRASIL, 2012), os municípios do Marajó possuem baixos padrões de qualidade de vida, dado a falta de acesso aos serviços básicos de saúde, saneamento básico, educação, etc. O Relatório demonstra a dependência das comunidades locais de programas sociais, principalmente do Governo Federal.

O mesmo Relatório resalta algumas das mazelas sociais a que a população marajoara enfrenta, entre as quais estão a exploração sexual de crianças e adolescentes. Problema que

atinge a dignidade, a vida e a sociabilização das crianças e adolescentes afetados por tão monstruoso crime. Também fere o artigo 4º do ECA, que determina:

[...] a família, a sociedade e o poder público devem garantir as crianças e adolescentes absoluta prioridade na efetivação do direito à educação, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, a profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e convivência, familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Tal afirmativa abre alguns questionamentos, tendo em vista o nível de subemprego a que a população dos municípios marajoaras, principalmente o município de Breves, foco de nossa análise, apresenta. Assim, relacionamos os índices de desenvolvimento humano e educacionais do município para relatarmos as características e necessidades do sistema de ensino do município baseados na política de atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

De acordo com o censo escolar do município de Breves, o ano de 2019 apresentou um déficit de 2,2 pontos de diferença entre o número de matrículas na Educação Infantil entre as áreas rural e urbana, levantando um sinal de alerta em relação à desigualdade de acesso, tendo em vista que a população em áreas rurais é levemente inferior à população da área urbana, pois de acordo com o IBGE de 2021, a área urbana possui 260 habitantes a mais que a área rural. De tal modo, instamos o artigo 53 do ECA, que versa sobre o direito da criança e do adolescente à educação visando seu pleno desenvolvimento e preparo para o trabalho e exercício da cidadania. E assegura a igualdade de condições de acesso e permanência, desenvolvendo também a livre-iniciativa, contestação dos métodos avaliativos e estimula a organização social. Já o Artigo 54, aprimora e ressalta o dever do Estado em assegurar o acesso aos níveis de ensino obrigatório aos seus cidadãos, inclusive os que não tiveram acesso no momento adequado.

3.1 O desafio da Educação Infantil no município de Breves

De acordo com o Plano Municipal de Educação do município de Breves (BREVES, 2015), entre os anos de 2000 e 2010 o município possuía mais ou menos 9.725 crianças com idades entre 1 e 4 anos, e 2.350 era o percentual de menores de 1 ano. Embora o Plano apresente um percentual de 65, 60% de matrículas em creches e pré-escolas, essa taxa ainda demonstra que em 2015, ano de elaboração do referido Plano, ainda estávamos longe da tão sonhada universalização do ensino para essa faixa etária. Analisaremos, portanto, os avanços da política de universalização desse nível de ensino que tem funcionamento diferenciado nos núcleos urbano e rural.

Segundo o PME do município de Breves (2015), as crianças atendidas no núcleo urbano participam de classes exclusivas para as suas idades, assim como o ambiente escolar em muitos casos é exclusivo para o seu ensino; já as crianças atendidas no meio rural dividem o espaço escolar com alunos que não pertencem à Educação Infantil; além disso, suas classes são lotadas como no modelo multisseriado, com várias idades em uma mesma classe.

Desta forma, para Prado (2015), citado por Leismann (2019, p. 10),

A condição infantil refere-se não à universalização ou naturalização da infância, mas ao conjunto de atividades e capacidades das crianças, aquilo que são, como, com quem, onde, por quanto tempo, etc. Refere-se também aos sentidos e significados na construção de seu pertencimento e da alteridade da infância - do ponto de vista etário, rompendo com a idade, contrariando o que é imposto como norma para cada idade.

Assim, compreendemos que é fundamental a formação continuada aos professores que irão trabalhar especificamente com essas turmas, porque elas representam um desafio maior para o professor. É importante que os professores da Educação Infantil saibam ouvir as crianças e suas famílias, permitindo assim que aprendam e interajam com autonomia. Deste modo, garantam o direito à educação e aprendizagem ao qual as crianças têm direito.

É importante ressaltar que o direito ao atendimento em creches e pré-escolas das crianças do meio urbano e rural é determinado pelo artigo 7º da CF/1988, sua efetivação é definida pelo artigo 208, que estabelece o dever do Estado em concretizá-lo.

A luta por efetivação do direito a creches e pré-escolas é difundida fundamentalmente pelos movimentos de luta feministas, que consideram essa modalidade de ensino como fundamental para ampliação da autonomia e da atuação social e econômica da mulher, desconstruindo ideias que colocam a mulher em papéis de submissão e apagamento histórico-social. Portanto, avançar com as políticas de manutenção do acesso e permanência das crianças às escolas de Educação Infantil pode também ser um marco para se ampliar o protagonismo feminino.

Avaliando o PME do município de Breves (2015), não notamos nenhuma referência à mulher do campo que justifique a ampliação do acesso dos filhos e filhas das trabalhadoras rurais. No entanto, a Meta 1 do PME propõe a universalização do ensino para crianças entre 4 e 5 anos até 2016 e o atendimento de ao menos 50% das crianças menores de 3 anos. Compreendemos que essa se estende às comunidades rurais, pois as crianças desses territórios também são sujeitos de direitos. Para definir tal meta o legislador toma como referência vários documentos legais, entre os quais estão a LDB (Lei nº 9.394/1.996) e o ECA (Lei nº

8.069/1990). Mas um ponto nos chamou a atenção nessa Meta, a forma como trataram a função da Educação Infantil. Sua redação afirma: “Assim, a principal função da educação infantil é tornar a criança humana, por meio de uma ação pedagógica intencional e planejada, é formar a criança na sua integralidade de acordo com o que estabelece.” (BREVES, 2015). A formação humana, entendida enquanto processo pelo qual homens e mulheres ascendem a condição de sujeitos históricos, culturais, sociais e político, passa pela garantia de acesso à educação as novas gerações. A educação, neste sentido, tem a finalidade de

[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Para alcançar tal finalidade, é fundamental que a escola esteja ancorada em um projeto político pedagógico construído de forma democrática, que esclareça e projete sua atuação em busca da preparação de seus educandos para que estes assumam seu protagonismo enquanto sujeitos históricos. Segundo Kramer (1994), cabe à escola conjugar saberes, considerando o aparato sociocultural dos discentes e da comunidade na qual está inserida.

Logo, é respeitando as singularidades das crianças que a escola deve produzir um currículo que estimule a autonomia, a criatividade, a criticidade, a cooperação e contribua para a formação da cidadania de seus educandos. Portanto, a escola é um dos lugares que orientam as ações dos sujeitos com o mundo e todos os processos de socialização que temos vivenciado.

No município de Breves, o trabalho pedagógico implementado na Educação Infantil, tanto no meio urbano quanto rural, é orientado pela Matriz Curricular Municipal que foi elaborada em 2013, cuja reelaboração está prevista para ocorrer a cada três anos. Ao analisarmos os fundamentos que norteiam a referida Matriz Curricular, constatamos que a concepção de criança presente no documento considera a criança como: Sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, o jeito da infância (BREVES, 2013, p. 9). Além disso, a Matriz também destaca que é importante conhecer a criança. Há aqui de se fazer a diferenciação entre tais documentos.

O PME orienta a política e a matriz, o trabalho pedagógico, mas consideramos que tais documentos devem convergir na concepção de educação, infância e escola que se propõe, pois do contrário haverá dificuldades para se estabelecer um trabalho efetivo com as crianças e suas famílias. Talvez essa confusão do legislador tenha se dado pela dificuldade em tomar para si uma concepção de infância mais adequada à consideração das crianças como sujeitos imbuídos de autonomia

Retomando a importância da Educação Infantil para a autonomia feminina, preocupamo-nos com o acesso das mães do meio rural que trabalham em seus roçados e afazeres domésticos, pois ao que parece há pouca preocupação para dar-lhes mais liberdade para produzir e participar dos espaços públicos.

É claro que a especificidade do meio rural do município traz algumas questões importantes a serem discutidas, mas a necessidade das famílias do meio rural em serem atendidas com um programa de educação adequado às suas realidades é latente em todos os níveis de ensino, e podemos dizer que a Educação Infantil, embora seja um direito assegurado na CF/1988, negligenciada na política municipal de educação.

O Plano Municipal de Educação (BREVES, 2015), em seu anexo único, apresenta dados que dizem respeito à infraestrutura necessária para as escolas do campo, sendo possível perceber a fragilidade desse atendimento, pois em muitos casos, nem banheiro a escola possui. O lugar que tem por objetivo desenvolver a cidadania de seus sujeitos não dispõe do básico necessário para atender com dignidade as crianças. Concordamos com Faria (1999, p. 79), para quem “uma creche com água encanada, bebedouro [...] uma construção sólida, sem goteiras, iluminada, arejada, valoriza o bairro, respeita o cidadão de todas as idades”. Estamos diante de situações que afetam a dignidade humana, pois não se pode conceber um espaço para crianças que não as atenda em suas múltiplas necessidades.

Recorremos às diretrizes para a política da Educação Infantil do Campo que assegura: “as creches e pré-escolas são serviço de educação público de cuidado que atendem os direitos da mulher, família e da criança” (BRASIL, 2014, p. 21). Parece-nos que o legislador municipal deixou de perceber a Educação Infantil como uma etapa de cuidado para com a infância.

Os critérios para os atendimentos em creches evidenciam a importância do respeito e do cuidado com as infâncias, em ambientes acolhedores e seguros que as estimulem, que permitam o contato com a natureza, e aqui referenciando à educação do meio rural, que permita o conhecimento de estratégias socialmente mais sustentáveis que lhes deem condições de higiene e saúde, disponibilize uma alimentação saudável, desenvolva sua criatividade,

curiosidade e imaginação, que estimule o afeto e a amizade, permita movimentar-se, que possam expressar seus sentimentos, e que tenham o desenvolvimento de suas identidades cultural, racial e religiosa. Desta forma, a atenção a esses direitos nos pareceu que faltou ao PME de 2015.

4. Considerações Finais

Nossa pesquisa teve por objetivo analisar os avanços da política educacional do município de Breves, principalmente ao que se refere à oferta da Educação Infantil a crianças de 0 a 5 anos. Diante do exposto, compreendemos que apesar do longo processo de organização do sistema educacional brasileiro, das profundas mudanças e readequações, ainda há muito a ser feito para que a Educação Infantil possa de fato ser efetivada no município.

No decorrer desta pesquisa percebemos que apesar de ter obtido avanço considerável na política pública educacional voltada para a Educação Infantil, principalmente com ampliação da oferta de matrículas para a Educação Infantil do Campo, o município de Breves ainda tem muito que progredir para o cumprimento da Educação Infantil, segundo o que os documentos oficiais estabelecem. Nossa análise considerou que para efetivar uma oferta de educação infantil com um mínimo de qualidade o município precisa de maior investimento na infraestrutura, na formação dos profissionais, na valorização da criança como cidadã de direito. Na verdade, o município precisa estabelecer uma política pública educacional, pois o que nos pareceu é que não há um projeto educacional efetivo para o município.

Para que os princípios das leis aqui mencionadas sejam expressamente cumpridos, uma série de ações necessita ser efetivada, a fim de que a escola se torne um ambiente adequado para atender as crianças da Educação Infantil. Ou seja, um local propício para o exercício e/ou a construção da cidadania de cada sujeito brasileiro. Porém, não somente a escola, mas as famílias e a sociedade como todo precisam assumir o compromisso de promover o pleno desenvolvimento da criança.

Pela análise dos documentos concluímos que o principal avanço da política estabelecida foi a ampliação da oferta de matrículas para a faixa etária de 0 a 5 anos. No entanto, muitos aspectos precisam ser melhorados, principalmente no que se refere à infraestrutura, tendo em vista a necessidade latente que pudemos perceber com o advento da Covid-19, desencadeada pela brutal pandemia do novo coronavírus, o que nos faz repensar e mudar muitos de nossos

hábitos. Não podemos, portanto, aceitar que crianças sejam atendidas em ambientes insalubres, como se pode ver descritos no PNE do município de Breves (2015).

Para concluirmos, acreditamos ter cumprido com nosso objetivo de pesquisa, visto que tínhamos por objetivo a análise da política educacional de atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Apesar disso, consideramos que a existência de leis, programas, projetos e pesquisas sobre a Educação Infantil não é garantia de uma educação que assegure a formação integral da criança. Todavia, sem tais dispositivos não seria possível alcançar uma educação que promova o pleno desenvolvimento da criança nos aspectos físico, intelectual, psicológico e social. É necessário que cada profissional envolvido na Educação Infantil seja comprometido com a qualidade do trabalho oferecido. Que cada sujeito, cidadão brasileiro, sinta-se responsável por fazer valer o direito das crianças de 0 a 5 anos de idade a ter o aparato apropriado e necessário para sua devida formação. As políticas estabelecidas pelo Estado necessitam ser cumpridas. A participação da família é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A relação Estado, família e sociedade é indispensável nesse contexto da Educação Infantil.

Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 Abr. 2021

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Relatório Analítico do Território do Marajó 2012**. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra129.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BREVES. Lei Municipal. Lei nº 2.388, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Breves, PA, 2015.

BREVES. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular da educação infantil de Breves**, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI). **Educação Infantil do Campo**: proposta para a expansão da política. Brasília-DF, 2014. Disponível em: http://www.contag.org.br/arquivos/portal/file/DOC_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

BERNARTT, Roseane Mendes. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. IX Congresso Nacional de Educação - **EDUCERE**. 2009. PUCPR. Disponível em: <http://docs.uft.edu.br>. Acesso em: 11 out. 2021

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRUPO de Trabalho Interinstitucional (GTI). Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política. Brasília-DF, 2014. Disponível em: http://www.contag.org.br/arquivos/portal/file/DOC_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

KRAMER, Sonia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEISMANN, Édia Aline da Silva. **Turmas multi-idades na Educação Infantil**: narrativas de experiências da formação inicial em pedagogia. 2019. 148 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Educação contemporânea).

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação. Disponível em:
<https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 29 maio 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Resolução 217 A III de 10 de dezembro 1948. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 maio 2021.

Capítulo 3

DESPERTANDO AS CRIANÇAS MARAJOARAS PARA O MUNDO DOS LIVROS INFANTIS E PARA A PRÁTICA DA LEITURA

Dinelle Rejane da Silva Lisboa¹

Raeulli da Conceição Cruz²

Rafaela Vaz Rodrigues³

Resumo: Apresenta-se um relato de experiência obtido durante o projeto de extensão “Despertando as crianças marajoaras para o mundo dos livros infantis e para a prática da leitura” desenvolvido na Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB) pela Biblioteca Universitária Professor Ricardo Teixeira de Barros, no município de Breves, na Ilha do Marajó-PA. O objetivo do projeto visava fomentar a prática da leitura, da escrita, bem como a interação com os livros de história infanto-juvenil junto às crianças, entre 07 e 12 anos, moradoras do entorno do Campus Universitário do Marajó-Breves. Durante a execução do projeto foi percebido que a maioria das crianças tinham dificuldades durante a leitura dos livros e as outras não conseguiam compreender o que estavam lendo. Foi necessário fazer uma readaptação e iniciar as atividades do projeto voltadas para o reforço de alfabetização das crianças para que então fosse realizada a prática da leitura e da escrita. Tivemos um retorno positivo do projeto, apesar de algumas dificuldades ao longo do percurso, mas foi possível contribuir com uma parte do processo de aprendizagem, levar um pouco de lazer e entretenimento para mudar a realidade daquelas crianças marajoaras e crer que por meio da leitura as crianças esqueçam a realidade tão cruel vivida nesta região e viajem para o mundo da imaginação.

Palavras-chave: Leitura. Livro. Crianças. Breves. Marajó

1 Introdução

A sociedade contemporânea em que vivemos necessita de boas ações visando o bem-estar e o desenvolvimento intelectual, cultural, econômico e social de todos os sujeitos que a integram. Neste contexto, surge a contribuição das universidades públicas, que devem estender suas atividades para além dos muros da instituição, no intuito de alcançar sujeitos, de forma a contribuir com o desenvolvimento pessoal de cada um e com a comunidade em geral.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA). Bibliotecária-Documentalista (UFPA). E-mail: dinelle@ufpa.br

² Licenciada em Pedagogia (UFPA). E-mail: raeullicruz1@gmail.com

³ Licenciada em Pedagogia (UFPA). E-mail: raff.rr@gmail.com

As bibliotecas públicas, escolares, universitárias ou especializadas, como instituição que também promove um papel social, necessitam fazer-se atuantes na comunidade que está inserida, na perspectiva do acesso à informação e na promoção do bem-estar social. Cabe ao profissional bibliotecário atitudes, competências e habilidades que desenvolvam atividades que vão ao encontro dos anseios dos usuários e da sociedade que está inserida.

A Biblioteca universitária Professor Ricardo Teixeira de Barros, em parceria com o Laboratório Multidisciplinar da Faculdade de Educação e Ciências Humanas teve como aprovado o projeto de extensão intitulado “Despertando as crianças marajoaras para o mundo dos livros infantis e para a prática da leitura”, no edital do Eixo Transversal 2017, pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará.

Com essa aprovação, foi possível desenvolver um projeto que atendesse algumas das necessidades da comunidade próxima à universidade. O público alvo do referido projeto foram crianças entre 07 e 12 anos, moradoras do entorno do Campus Universitário do Marajó-Breves, as quais ficavam ociosas dentro do campus quando não estavam na escola. Como a biblioteca é universitária, esta não disponibiliza em seu acervo obras específicas para atender a demanda desse público, que mesmo assim, frequentava assiduamente este espaço.

O objetivo principal do projeto era propiciar às crianças o contato direto com livros de histórias infantis e com o entretenimento a partir da leitura, visto que são crianças vindas de famílias de baixa renda e que não tinham condições de comprar livros e o contato só era possível com os livros didáticos na escola. O incentivo à leitura é importante porque ela nos beneficia em muitos aspectos. A capacidade de ler vai muito além da busca pelo conhecimento em si, segundo Bamberger (1995, p. 11):

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal do indivíduo.

No primeiro levantamento, foram cadastradas 40 crianças, distribuídas em dois turnos (manhã e tarde), duas vezes na semana. As atividades eram realizadas em salas de aulas cedidas pelo Campus e o material utilizado era emprestado pelo laboratório de Pedagogia. Eram livros de histórias infantis, jogos educativos e matemáticos, bem como jogos produzidos pelos próprios discentes do curso de Pedagogia. O projeto contemplava bolsas de extensão, o que na ocasião, proporcionou a seleção de duas bolsistas com remuneração para atuarem no projeto.

Esse projeto somente foi possível com a parceria formada entre a biblioteca, o curso de Pedagogia e a coordenação geral do Campus, desde então, demos início ao tão sonhado projeto de extensão idealizado para receber as crianças que muitas vezes ficavam por horas nas proximidades do campus de forma ociosa e sem muita opção de atividades de lazer e entretenimento.

2 Breves, Marajó-Pará

O arquipélago do Marajó-Pará possui características e especificidades próprias que o diferencia de outras regiões. Considerada a maior ilha fluvial do mundo, é marcada pela diversidade da fauna e da flora marajoara, o que potencializa o turismo local e atrai visitantes de todas as partes do mundo. Porém, juntamente com a rara beleza natural que possui, esta região paraense apresenta também mazelas na área da saúde, da educação, do saneamento, da segurança e em tantos outros direitos que deveriam ser assegurados pelo Estado e não são. Sarraf-Pacheco (2018, p. 65) destaca o descaso e a miséria em que se encontra o povo marajoara:

O uso dos termos *Marajó dos Campos* e *Marajó das Florestas* ultrapassa a ideia de paisagem predominante nestes dois lados da região. Sua divisão é realizada em perspectiva geopolítica para marcar diferenças, semelhanças, relações históricas e culturais na constituição da região, pois em termos físicos, esses ambientes estão presentes em toda a Amazônia Marajoara. Ao longo dos últimos séculos, a região vem sendo interpretada como terra de grandes contrastes: de um lado suas riquezas humanas, arqueológicas e naturais, mas, pelos jogos do político e de interesses particulares de grandes latifundiários e empresários, foi soterrada em pobreza, reverberando diretamente na vida das populações, carentes de oportunidades de trabalho, formação escolar e profissional, além de condições para exercitar seu direito a uma existência digna e cidadã.

Breves tem destaque por ser o maior município do Marajó, com população estimada de 101.891 habitantes, segundo o censo de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). A área comercial é marcada pela presença de bancos, comércio varejista, escolas, igrejas e o Porto, local que dá movimentação contínua para a entrada na cidade. Leão e Sarraf-Pacheco (2012, p. 156) comentam que “A cidade de Breves é ponto de parada obrigatória das embarcações que trafegam pelo rio Amazonas para chegar ou sair de Belém”. Breves conta com importantes instituições federais de ensino que fomentam atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que contribui fortemente em diversos setores da sociedade local.

3 Educação Infantil no Brasil

O contexto histórico da Educação Infantil no Brasil teve diversas fases até chegar ao que conhecemos hoje. E isso não foi um processo fácil, já que a criança era vista como alguém que não precisava de cuidados e uma atenção especial nos primeiros anos de vida. Por isso, tivemos concepções diferentes do que era a infância no decorrer dos tempos. Em um primeiro momento, não havia um conceito do que seria essa fase em si e aos poucos vai ganhando reconhecimento. Sua educação e cuidados eram responsabilidades da mãe. Não havia uma visão de fragilidade dessa fase, a criança tinha que trabalhar desde cedo. Com isso, era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

No século XVIII, esse conceito começa a mudar. Com a chegada da Revolução Industrial, cuja possibilitou a entrada da mulher no mercado de trabalho, foi mudado completamente os hábitos e costumes das famílias. A mãe que precisava trabalhar fora para completar a renda da família necessitava de um local para deixar os filhos. Foi aí que surgiram as “mães mercenárias”, mulheres responsáveis por cuidar de várias crianças ao mesmo tempo enquanto suas mães trabalhavam fora. De acordo com Rizzo (2003, p. 31)

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.

A partir de 1970 há um número ainda maior de mulheres no mercado de trabalho. É um período em que o movimento operário ganha força e passa-se a exigir melhores condições de trabalho, dentre essas, instituições de educação e cuidados para os filhos das operárias. Isso possibilitou a criação de mais creches e pré-escolas. Começa-se então a criação de uma ênfase nessas instituições, para suprir não somente as necessidades básicas das crianças, como também as de ordem cultural. De acordo com Oliveira (1992, p. 18)

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois quanto mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Em 1988, a Constituição Federal define a creche e a pré-escola como um direito da família e dever do Estado. Em 1990, os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil são reafirmados através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento sobre a Política Nacional de Educação Infantil, a qual estabelecia metas como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de qualificação dos profissionais, que resultou no documento por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.

E, finalmente, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Lei nº 9394 de 1996, que faz a Educação Infantil ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, a educação infantil passa a ser vista de um novo ângulo. Se torna fundamental e essencial já que exerceu um papel de destaque no desenvolvimento humano e social da criança. Essa etapa é marcada por novos aprendizados e descobertas, a criança vai desenvolver o seu cognitivo entrando em contato com diferentes pessoas, objetos, mediante a arte, a cultura e a ciência. Com isso, ela precisa ser estimulada da melhor maneira possível. Para acompanhar essa evolução é necessário um profissional qualificado e atualizado na área. Nesse caso, o professor assume aqui um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo.

A família, não menos importante, atuaria como coparticipante do processo de ensino aprendizagem. Os conteúdos passaram a ser desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando-se a bagagem cultural que cada infante trazia de casa. Foi criado, inclusive, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, de maneira a levar a todas as escolas novas propostas pedagógicas diretamente voltadas para a criança tal como ela é.

Atualmente, estamos vivenciando dias tenebrosos para a educação em todas as suas etapas, bem como para as instituições de ensino superior, local onde são formados os profissionais da educação, desde a posse de presidentes do neoconservadorismo no Brasil. Segundo Arelaro (2017, p. 218):

Nesse momento dramático que estamos vivendo no país, mais que nunca a união é fundamental para podermos recolocar as ações e os direitos em seus devidos lugares, em especial, os objetivos e o papel da educação infantil no desenvolvimento saudável de nossas crianças. Assim, temos que nos organizar para garantir e lutar pela 1) Não incorporação do processo de alfabetização e letramento na pré-escola e em toda educação infantil; 2) Defesa intransigente do lúdico na educação infantil; 3) Resistência à aplicação de testes estatísticos para “medir a qualidade” da educação infantil; 4) Construção de projetos pedagógicos que atendam as crianças pequenas no conjunto de suas necessidades psicológicas, culturais, emocionais e educacionais; 5) Formação consistente teórica e prática dos e das professoras de

educação infantil, que lhes permitam a escolha de métodos diferenciados e coerentes para a infância; 6) Condição de dignidade de trabalho e de salário dos e das profissionais da educação brasileira, que vêm sendo desvalorizados sistematicamente.

Portanto, é relevante que práticas voltadas para a educação infantil sejam realizadas visando o desenvolvimento de nossas crianças nessa fase da vida. Esta faixa etária necessita de atenção, amor e cuidado para que essas crianças possam ser transformadas em cidadãos de pensamento livre e crítico.

4 A leitura e a Educação Infantil

A infância é o primeiro contato que a criança tem com o mundo exterior, é um período de descobertas onde ela pode ver, ouvir, sentir, tocar. E como uma fase importante da vida, é preciso receber os estímulos necessários para que possa desenvolver todas as habilidades necessárias. Nesse sentido, a leitura vem contribuir de forma significativa para estimular e fazer a criança descobrir, para além do entretenimento, que a leitura pode ser um ato de descoberta e conhecimento para a vida inteira.

Mas afinal como fazer isso? Como despertar nessas crianças a vontade e o interesse pela leitura? Pode-se dizer que essas são perguntas que precisaríamos ir mais fundo para responder com êxito e plena clareza, no entanto na execução do projeto, ao observar as crianças, ao ouvir seus relatos, podemos concluir que a falta do incentivo à leitura é um “vilão” nesse processo. Esta falta pode ser justificada por vários fatores e um deles é fato de os pais normalmente trabalharem grande parte do dia e muitas vezes não conseguirem nem mesmo dedicar um tempo para auxiliar as crianças nas tarefas da escola; outro fator é o econômico, pois a questão de não ter condições financeiras para comprar livros, ou ainda há também a ausência de lugares apropriados que deem a essas crianças a oportunidade de fazer uso de boas leituras.

Ler é criar na imaginação um mundo novo, onde podemos ser os personagens contidos ali ou até mesmo o narrador dessa história. Para a criança que ainda não domina a leitura ao abrir um livro e observar as imagens contidas no livro, ao ouvir a narrativa daquele livro, ela cria para si uma história a partir do que ela vê e sente, guiada por sua imaginação. E muito mais que isso, a leitura nos proporciona um senso crítico. Segundo Paulo Freire (1989, p.12) “ler [...] implica sempre percepção crítica, interpretação e "reescrita" do lido”. E nosso objetivo foi

proporcionar às crianças o contato direto com os livros para despertar nessas crianças o interesse pela leitura, mostrar um mundo novo, que habita dentro dos livros, a leitura estimula a capacidade crítica por isso pode se dizer que a leitura é um ato de liberdade.

Carneiro (2003, p. 132) ao falar sobre a importância da leitura, enfatiza o papel dela na inclusão social das camadas minoritárias:

Numa sociedade competitiva e, por natureza de princípio, excludente como a nossa, uma das únicas formas que ainda restaram de ascensão social das camadas menos favorecidas é a busca da possibilidade (mais remotas em alguns casos, menos em outros) do enriquecimento cultural. E qual melhor forma de enriquecimento cultural (e tomo aqui o termo cultura no sentido mais ampliado, de conjunto de elementos humanizadores do homem, da sua herança histórica e produtiva) do que a leitura? Afinal, é pela leitura que o homem apreende grande (na verdade, a maior) parte do seu conhecimento, do instrumento educacional, dos valores, do “conhecimento útil” para o seu desenvolvimento no mundo do trabalho, da sua forma de se comunicar e socializar-se, enfim. É pela leitura que ele adquire o domínio das armas intelectuais para a luta (quase sempre desigual) na selva de pedra do mundo (pós) moderno.

Diante disso, partimos para a execução do projeto na perspectiva de proporcionar às nossas crianças marajoaras alguns momentos de entretenimento e de lazer a partir da leitura e dos livros infantis, mas com foco também em um futuro pautado na emancipação e na criticidade desses pequenos cidadãos em construção.

5 A execução do projeto e seus desafios

Durante a realização das atividades do projeto, foi possível detectar que algumas crianças apenas folheavam os livros rapidamente e logo passavam para outro. Em certos momentos da programação das atividades, era solicitado que os infantes fizessem a leitura do livro escolhido, bem como também contassem em seguida o que dizia a história lida. Para nossa surpresa, pouquíssimas crianças conseguiam ler e/ou escrever o que dizia o livrinho. Até mesmo as histórias em quadrinhos eram difíceis de serem compreendidas pelos pequeninos.

Nesse momento, percebemos que era necessária uma readaptação do projeto, visando fortalecer a alfabetização destas crianças, mesmo que algumas já estivessem matriculadas e já estivessem cursando os anos iniciais do ensino fundamental. Contamos com a ajuda de um professor especialista em alfabetização na orientação de quais atividades deveriam ser

realizadas, buscando fortalecer a leitura das crianças. Essa orientação teve como tema “A leitura como um direito humano” e foi essencial para nortear o nosso trabalho.

Percebemos que tínhamos que fazer um diagnóstico diário das crianças para detectar o grau de aprendizagem em que elas se encontravam, para então prosseguirmos, pois, as atividades deveriam ser diferenciadas por haver crianças que sabiam ler e outras que apenas conheciam as letras do alfabeto, portanto não poderiam realizar as mesmas atividades, visto que as crianças tinham graus de aprendizagens diferentes. Por esse motivo levávamos atividades com o mesmo assunto, porém específicas para cada criança.

Sendo assim, dentre as várias indicações de como realizar a leitura com as crianças, a principal era trabalhar de forma diferenciada e usando a imaginação, ou seja não tratar essa prática como algo vazio, monótono e sem sentido. Logo, exploramos isso de vários modos como: apresentação da obra antes de iniciar a leitura; mostrar seus objetivos ou mesmo perguntar aos pequenos sobre o que achavam que a historinha tratava; fazer a seleção dessas obras infantis juntamente com as crianças; apresentar a história por meio de teatro e fantoche; trabalhar diferentes tipos de textos por meio das histórias contadas e fazer brincadeiras e jogos com perguntas depois da leitura para saber se o que foi lido também foi compreendido por todos.

Juntamente com essas técnicas de leitura nós acrescentamos atividades que trabalhavam as dificuldades específicas de cada criança, pois algumas apresentavam problemas na leitura e escrita dos textos e resolução de problemas matemáticos. Por isso, nosso objetivo também foi amenizar essas dificuldades.

A princípio foi explorado o conceito de Consciência Fonológica (CF) com as crianças, pois, já que trabalhamos com textos pequenos, as crianças deveriam entender desde as características das letras por si só até a formação de palavras ou textos, adquirindo diferentes sentidos e sons. Por isso, Ilha (2017, p. 4) trata a CF como “[...] uma habilidade metalinguística de manipular os sons da língua falada, tais como a consciência das palavras, de rimas, de sílaba, de constituintes de sílabas simples e complexas e de fonemas [...]”. E para que essas atividades não se tornassem cansativas e chatas para o nosso público-alvo, nós usamos uma variedade de jogos, dinâmicas e brincadeiras para motivá-las, isso porque o entretenimento da criança não proporciona só a diversão, antes é nesse momento prazeroso no qual acreditamos que brincando a criança aprende de maneira melhor.

Por esse fato, incluímos em nossas atividades os jogos com rimas, jogos com consciência silábica, caixa de sílabas, baile dos balões, dança da pipoca, morto-vivo, dança das

cadeiras e dança da chuva. Adaptamos também histórias infantis com pintura e colagem, montagem de mural e a utilização do recurso de mídia como o Datashow além de vídeos para apresentar história e livros infantis. Fizemos a leitura de diferentes modos, como a individual e em grupo; em outros momentos, foi possível misturar a matemática junto à leitura, já que há alguns livros que exploram esse tema, utilizando também jogos referentes a essa disciplina, como tabuleiro de Escô e Dominó diferente, entre outros. Essas atividades foram um diferencial em nosso trabalho, pois nos ajudou a diagnosticar os problemas de aprendizagem dos educandos no início do projeto. Para Leão (2015, p. 650):

O uso de jogos pode despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, e pode englobar diferentes áreas do conhecimento, por isso constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização/letramento.

Ainda no início do projeto, conseguimos custear um lanche básico oferecido às crianças, pois muitas crianças traziam até nós relatos de que não tinham se alimentado direito ou não haviam feito nenhuma refeição antes de ir para o projeto. Contávamos com alguns parceiros para levantar fundos para o custeio. Porém, em alguns momentos, não era possível a oferta do lanche, e então foi quando percebemos uma pequena evasão das crianças. Mas continuamos as atividades com as crianças que permaneceram e realizamos visitas domiciliares para as crianças que tinham se evadido, inclusive muitas delas voltaram a participar novamente do projeto.

O projeto foi todo pensado para que fosse despertado nas crianças o amor pela leitura, pois sabemos que para formarmos leitores temos que despertar esse interesse desde quando a criança é pequena e isso vai se transformando em hábito com o passar do tempo. Porém, isso requer uma rotina diária e como o projeto era realizado duas vezes na semana, nós emprestavamos os livrinhos e histórias em quadrinhos para que elas levassem para ler em casa e nos devolvessem no dia do nosso projeto. Contudo, não adianta saber sobre tal fato se não criarmos possibilidade de acesso a essa prática. De nada adianta querer uma sociedade letrada se não são dadas oportunidades para que os sujeitos criem tal hábito, como salienta Soares (2012, p. 58)

[...] O que ocorre em países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas.[...] Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a

ler e escrever; deveriam, em seguida criar condições para que pudessem entrar em um mundo letrado [...].

No decorrer de nossa prática, era observada a participação das crianças, seu desenvolvimento e como elas reagiam às atividades propostas. Alguns momentos foram reservados para fazer reunião com a equipe técnica do projeto, apresentar e discutir os resultados que foram obtidos e o planejamento das atividades posteriores. Essas atividades desenvolvidas com as crianças eram planejadas para que pudessem ser voltadas para a leitura e para a alfabetização.

A contação de história era a atividade preferida das crianças. Todo encontro era desenvolvido para trabalhar uma historinha da literatura infantil, pois conhecemos o real poder de uma historinha na vida de uma criança. Ela consegue reportar a criança para adentrar um mundo de fantasia, de faz de conta, um universo de emoções, sentimentos, e significados onde ela pode ser o personagem que quiser ser, desperta curiosidade e entusiasmo, criando assim um afeto pelo livro, e surge assim o encantamento pela leitura.

Cabe salientar que a literatura infantil transmite através das historinhas valores morais positivos, contribuindo assim, para a formação de um cidadão crítico, no qual o livro faz seu papel contribuindo com a aprendizagem dessas crianças. Segundo Saraiva (2001, p 83):

Por desenvolver as áreas afetiva e intelectual, a leitura de textos literários, na fase de alfabetização, oferece às crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, uma vez que a expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ele. Consequentemente os textos literários transcendem o estatuto de meio ou de instrumento hábil e facilita o processo de alfabetização, para se firmarem como elemento essencial, capaz de harmonizar a relação sujeito-mundo, oferecendo aquela outra via de reflexão.

O nosso grande desafio era despertar nas crianças o interesse pela leitura. Para isso, outra atividade utilizada para nos auxiliar era a encenação das historinhas, na qual as crianças eram os personagens e isso fazia com que elas criassem afeto pela historinha, era nítido o envolvimento delas. Por esse motivo, exploramos muito esse mecanismo e que tornava as aulas mais prazerosas e divertidas, pois as crianças aprendiam e ao mesmo tempo brincavam e isso nos causava muita satisfação.

6 Considerações Finais

A proposta inicial do projeto de extensão foi a de desenvolver a prática e o hábito da leitura nas crianças que moravam próximo ao CUMB. Para além disso, diante das barreiras encontradas inicialmente, ainda foi possível agregar outras atividades que pudessem amenizar as dificuldades quanto à alfabetização e letramento dos participantes do projeto.

Diante do exposto, acreditamos que conseguimos cumprir boa parte no que diz respeito a essa proposta. No início do projeto, estabelecemos estratégias de aproximação do público-alvo, realizando visitas às famílias com o intuito de conhecer a realidade e verificar as possibilidades de suas crianças participarem do projeto na universidade. Ao analisar essa realidade, percebemos a importância do projeto, já que a leitura raramente se fazia presente na vida dessas crianças, pois a maioria só exercia essa prática na escola.

O número de bibliotecas públicas disponíveis na cidade, ainda é muito pequeno e não dispõe de projetos que fomentem a leitura. Sendo assim, a maioria das crianças nos relatou que só tem acesso aos livros de literatura infantil na própria escola, ainda que muitas instituições de ensino tenham esse recurso de maneira limitada.

O acesso à leitura faz-se necessário, pois é através dela que adquirimos conhecimento, tanto de fatos que são relevantes para o nosso cotidiano até a compreensão de nossos direitos, e é por meio dela que nos tornamos sujeitos autônomos, críticos e politicamente ativos na sociedade.

Com relação às atividades, os alunos, em sua maioria, responderam bem ao que foi proposto, se mostraram participativos, e aqueles que frequentaram assiduamente o projeto tiveram avanço nas dificuldades de leitura e escrita. Ainda tivemos algumas crianças que não conseguiram reagir de forma positiva durante as atividades, mas acreditamos ter contribuído de alguma forma. As bolsistas do projeto, mesmo em um número pequeno, se esforçaram bastante para que todos participassem e sentissem confortáveis. Quando alguma dinâmica não era bem aceita pelos educandos, tentávamos mudá-la e melhorá-la.

É importante dizer que o fato de o projeto não ter verba para além da remuneração das bolsistas, nos atrapalhou um pouco, pois nem sempre tínhamos dinheiro para custear o lanche ou outro material que fosse preciso, e acreditamos que isso tenha contribuído para a evasão de algumas crianças. Para trazê-los novamente ao projeto, fizemos visitas às famílias e explicando sobre a importância do projeto e da frequência delas e assim, conseguimos o retorno dos participantes que seguiram ativos no projeto até este ser finalizado.

Por fim, acreditamos que ensinar nossas crianças, compartilhar conhecimentos, e aprender com elas é um ato de amor. Quando conseguimos fazer uma criança ler um livro sem qualquer obrigação, mas por iniciativa própria, isso é um sinal de que estamos no caminho certo, pois a criança precisa ser incentivada e quanto mais cedo isso ocorrer melhores serão os resultados. Esse projeto acabou, mas ficamos com a certeza que muitas crianças entenderam o significado de um pequeno livro, o que ele representa para seu futuro, parece algo simples, porém é muito valioso na vida de cada criança e para nós, envolvidos no projeto, sendo assim ficou um sentimento de gratidão por aquelas crianças compartilharem suas vidas conosco.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul-dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>. Acesso em 20 out. 2021

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 19 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em out. 2021

CARNEIRO, Honorina Maria Simões. Leitura e inclusão social. **Rev. de Letras**, n. 25, v. 1, jan/dez., 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: CORTEZ, 1989.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População estimada**, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panorama>> Acesso em 20 mar. 2021.

ILHA, S. E.; LARA, C. C; CORDOBA, A. S. **Consciência Fonológica**: coletânea de atividades orais para a sala de aula. Curitiba: Appris, 2017.

LEÃO, Dione do Socorro de Souza; SARRAF-PACHECO, Agenor. Memórias e imagens dos bairros de Breves. In: SARRAF-PACHECO, Agenor; SCHAAN, Denise Pahl; BELTRÃO, Jane Felipe (orgs.). **Remando por campos e florestas**: patrimônios marajoaras em narrativas e vivências: ensino médio. Belém: GKNoronha, 2012. 183 p.

LEÃO, Marjorie Agre. O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala e apoio das séries iniciais. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, n. 44, v.2, p. 647-656, maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SARRAF-PACHECO, Agenor. Cartografia & fotoetnografia das águas: modos de vida e de luta na Amazônia marajoara. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 63-98, jan. /jul., 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/85243/49067>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Capítulo 4

A INCLUSÃO DA TEMÁTICA “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO MARAJOARA DE CURRALINHO-PA

Letícia Ferreira da Costa¹
Leonildo Nazareno do Amaral Guedes²

Resumo: O presente artigo é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia defendido em 2019 na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves, cujo objetivo foi analisar a inserção da temática “relações étnico-raciais no currículo de uma escola de educação infantil” do município de Curralinho-PA. Esta pesquisa propôs responder ao seguinte questionamento principal: como a temática “relações étnico-raciais” tem sido abordada em uma escola de educação infantil do meio urbano do município de Curralinho-PA? De que forma vem ocorrendo essa inclusão? Para a sua realização, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Posteriormente, foi escolhida a abordagem qualitativa, seguida de pesquisa de campo como observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas com 04 professoras do referido nível de educação. Os resultados da pesquisa apontam que a inserção da temática relações étnico-raciais no currículo de uma escola de educação infantil ainda tem sido apresentada de maneira superficial, tanto no aspecto teórico quanto no prático. É preciso compreender que há possibilidades de ajustes no planejamento e nas práticas para o cumprimento de um plano de ensino que contemple a educação das relações étnico-raciais e construa, a partir da formação integral do ser humano, pessoas que respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial de nosso país.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações Étnico-raciais. Inclusão de práticas educativas.

1. Introdução

A educação infantil é responsável pelo início da formação crítica e social de indivíduos capazes não apenas de se envolver conscientemente em sociedade, como também ensinando a criança a partir de seus primeiros conhecimentos a reconhecer, respeitar e valorizar os diferentes grupos étnico-raciais da sociedade.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves. E-mail: leticiacoosta25@outlook.com

² Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves. UFPA/CUMB/ Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Mestre em Educação e Doutor em Antropologia. E-mail: leonildo@ufpa.br

Crianças pobres e negras são facilmente alvos de racismo e discriminação nas escolas de educação infantil. Tais atos repugnantes são advindos não apenas de outras crianças como também dos próprios professores e demais profissionais das instituições, o que implica negativamente na construção de suas identidades sociais, étnicas e em seus processos de ensino-aprendizagens. Por essa razão, percebe-se a necessidade de o corpo docente participar de novas leituras e discussões acerca da promoção da igualdade e suas particularidades, compreendendo a importância da temática na construção da aceitação e valorização da identidade étnico-racial de crianças negras.

O presente artigo é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia defendido em 2019, cujo objetivo foi analisar a inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo de uma escola de educação infantil do município marajoara de Currealinho-PA, identificando se essa escola tem disponibilizado de um currículo que atenda à diversidade das relações étnico-raciais, bem como conhecer como essa temática tem sido abordada.

Para a realização desta pesquisa, inicialmente foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Posteriormente, foi escolhida a abordagem qualitativa (MINAYO, 1998), observação participante, realização de entrevistas semi-estruturadas com 04 professoras de uma escola de educação infantil da zona urbana do referido município de Currealinho-PA. A coleta de dados iniciou no dia 31 de outubro de 2018. Ao longo da semana, as quatro docentes foram entrevistadas nos horários de recreação da escola. *Pari passu*, foram realizadas observações em uma turma de educação infantil com crianças de 03 anos de idade.

Para a constituição da base teórica deste estudo, foram necessários mapeamentos de produções acadêmicas acerca da temática das relações étnico-raciais na educação infantil. Desse mapeamento sobressaiu a dissertação de mestrado de Eliane Cavalleiro, intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil” (2000), que se tornou nossa base de sustentação teórica, visto que a autora faz uma discussão assertiva das relações étnico-raciais no campo da educação infantil e no espaço familiar, dando ênfase à necessidade de se pesquisar e problematizar o racismo, preconceito e a discriminação étnica, embora seja esta uma questão antiga em nosso país:

A discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma questão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação, de fato, igualitária, comprometida com o desenvolvimento do futuro cidadão (CAVALLEIRO, 2000, p. 10).

O presente artigo está estruturado em três tópicos mais esta Introdução e as Considerações Finais. O primeiro está centrado na análise dos documentos legais que tratam da inserção das relações étnico-raciais na educação infantil, quais sejam, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O tópico seguinte aborda os desafios de inclusão de práticas educativas para a promoção da igualdade das relações étnico-raciais no projeto político-pedagógico e proposta curricular de uma escola de educação infantil. O terceiro tópico analisa a inserção dessas relações no cotidiano da sala de aula, identificando as metodologias e recursos materiais.

2 A inserção das relações étnico-raciais na educação infantil: análise dos referenciais e das diretrizes curriculares nacionais

Considerando a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo, para a interação social e para as primeiras experiências da criança, é importante que as instituições de educação infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças, constituindo-se em um espaço de socialização, de ludicidade e de convivência entre crianças de pertencimentos raciais iguais e diferentes, que possam explorar o mundo, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos e jogos, permitindo uma interação independentemente do grupo social e/ou étnico-racial.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimento sobre realidades distantes (BRASIL, 1998, p. 13).

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) assegurou propostas expressas e práticas pedagógicas de qualidade para a promoção do exercício da cidadania das crianças brasileiras. Para que essas práticas sejam desenvolvidas e contribuam no crescimento das crianças, são necessárias condições institucionais que possam proporcionar um ambiente de experiências prazerosas, bem como promover conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional (BRASIL, 1998).

A inserção da temática das relações étnico-raciais está pautada nos princípios da promoção do exercício da cidadania das crianças, através do respeito à sua identidade étnica, ao seu direito em conhecer manifestações culturais e pelo acesso aos bens socioculturais

disponíveis para o desenvolvimento de sua compreensão ética e de interação social (BRASIL, 1998).

As crianças são diferentes entre si, e por essa razão é necessário considerar suas singularidades e características próprias, com vistas a uma educação que possa ampliar e enriquecer suas potencialidades, valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. Por isso, cabe ao educador a tarefa de construir e planejar situações de aprendizagens que possam responder, atender e considerar suas capacidades sociais, afetivas, emocionais, cognitivas e origens socioculturais diversas.

O RCNEI estabelece propostas e práticas educativas de qualidade para aprender e conviver com as diferenças, sejam elas de hábitos, de costumes, de cultura etc.

Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças (BRASIL, 1998, p. 77).

Desse modo, são necessárias práticas pedagógicas inclusivas que possam estar inseridas de modo mais efetivo no planejamento e abarque a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas atividades educativas do dia-a-dia da criança na educação infantil, compreendendo a importância desta temática para a formação educacional e o reconhecimento e construção da identidade negra brasileira que não se limita apenas a datas e comemorações festivas.

A criança em interação social com outras crianças de diferentes etnias possibilita o desenvolvimento de suas capacidades de convívio e relação interpessoal, construindo sua autoestima, a compreensão de si mesmo, dos outros e de perceber-se como membro participante de um determinado grupo, de uma comunidade e de uma sociedade. Sobretudo, ter a visão de que trabalhar com a diversidade e o convívio com a diferença também possibilitam a ampliação de novos horizontes, tanto para o professor quanto para a criança.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) se caracterizam como a organização, orientação, planejamento e elaboração de propostas pedagógicas direcionadas à educação infantil. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais,

que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2009).

Art. 4º. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas intenções, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Com base nas DCNEI, a inserção da temática das relações étnico-raciais está pautada nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, uma vez que:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...]

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p 2.).

A instituição de educação infantil deve assegurar nos primeiros anos de vida de uma criança um ambiente que propicie a construção da identidade pessoal e aprendizagem na qual irão socializar-se e ganhar autonomia. Os espaços devem estar comprometidos com as atividades de movimentos corporais e atividades lúdicas que visem os cuidados com a saúde, com a sustentabilidade do planeta e com a multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens, raças, gêneros, religiões, etc.

Para o desenvolvimento do objetivo proposto pelas DCNEI, as instituições de educação infantil deverão disponibilizar condições básicas de materiais e espaço para o exercício das propostas pedagógicas, dentre elas a inserção da temática das relações étnico-raciais através da apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2009).

As contribuições históricas dos afrodescendentes à cultura brasileira, tais como a culinária, a linguagem, o folclore, a dança, a música e a literatura podem estar relacionadas às atividades propostas para a promoção da educação das relações étnico-raciais. Desse modo, inserindo o reconhecimento da culinária afrodescendente através de pratos conhecidos popularmente como a farofa, o cuscuz e a feijoada; o uso de instrumentos musicais como o

maracatu; e danças como a capoeira e o frevo, correspondem às tradições e festas de origem africana, tornando-as heranças de identidade da cultura afrodescendente e de importância humana e social para a educação infantil.

O inciso X do artigo 8º das DCNEI, que trata sobre proteção contra a violência, seja física ou simbólica, apresenta aspectos normativos de amparo e proteção à criança, a ética profissional de educadores e o compromisso de pautar-se nos princípios éticos do respeito à dignidade da pessoa humana, que resulta em outros valores, como honestidade de propósitos na educação, justiça, comprometimento, dignidade, verdade e responsabilidade (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, algumas estratégias podem ser desenvolvidas na escola de educação infantil para o combate de violências, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam discussões amplas a respeito da temática, a realização de seminários e eventos com os pais, encontros de formação continuada com os professores, os quais podem trazer reflexões a respeito da ética profissional na educação e a relevância da escola em fazer o enfrentamento da violência contra a criança. Portanto, a escola não pode se omitir diante dessa e de outras problemáticas, pois o ambiente da educação infantil deve ser um espaço de diálogo, socialização e formação de sujeitos e valores.

O educador da educação infantil deve promover a interação das crianças por meio da utilização de histórias da culturas afro-brasileira, construindo estratégias pedagógicas para o reconhecimento, a valorização, o respeito e, sobretudo, para o combate ao racismo e à discriminação.

Os princípios das propostas pedagógicas das DCNEI assumem um caráter ético, político e estético. Do ponto de vista ético, asseguram o exercício da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Do ponto de vista político, asseguram os direitos da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática. Do ponto de vista estético, asseguram a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

No inciso VII do artigo 9º das DCNEI, evidencia-se a importância da diversidade nas vivências éticas e estéticas, ou seja, a convivência com as diferenças de modo igualitário, reconhecendo a importância de respeitá-las através de uma perspectiva dialógica e de experiências na educação infantil. É preciso que as experiências vivenciadas tornem-se atrativas e significativas para as crianças, as quais levarão estes conhecimentos por toda a vida. Desse

modo, elas poderão refletir sobre tais questões e a partir delas construir novos espaços, novos mundos e se tornarem novos sujeitos (BRASIL, 2009).

É nessa perspectiva que o(a) educador(a) pode desenvolver estratégias, atividades pedagógicas e reflexões que possibilitem às crianças uma compreensão de que todos somos diferentes, mas podemos conviver em grupo, compartilhando experiências, histórias, exercendo funções iguais ou diferenciadas e respeitando as especificidades de cada um. Portanto, a atuação docente na educação infantil torna-se fundamental para o alcance desses objetivos. Afinal, este é o caminho que nós devemos seguir: eliminar as desigualdades em prol do respeito às diferenças através da educação.

A importância de se trabalhar, valorizar e propiciar o conhecimento e a interação das tradições e manifestações culturais brasileiras com as crianças está pautado no inciso XI do artigo 9º das DCNEI. A Lei Federal nº 10639/2003 tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, inserindo as tradições e manifestações culturais africanas desde a educação infantil, o que contribuiu para a ampliação e conhecimento da temática. Ao introduzir aspectos das tradições e manifestações culturais africanas como fotos/imagens, canções folclóricas africanas, tecidos típicos e falar da alimentação, das danças, da culinária, das roupas e de esses aspectos estão presentes na nossa cultura, impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação.

Com efeito, a educação para as relações étnico-raciais consiste em fortalecer a estrutura do desenvolvimento pessoal e social da criança, aceitando o outro e se aceitando também, facilitando a convivência entre si para que sejam afirmados os direitos de todos.

3 O planejamento curricular para a educação das relações étnico-raciais no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Criança Feliz”

Para a fundamentação da análise de dados deste estudo, inicialmente foram realizadas entrevistas semi-estruturadas caracterizadas por 06 questionamentos acerca da inserção da temática relações étnico-raciais na proposta pedagógica da referida escola: 1) As relações étnico-raciais estão contempladas no projeto político-pedagógico da escola? 2) A temática “diversidade étnico-racial” está incluída no currículo escolar da instituição? Como vocês planejaram a inserção da temática? 3) A escola desenvolve algum projeto educativo para abordar a temática das relações étnico-raciais? Caso afirmativo, caracterize esse projeto. 4)

Como podemos criar estratégias de aproximação nas relações interpessoais entre os grupos de crianças de forma a evitar a exclusão de crianças consideradas diferentes em função de sua raça ou origem social? 5) As atividades pedagógicas e/ou práticas educativas desenvolvidas em sala de aula contemplam a história do negro no Brasil? De que forma essa história é abordada? 6) Quais são os materiais e/ou recursos didáticos utilizados nas aulas que abordam a importância da igualdade nas relações étnico-raciais?

A princípio, 06 professoras e a Coordenadora Pedagógica do CMEI concordaram em conceder as entrevistas. No entanto, apenas 04 professoras contribuíram no desenvolvimento da pesquisa. Das educadoras entrevistadas, uma possui formação no Magistério; uma em Pedagogia; uma é licenciada em Pedagogia com pós-graduação em gestão escolar e docência do ensino superior; e outra tem graduação em Pedagogia e Letras.

Todas as entrevistadas, ao serem questionadas “se as relações étnico-raciais estão contempladas no projeto político-pedagógico da escola?”, responderam “sim”. A temática das relações étnico-raciais consta no projeto político-pedagógico por meio do projeto denominado “Valores”. Esse projeto teve por objetivo desenvolver o respeito a todas as pessoas, através da ênfase na importância de valores humanos como a solidariedade, a liberdade de expressão, a consciência ambiental, a aceitação e valorização das diferenças, o amor a Deus e a preocupação com o futuro da sociedade.

De fato, faz-se necessária a inserção das relações étnico-raciais no projeto político-pedagógico da escola, e que este seja construído pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, na perspectiva de um projeto político-pedagógico planejado, organizado e comprometido com a promoção da igualdade étnico-racial, abrangendo as crianças e as diversas identidades com a consequente a eliminação de todas as práticas racistas e discriminatórias (PASSOS, 2012).

O segundo questionamento proposto foi: “a temática diversidade étnico-racial está incluída no currículo escolar da instituição? Como vocês planejaram a temática?”. Vejamos as respostas:

Sim, ela está inserida na temática “Valores e Etnias (Professora 1).

A temática é planejada e trabalhada através de brincadeiras, atividades lúdicas, como música, artes e outras coisas (Professora 2).

Sim, tem. Ela é planejada por meio de mini projetos, onde é desenvolvido por temas. Esse planejamento é anual (Professora 3).

Sim, está contemplada. Aqui nossos temas são abordados por meio de projetos e entre eles têm o projeto com o tema “Valores”, mas também trabalhamos a questão dos valores, respeito às diferenças, do respeito ao outro, da importância da boa convivência com os outros coleguinhas durante todo o ano (Professora 4).

Observa-se que de acordo com as respostas das educadoras, a diversidade étnico-racial está contemplada no currículo escolar do CMEI “Criança Feliz” por meio do desenvolvimento de projetos diversificados, como o Projeto “Valores e Etnias”, e no bojo do plano de curso elaborado anualmente.

A inserção da temática das relações étnico-raciais no planejamento anual escolar deve consistir em um instrumento de articulação das experiências e dos saberes das crianças diante dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e o tecnológico da sociedade, bem como assumir seu caráter político, o qual possibilita e garante os direitos fundamentais da criança para o seu desenvolvimento. Deste modo, é necessário estabelecer ações institucionais, construir metas para seu alcance durante o ano, e que estruture a educação das relações étnico-raciais no cotidiano das instituições de educação infantil (OLIVEIRA, 2010).

O próximo questionamento foi: “A escola desenvolve algum projeto educativo para abordar a temática das relações étnico-raciais? Caso afirmativo, caracterize esse projeto”. Os relatos das docentes foram os seguintes:

Sim, o CMEI desenvolve. São atividades escritas e orais, pinturas, lendas, folclores, historinhas, oficinas pedagógicas que são desenvolvidas com todos os professores, painéis artísticos construídos de uma forma lúdica, além das boas maneiras. O projeto também ensina a preservação de valores morais, religiosos e principalmente raciais (Professora 1).

Sim, o tema dos anos anteriores era “Etnia e Valores”, mas atualmente é definido só como “Valores”. Mas as relações étnico-raciais continuam sendo abordadas com muito êxito. Nós trabalhamos o fortalecimento dos vínculos sem discriminação e exclusão (Professora 2).

Projeto, não, mas o planejamento anual é desenvolvido, sim (Professora 3).

Sim, nós temos. Mas até o ano passado, o projeto era nomeado como “Etnias e Valores”, mas esse ano ficou somente “Valores”. O objetivo desse projeto que temos é desenvolver o respeito ao seu semelhante e ressaltar a importância dos valores humanos (Professora 4).

Percebe-se que apenas uma das educadoras entrevistadas não possui conhecimento sobre a existência do projeto “Valores” na escola e suas contribuições para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil. O desconhecimento da educadora pode indicar a sua falta de participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola ou que a mesma esteve ausente de atividades que envolvem a escola como um todo. As outras três docentes afirmaram que foi implementado o projeto “Valores e etnias”, que à época da pesquisa teve seu nome modificado para “Valores”.

4 A educação das relações étnico-raciais na CMEI “Criança Feliz”: histórias, metodologias e recursos materiais

O quarto questionamento proposto foi: “Como podemos criar estratégias de aproximação nas relações interpessoais entre os grupos de crianças de forma a evitar a exclusão de crianças consideradas diferentes em função de sua raça ou origem social?” As professoras consideraram em suas respostas:

Acho que através da roda de conversa ou na sala de aula, através de músicas, dinâmicas e brincadeiras que juntem esses grupos (Professora 1).

Eu acho que a criança não nasce racista, essa característica vai se desenvolvendo ao longo da vida de acordo com as influências externas, tipo fora de casa. Por isso, vale ressaltar que o importante na fase da infância é reforçar esses valores e fortalecer os vínculos. Isso pode ser através das formas lúdicas e divertidas de educar e aprender, brincando, cantando e convivendo. Tudo isso é importante nesse contexto, principalmente apresentar a diversidade como um fator positivo e agradável (Professora 2).

Acho que por meio de conversas, figuras, contando histórias, desenhos, audiovisuais e musiquinhas também (Professora 3).

Eu acho que não só durante o desenvolvimento do projeto, mas também no dia-a-dia do ambiente de sala de aula, seja na rodinha de conversa ou em qualquer outra situação que envolva a interação dessas crianças, trabalhando também com reflexões baseadas em vídeos, músicas, textos (Professora 4).

A observação participante foi realizada em uma turma de 03 anos durante 4 dias. A partir dessa observação, verificamos que a turma era composta por aproximadamente 20 crianças, tendo à frente das atividades duas professoras. Ao observar as atividades no dia-a-dia das crianças orientadas pelas professoras, foi notória a existência de diferentes grupos formados pelas crianças em função de sua cor ou origem social. Enquanto algumas possuíam uma facilidade maior em interagir com as demais, outras demonstravam certa resistência em manter relações interpessoais.

As educadoras destacaram que as atividades mais promissoras consistiam na realização de atividades pedagógicas, tais como roda de conversa, contação de histórias, desenhos, reflexões baseadas em textos, recursos audiovisuais e cantigas.

No CMEI “Criança Feliz”, a roda de conversa é conduzida pelas professoras diariamente nas turmas, com duração de 10 a 20 minutos. Para as professoras, realizar a “roda” como um princípio de organização e como uma maneira de aprender coletivamente, já é um exercício cotidiano de busca para o respeito à diversidade.

A leitura, como parte da rotina da educação infantil e da roda de conversa, deve contemplar a educação das relações étnico-raciais, deve ser um momento que favoreça o contato com as diferentes culturas. Cabem às educadoras da educação infantil dar atenção aos livros que são apresentados para as crianças, se apresentam personagens negros e como são retratados. Nesse contexto, as crianças expressam seus conhecimentos e sensações, assim como seus sentimentos com o mundo em que vivem, conhecem e constroem relações interpessoais com as particularidades e especificidades do outro, sem excluí-lo, respeitando-o e valorizando o seu pertencimento étnico-racial.

A educação infantil é a fase ideal para incentivar o interesse pela leitura, pois são formados os primeiros hábitos da criança. Nesse sentido, o papel do educador é de assumir um compromisso com o livro, contando histórias infantis que despertem sua imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Com isso, a criança passa a gostar do livro pelo afeto, e ao mesmo tempo aprende e se desenvolve (SANTOS, TONIOSSO, 2016).

A contação de histórias, por sua vez, objetivava despertar a curiosidade nas crianças e que as mesmas criem suas próprias histórias e hipóteses. Nesses momentos, as crianças fazem o uso da linguagem a todo o momento, por isso a oralidade torna-se importante para enriquecer a comunicação e favorecer a interação social das crianças, seu desenvolvimento cognitivo, bem como para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e atuantes na sociedade:

O professor ao contar história e discutir com os alunos está promovendo sua socialização e desenvolvendo seu senso de moralidade, sem entregar prontos [para a criança], conceitos e saberes que ela precisa construir. O objetivo não é transmitir o “valor” ou encontrar a resposta “certa”, mas ensinar a criança a pensar. Só assim ela será socializada (SILVA, 2011, p. 34).

Para as professoras do CMEI “Criança Feliz”, a contação de histórias é uma atividade indispensável para o favorecimento das relações interpessoais entre as crianças, promovendo a capacitação intelectual de forma lúdica, despertando o senso crítico e reflexivo, bem como a tomada de consciência sobre a cultura e a relação com os outros.

O penúltimo questionamento consistiu em saber se “As atividades pedagógicas e/ou práticas educativas desenvolvidas em sala de aula contemplam a história do negro no Brasil? De que forma essa história é abordada?” Foi comentado pelas docentes:

Sim. Elas contemplam através da grande importância do negro, como a sua cultura que já conhecemos a capoeira, a dança, os instrumentos musicais e sua culinária. Nós criamos projetos que dão ênfase ao negro, como as outras demais etnias que compõem nosso cenário brasileiro (Professora 1).

Sim, aqui no CMEI a linguagem é utilizada e voltada para a ludicidade; a história do negro é contemplada no projeto “Valores”, que é onde se trabalha com mais intensidade a diversidade. Mas também o dia-a-dia é uma constante abordagem para esclarecer e reforçar para as crianças o respeito e a valorização das relações étnico-raciais (Professora 2).

Sim, estão contempladas na execução das atividades dirigidas de acordo com o plano de aula, [o qual é] desenvolvido de acordo com o tema (Professora 3).

Sim, elas estão contempladas por meio de reflexões com textos, histórias que são lidas e também discutidas com as crianças na sala de aula. Também por meio de músicas que ressaltam o valor do respeito, da tolerância e da importância do outro na nossa vida (Professora 4).

As professoras foram unânimes ao afirmar que a temática em estudo está sendo trabalhada no cotidiano da sala de aula e da escola. Nessa perspectiva, percebe-se a importância da lei 10639/2003, que assegura a inclusão do ensino da História da África e das culturas afro-brasileira e indígena para a formação do educando, tanto na dimensão ontológica/da identidade quanto epistemológica, ressaltando a necessidade de capacitação de profissionais do magistério. Desde a implementação da mesma, constatou-se uma intensificação na reivindicação de direitos que se perderam ao longo do tempo (ALVES, 2007).

Contudo, para que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana seja trabalhado nos sistemas de ensino, são necessárias novas reflexões acerca das relações étnico-raciais, sociais, culturais, econômicas e políticas estabelecidas nas escolas, seguida por uma abordagem pedagógica consciente por parte dos educadores, gestores e todos os membros da comunidade escolar. Apenas através de uma possível reavaliação da educação que está sendo oferecida pela escola brasileira, existirá a possibilidade do diálogo com todas as culturas de povos diversos, por meio de relações horizontais, nas quais quem ensina também pode aprender (FREIRE, 1987).

O último questionamento proposto foi: “Quais são os materiais e/ou recursos didáticos utilizados nas aulas que abordam a importância da igualdade nas relações étnico-raciais?” Foi descrito pelas docentes:

São músicas infantis, teatro de fantoche, danças, vídeos e a inclusão propriamente dita na sala, com a conversa (Professora 1).

Aqui nossos materiais utilizados são diversos, desde o papel “xerocado” até as mais criativas formas de ensinar, como dinâmicas, teatrinhos, brincadeiras, músicas, artes visuais, cênicas, enfim, entre outros (Professora 2).

Nós temos as atividades “xerocadas”, utilizamos músicas, a rodinha de conversa, os próprios alunos, demonstrações por meio de historinhas contadas com fantoches e também pinturas (Professora 3).

Aqui nós usamos os livros, os textos que são diversos, músicas, teatros, vídeos, entre outros (Professora 4).

Os recursos audiovisuais utilizados pelas professoras do CMEI “Criança Feliz” são baseados em textos, músicas e vídeos que valorizam o respeito às diferenças, desenvolvem o senso crítico e preparam as crianças para outras atividades. Conhecer músicas em diferentes línguas e de diferentes origens, em suas concepções é um bom caminho para estimular o respeito pelos diversos grupos humanos. E isso se aplica a todas as formas de arte.

Os recursos evidenciam que uma perspectiva lúdica contribui para que as crianças tenham contato com a arte de fazer e criar, que é a porta de entrada para outros mundos. Com efeito, as histórias, as músicas, as brincadeiras são um convite para adentrar o universo da imaginação e da educação.

Hoje em meio a tanta tecnologia e com as crianças mais atentas e espertas, os vídeos educativos também fazem parte do cotidiano das crianças nas instituições de educação infantil como um recurso didático e de auxílio na aprendizagem. Como as professoras estão diante de diferentes formas de ensinar, os vídeos educativos também se encaixam como um importante mecanismo de inserção da educação das relações étnico-raciais. Sendo assim, podem ser utilizados para contribuir para o aprendizado e o conhecimento de nossas crianças, nas quais elas assimilam informações, levam para suas casas e aprendem a se comunicar melhor com os pais e as demais pessoas do seu contexto social.

Não basta apenas saber se comunicar bem, e sim saber utilizar dos recursos que são oferecidos para enriquecer este aprendizado, como saber manusearem equipamentos de som e áudio, por exemplo, para enriquecer o trabalho, sendo assim, estamos fazendo o que propõe a educomunicação. Seria um feedback entre o aprender e o fazer o que foi aprendido (ALMEIDA; ROCHA e SILVA, 2017, p.5).

É por meio de um assunto abordado em um vídeo educativo que se desperta a curiosidade, a motivação para novos temas e o estímulo para a pesquisa. Além de ser uma atividade lúdica prazerosa, a utilização de vídeos também é um grande diferencial no processo de informação e construção do respeito mútuo e da valorização dos diferentes grupos étnicos (ALMEIDA; ROCHA; SILVA, 2017).

5. Considerações Finais

Este trabalho objetivou analisar a inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo de uma escola de educação infantil do município marajoara de Curralinho-PA.

No primeiro tópico, procuramos analisar o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Nos tópicos seguintes, analisamos as atividades desenvolvidas em uma escola de educação infantil localizada na zona urbana do referido município.

Com este estudo, ratificamos que a escola é o espaço privilegiado para a construção de uma identidade e consciência cidadã importantes para a formação social e individual da criança. A partir dela é que os professores precisam trabalhar o respeito às diferenças, promovendo a autoestima das crianças negras por meio de recursos e/ou materiais pedagógicos, brinquedos e brincadeiras, tendo em vista o contato com a cultura africana e afro-brasileira nos seus primeiros anos de vida.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados mediante a análise da realidade do currículo da escola investigada, observando-se a disponibilidade de recursos e/ou materiais didático-pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

No entanto, essa educação ainda tem sido realizada de maneira pontual e superficial, tanto no aspecto teórico quanto no prático. No contexto da escola investigada, é necessária maior motivação em desenvolver práticas docentes inovadoras que atribuam à aprendizagem saberes significativos, pois as crianças precisam compreender as diferenças culturais e raciais em seu cotidiano familiar, comunitário e escolar.

É preciso compreender que há possibilidades de ajustes no planejamento e nas práticas pedagógicas para a efetividade de um plano de ensino que contemple a educação das relações étnico-raciais, valorizando a diversidade e a cidadania. Homens e mulheres que respeitem o pertencimento étnico-racial dos outros, reconhecem que em suas veias corre o sangue indígena, o africano e o europeu. Homens e mulheres que convivem em harmonia/tolerância/ respeito com os diferentes grupos étnico-raciais possuem a consciência de que a democracia só é possível no reconhecimento, respeito e valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Simone; ROCHA, Maria Aparecida; SILVA, Rayane. **Relações étnico-raciais e educação infantil: práticas para uma educação inclusiva**. Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista – Bahia, 2017.

ALVES, Nancy N. L. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de educação de Goiânia**. 2007. 286f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil.** (Dissertação; Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** In: **Currículo sem Fronteiras.** v.12, n.1, pp. 98-109, Jan./Abr. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

OLIVEIRA, V. C. **Educação das relações étnico raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil.** 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

PASSOS, J. C. dos. **A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil.** In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.) **Educação infantil e sociedade: Questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

SANTOS, Angelita; TONIOSSO, José. **Relações étnico-raciais na educação infantil.** Centro Universitário UNIFAFIBE, Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro - São Paulo, 2016.

SILVA, Natalino de Neves. **Diversidade cultural como princípio educativo.** Belo Horizonte, 2011.

Capítulo 5

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA, NO PERÍODO DE 2003-2008: CONQUISTAS E DESAFIOS

Leonildo Nazareno do Amaral Guedes¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a organização do trabalho pedagógico de sete escolas de educação infantil localizadas no meio urbano do município de Breves, no Arquipélago de Marajó-PA, que ocorreu no período de 2003 a 2008, a qual estava comprometida com uma gestão participativa e com a qualidade da educação ofertada. Os procedimentos teórico-metodológicos compreenderam a pesquisa qualitativa, através de engajamento profissional do autor na educação municipal no período mencionado, bem como por meio de análise de documentos oficiais, legislações e produções escritas diversas fornecidas pela coordenação pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pingo de Gente. Os resultados mostram que a organização do trabalho pedagógico foi expressa em ações coletivas realizadas interativamente, bem como na produção de diversos documentos balizadores das ações implementadas, tais como projeto político-pedagógico, projeto de curso, diversos projetos de trabalho (dentre os quais ressalta-se o projeto Festival do Mingau Folclórico) e documentos de caráter normativo, tais como diário escolar, boletim de avaliação do desenvolvimento discente e um código de ética para orientar a efetividade das atribuições de cada segmento da comunidade escolar. Para essa organização, foi necessária a efetividade de um planejamento participativo através de projetos de trabalhos em várias frentes e uma realização interativa dos mesmos ao longo do período analisado.

Palavras-chave: Educação infantil. Organização do trabalho pedagógico. Participação.

1 Introdução

Os desafios enfrentados pelas escolas de educação infantil no início do século XXI para se tornarem efetivamente em instituições de cuidado e educação formal foram ingentes. Herdeira de um atendimento educacional marcadamente assistencialista, preocupada com a guarda da criança e os cuidados inerentes relacionados à alimentação, higiene e algum brinquedo, com atividades didáticas voltadas ao trabalho com a leitura e escrita (codificação e decodificação de palavras) e arte visual (coloração de desenhos, recorte e colagem, modelagem), as escolas de educação infantil de Breves-PA até o ano de 2002 não contavam com uma organização pedagógica de seu trabalho, com documentos produzidos no bojo de

¹ Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves. UFPA/CUMB/ Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Mestre em Educação e Doutor em Antropologia. E-mail: leonildo@ufpa.br

discussões de caráter democrático, com uma ação intencional projetada no tempo e sendo construída com a participação de todas e todos.

Estudos recentes (MACHADO, 2012; LAZARETTI, 2013; SEIXAS, 2017; BEZERRA, 2019) indicam que as ações pedagógicas implementadas em escolas de educação infantil pelo Brasil são desarticuladas, pois ora privilegiam a implementação de rotinas, especialmente com foco exclusivo nos cuidados, sem a apresentação, descrição e reflexão sobre as ações de caráter educativo; ora as ações pedagógicas focalizam apenas o trabalho com conteúdos fragmentados para crianças de 4 e 5 anos.

O presente trabalho foi orientado pelos seguintes questionamentos: Como ocorreu o processo de organização do trabalho pedagógico de sete escolas de educação infantil localizadas no meio urbano do município de Breves, arquipélago de Marajó-PA, no período de 2003 a 2008? Quais ações podem ser consideradas como conquistas? Quais os desafios que se impõem para um atendimento em instituições da educação infantil municipal com qualidade?

Nessa perspectiva, objetivou-se analisar a organização do trabalho pedagógico de sete escolas de educação infantil localizadas no meio urbano do município de Breves, que ocorreu no período de 2003 a 2008, a qual estava comprometida com uma gestão participativa e com a qualidade da educação ofertada.

Trata-se de um estudo qualitativo através de engajamento profissional do autor na educação municipal no período mencionado e análise documental. Na trilha do estudo qualitativo, o autor deste texto atuou como coordenador do trabalho pedagógico no período de fevereiro de 2003 a julho de 2009, atuando em mais de sete escolas de educação infantil com a carga horária de 200h, na EMEI Pingo de Gente, a maior escola de educação infantil à época (chamada de escola-sede; as demais escolas eram tratadas administrativamente como “anexas”), contando com 10 salas de aula, que atendia aproximadamente a 660 crianças em dois turnos. E no âmbito da pesquisa documental, tivemos como foco específico o projeto político-pedagógico, projeto de curso, diversos projetos de trabalho (dentre os quais ressalta-se o projeto Festival do Mingau Folclórico) e documentos de caráter normativo, tais como diário de classe, boletim de avaliação do desenvolvimento discente e um código de ética para orientar a efetividade das atribuições de cada segmento da comunidade escolar, documentos esses obtidos junto à coordenação pedagógica da EMEI Pingo de Gente. Nossas análises buscaram sustento na teoria crítica, fortalecendo o debate atual sobre a construção da qualidade negociada do trabalho pedagógico realizado pelas instituições de educação infantil.

O texto está estruturado em dois tópicos, mais esta Introdução e as Considerações Finais. No tópico que segue abordamos os aspectos históricos relacionados às conquistas e desafios enfrentados pela educação infantil no Brasil. As análises do segundo tópico centram-se nas produções pedagógicas através de seus principais documentos que evidenciam a construção coletiva de uma educação infantil com níveis crescentes de “atendimento com qualidade” para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

2 Educação Infantil no Brasil: entre conquistas e desafios, avanços e retrocessos

Apresentamos a seguir as conquistas e desafios da educação infantil nos campos legal, político e pedagógico. Começamos pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, inciso IV, no que tange à educação infantil, estabeleceu que o dever do Estado com a educação é efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988). Posteriormente, a idade limite foi reduzida para os 5 (cinco) anos de idade, conforme a Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

A lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, quanto à educação infantil, em seu artigo 54, inciso IV, estabeleceu que o dever do Estado é assegurar às crianças de zero a cinco anos de idade atendimento em creche e pré-escola.

Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento intitulado “Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”. Foi um documento que assentou seu compromisso na qualidade da educação e do cuidado em creches e pré-escolas que respeitem a dignidade e os direitos básicos das crianças. Essa proposta se articulou com o artigo 205 da Constituição, no qual a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Dada sua relevância, o documento ganhou uma segunda edição em 2009 (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

A Lei nº 9394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 29, estabeleceu que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Através da Lei nº 12796, de 2013, a idade limite foi reduzida para os 5 anos de idade. Dessa maneira, o artigo 30, em seus dois incisos, define que as crianças de até três anos de idade sejam

atendidas em creches, ou entidades equivalentes; que as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade sejam atendidas em pré-escolas (BRASIL, 1996). O aspecto negativo dessa segmentação por idades pressupõe uma visão compartimentada e estanque da infância que pode ter implicações na compreensão geral dessa fase decisiva do desenvolvimento humano, o que pode acarretar a construção de currículos que não conseguem dar conta da diversidade de percursos de desenvolvimento infantil a partir de seus contextos de vida.

Em 1996, o MEC publicou o documento intitulado “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, o qual surgiu da necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil (BRASIL, 1996b, p. 7). Esse documento considerou a riqueza do trabalho pedagógico na educação infantil pelo país e se comprometia em não abandonar o que já tinha sido construído pelas instituições até aquele momento. Esse respeito pela construção pedagógica das instituições é confirmado quando o grupo parte do diagnóstico “mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação” (p. 8).

Contudo, atropelando esse movimento de participação, análise da realidade empírica, discussão e elaboração coletiva de princípios para a construção de currículos de educação infantil pelo vasto Brasil, o MEC apresentou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, elaborado por mais de 230 especialistas “de todo o país que contribuíram com críticas e sugestões” (BRASIL, 1998, p. 100). Não houve um processo mais amplo de discussão para sua elaboração. Segundo Kuhlmann Jr (1999, p. 52), “a expressão no singular — referencial — significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse a única”.

Apesar de o documento enfatizar seu caráter de não obrigatoriedade (BRASIL, 1998, p. 14), as tiragens faraônicas e a distribuição em grandes quantidades para as escolas de educação infantil pelo Brasil evidenciaram o contrário, uma vez que MEC colocou “à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como **instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo**” (p. 7, grifos nossos).

Para Kuhlmann Jr (1999), o RCNEI abusa do termo construtivismo, no qual a criança construiria conhecimento, pensamento, representações, capacidades, comportamentos, estruturas de pensamento, deixando explícito que uma instituição de educação infantil, para ser educacional, necessariamente precisaria se vincular ao desenvolvimento cognitivo de uma criança abstrata, sem família e sem pertencimento cultural, sendo ávida por adotar conteúdos disciplinares da escola fundamental.

Em 1998, o MEC publicou o documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil”. Essa publicação contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil.

O Conselho Nacional de Educação apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) através da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Esse documento foi instituído com o objetivo de orientar, em caráter mandatório, a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1999, p. 2). Essas diretrizes definiram que as Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil deveriam promover em suas práticas de educação e cuidados, “a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível” (p. 12).

Dentre os objetivos e metas relacionados à educação infantil apresentados pela lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, cumpre destacar: ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender até o final da década a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (meta 1); elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas (meta 2); assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos (meta 9); estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade (meta 19) (BRASIL, 2001).

Segundo Carvalho e Guizzo (2018), as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 de atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos em creches, e de 80% das crianças de 4 a 6 anos na pré-escola não foram alcançadas, uma vez que apenas 18% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam creches, enquanto que 72% frequentavam a pré-escola em 2011.

Em 2006, o MEC definiu a Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias. Dentre as recomendações apresentadas no final do documento, destacamos aquelas que evidenciam o incentivo ao protagonismo dos sujeitos históricos que se relacionam no cotidiano das escolas de educação infantil: é necessário que a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais; as propostas de formação devem ser orientadas pela reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base

nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais; ademais, é necessário que os profissionais da instituição, a comunidade, as famílias e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas porque são seu público-alvo (BRASIL, 2006, p. 27).

Ainda em 2006, o MEC publicou o documento intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volume 1 e 2, o qual apresentava referências de qualidade à Educação Infantil para que fossem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches e pré-escolas, no intuito de contribuir na promoção da igualdade de oportunidades educacionais, levando em conta nossas culturas, diferenças, diversidades e desigualdades.

Uma das maiores conquistas da educação infantil nacional ocorreu no ano de 2006, momento no qual foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, através da emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Esse fato representou algo fundamental para que as políticas públicas no campo da educação possam ser realizadas, qual seja, a garantia de maior financiamento para a educação infantil, o que implicou na remuneração um pouco maior dos trabalhadores da educação.

No final do ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo em vista a organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. É um documento que contempla as especificidades e diversidades das instituições e dos sujeitos da educação infantil nacional, ratificando a concepção de crianças como sujeitos de direitos. Com efeito, se propõe a nortear os currículos das instituições enfatizando o respeito, a democracia e a cidadania, sendo, portanto, revolucionário em seu contexto histórico.

Em 2009, o MEC publicou o documento intitulado Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, o qual se caracteriza como um instrumento de auto-avaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade, que visa contribuir na construção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática a começar pela educação das crianças pequenas (CAMPOS; SILVA, 2009, p. 9). O processo de realização sugerido no documento é semelhante aos processos participativos de elaboração de projeto político-pedagógico e realização de avaliação institucional, o que contribui para a consolidação de uma gestão democrática nas instituições de educação infantil.

A Lei federal nº11114/2005 e a Lei nº 11274/2006 ampliaram a duração do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, o que tornou obrigatória a inclusão das crianças de 6 anos no primeiro ano desse nível de ensino. Nessa perspectiva, houve uma redução na abrangência da educação infantil, que era de 0 a 6 anos, passando a atender crianças de 0 a 5 anos. O prazo para que todos os sistemas de ensino implantassem o ensino fundamental de nove anos correspondia ao ano letivo de 2010, conforme a Lei nº 11274/06. Essa lei começou a ser efetivada a partir de 2009 no município de Breves-PA, quando as crianças de seis anos completos até 31 de março foram matriculadas no 1º ano do ensino fundamental, e não mais em escolas de educação infantil.

Em 2014, a lei nº 13005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Sua meta 1 era universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade; e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2024 (BRASIL, 2014). Para o contexto sócio-político-econômico atual, consideramos que foi uma meta ambiciosa, uma vez que os recentes cortes no orçamento da educação nacional verificados desde o ano de 2016 impetrados por governos neoliberais e conservadores nos levam à certeza de que mais uma vez estaremos distantes dessa tão importante conquista para nossas crianças de 0 a 5 anos de idade.

Na contramão das conquistas e avanços construídos na primeira década do século XXI, foi aprovada a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, “a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017); na contramão porque seu processo de elaboração ficou restrito a “especialistas” desconhecidos, estando distante, portanto, do debate democrático participativo, como o próprio Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, afirmou: “[a Base foi] elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 5).

O artigo 10 da resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017), única referência à educação infantil, se limita a apresentar apenas “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, desconsiderando todo avanço conceitual, epistemológico e político alcançado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Aliás, dessas diretrizes, apenas dois pontos são aproveitados de maneira retórica: concepção de criança (art. 4º) e as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (art. 9º) (BRASIL, 2018, p. 37).

Desarticulados de um contexto teórico consistente, nada acrescentam ao que havia sido construído anteriormente de forma democrática.

Com efeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica e têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos, ou seja, com a aprovação da BNCC, as DCN continuam em plena vigência. Nesse sentido, a BNCC deveria ser elaborada à luz dos referenciais das DCN. O presidente do CNE, Eduardo Deschamps, concorda com essa visão: “fazendo uma analogia, as DCNs dão a estrutura, e a Base recheia essa forma, com o que é essencial de ser ensinado. Portanto, elas se complementam” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Em relação à educação infantil, percebemos que a estrutura (DCN) foi bem construída, mas o recheio (BNCC) não está à altura dessa estrutura.

Como podemos observar ao longo da análise anterior, que tentou abranger um período que iniciou com a Constituição de 1988 e se estendeu por ora até a BNCC de 2017-2018, a educação infantil nacional apresentou várias conquistas, mas os desafios continuam ingentes.

A seguir, veremos como essas conquistas e desafios se materializaram no plano local, momento em que apresentamos a caracterização e análise da trajetória histórica da educação infantil no município de Breves, no Arquipélago de Marajó, localizado no extremo norte do Brasil entre os estados do Pará e do Amapá e banhado pelo oceano Atlântico, além dos rios Amazonas e Tocantins.

3 Construção participativa da Educação Infantil no município de Breves-PA: conquistas e desafios

A seguir, apresentamos como a educação infantil em Breves-PA foi construída/organizada administrativa e pedagogicamente, de acordo com o contexto histórico do Brasil à época (1988 a 2008), considerando os instrumentos legais e políticas públicas disponíveis apresentadas anteriormente.

Ao longo de 06 (seis) anos de trabalho pedagógico intenso na maior parte das instituições de educação infantil do município de Breves-PA (EMEI Pingo de Gente e anexos, período 2003-2008), foram desenvolvidos 41 (quarenta e uma) ações principais, dentre projetos, planos, propostas pedagógicas e outros documentos necessários à sua organização e construção de sua identidade. Com efeito, todas essas ações foram capitaneadas pelo projeto político-pedagógico, sendo categorizadas em ações institucionais (14 ações), propostas da coordenação

pedagógica (6 ações), projetos elaborados pelas docentes (15 ações) e outras produções escritas (6 ações).

Apresento a seguir de forma sintetizada as principais ações desenvolvidas em 09 (nove) escolas de educação infantil, quais sejam, Pingo de Gente, Coelhozinho Feliz, Abelhinha Feliz, Maria Rafols, Santa Mônica, Carneirinho Manhoso, Sete Anões, Eurico Nelson, Nazaré Oliveira. Dessas escolas, a EMEI Carneirinho Manhoso foi desativada pela Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social no ano de 2004. O anexo Santa Mônica, por sua vez, foi desvinculado da EMEI Pingo de Gente no ano de 2006, ficando a partir desse ano sob responsabilidade administrativa e pedagógica da Ordem dos Agostinianos Recoletos (OAR)- Santo Tomás. Em função desse fato, o presente estudo considerou apenas a efetividade dos trabalhos de sete (07) escolas de educação infantil.

No tocante às ações institucionais, foram desenvolvidas 14 ações capitais. Vejamos a seguir cada uma delas em suas linhas gerais.

O projeto político-pedagógico (PPP), intitulado “Conhecimento e atitude” foi elaborado no ano de 2003, e teve sua vigência até o ano de 2007. Nesse ano, foi feita a reelaboração do mesmo, o qual apresentou ações para serem efetivadas ao longo dos anos de 2008 a 2011. O PPP objetivou conceber a educação em sua totalidade, abrangendo as dimensões administrativa, pedagógica e comunitária, propondo ações a curto, médio e longo prazos, que visavam a impulsionar seu desenvolvimento global.

O PPP foi elaborado com base no artigo 12, inciso I, da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), o qual determinou que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Também esteve ancorado na lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, observando-se especificamente a meta 9.

Sua elaboração iniciou em 22 de fevereiro e foi concluída em 09 de dezembro de 2003, perfazendo uma carga horária efetiva de 48h. A metodologia de elaboração se baseou no método ZOPP (*Ziel Orientiert Projekt Planung*), expressão alemã que significa “Planejamento de Projetos Orientado por Objetivos” (UFPA/ NAEA, 1999). Basicamente foram quatro momentos: definição de marco referencial (VASCONCELLOS, 2000); matriz de problemas, matriz de objetivos e matriz de ações. “Este Projeto teve sua elaboração pautada no planejamento participativo, marcada por intensas discussões e debates (porque educação de verdade se faz no coletivo)” (BREVES, 2003, p.4).

Os profissionais da educação infantil estavam conscientes dos desafios que viriam pela frente:

Como é sabido, toda realidade construída, toda transformação operada tem sua origem num plano imaterial, subjetivo, tecido inicialmente com a mesma matéria de que são feitos os sonhos (são tênues fios do desejo e da vontade que se entrelaçam). Dessa maneira, começamos muito bem: nosso projeto está bem tecido no plano subjetivo, no papel. Nossa “missão” agora é torná-lo realidade. E como se constrói uma realidade? Uma realidade é construída coletivamente. A partir de agora, mais do que nunca, precisamos de UNIÃO (já temos uma mesma direção construída coletivamente). Precisamos dos pais, alunos, professoras, diretora, secretários, serventes, vigias, amigos, instituições... Precisamos de todos (BREVES, 2003, p.5-6).

O primeiro projeto político-pedagógico foi elaborado por sete escolas de educação infantil, um projeto integrado, que registrou problemas e ações comuns, bem como problemas e ações específicas de cada escola de educação infantil. Ao final, contou com 92 páginas datilografadas, que registravam inúmeros problemas/ desafios e grandes esperanças.

Figura 01: Alguns profissionais que participaram da organização do trabalho pedagógico da educação infantil em Breves, Arquipélago de Marajó-PA (15/04/2008)



Fonte: Arquivos da Coordenação Pedagógica da EMEI PINGO DE GENTE E ANEXOS – 2008

O projeto de curso “Tu me envolve, eu aprendo” foi elaborado no final do ano de 2003, começou a ser implementado no ano de 2004 e sua reelaboração foi feita anualmente. Esse projeto curricular teve como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), a obra “Com a pré-escola nas mãos” (KRAMER, 1994) e a riquíssima experiência com educação infantil de 38 professoras. Foi estruturado de acordo com a formação de competências e habilidades nos

seus diversos eixos temáticos, sendo o trabalho pedagógico orientado por temas geradores. Seu objetivo consistiu em propor uma trama de experiências educativas especialmente voltada para as crianças de 04, 05 e 06 anos de idade. Ao final, contou com 203 páginas, as quais foram datilografadas e manuscritas.

Vejamos a seguir outros projetos desenvolvidos:

PROJETO	ELABORAÇÃO
PARÂMETROS PARA A ELABORAÇÃO DO CONTRATO DIDÁTICO	2003
PARÂMETROS PARA O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE ROTINA	2003 a 2006
PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	2003 a 2006
PROJETOS SÓCIO-EDUCATIVOS “JOGOS INFANTIS”	2003 a 2007
PROJETO CURRICULAR “ENVOLVER PARA DESENVOLVER” – CRECHE	2004
“ANIMAR PARA APREENDER” – EDUCAÇÃO LÚDICA	2004
A CONQUISTA DA LEITURA E DA ESCRITA” – ALFABETIZAÇÃO	2004 a 2007
CÓDIGO DE ÉTICA, COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E PAPÉIS EDUCATIVOS	2005-2006
CONTRATO DIDÁTICO ILUSTRADO	2006
PROJETO SÓCIO-EDUCATIVO “FOLK”	2005 e 2006

A partir de 2007, o projeto “Folk” foi arrojadamente ampliado, tornando-se uma marca da educação infantil no seio da cidade de Breves, sendo denominado PROJETO SÓCIO-CULTURAL “FESTIVAL DO MINGAU FOLCLÓRICO”, implementado de 2007 a 2019, perfazendo um total de 13 edições consecutivas. Somente não foi realizado nos anos de 2020 e 2021 devido à pandemia de COVID-19, a qual suspendeu as atividades presenciais em todas as instituições públicas de educação e ensino como forma de prevenir a proliferação do vírus.

No tocante às propostas elaboradas por iniciativa da coordenação do trabalho pedagógico, foram desenvolvidas 06 ações:

PRODUÇÃO	ELABORAÇÃO
ESPAÇOS FÍSICOS E RECURSOS MATERIAIS QUE EDUCAM PARA VALER	2005
ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA NA PERSPECTIVA DA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO	2006
TEMÁTICA INSTRUMENTAL: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DE BASE	2006
PROJETO SÓCIO-EDUCATIVO “MINHA PRIMEIRA FORMATURA”	2006
ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO “LIVRO DA VIDA” DOS ALUNOS	2007

O PROJETO “BRINQUEDOTECA: SONHO LÚDICO” foi elaborado em 2008, e tinha como objetivo adquirir recursos materiais e financeiros para construção de espaço físico para brinquedoteca em cada unidade de educação infantil na zona urbana, bem como adquirir

brinquedos diversos para constituição de seu acervo. O projeto foi iniciado, a comunidade foi mobilizada, alguns materiais de construção foram adquiridos, foram recebidas doações de alguns brinquedos, entretanto, foram insuficientes para a concretização do mesmo.

Mesmo em 2021, a maior parte das escolas de educação infantil do município não contam com uma brinquedoteca, fato preocupante, pois não é desejável implementar uma educação infantil pública que não atenda a uma das principais características da infância, qual seja, brincar em um espaço especializado para faz-de-conta, fantasias, sonhos, imaginação e tentativas de compreensão da cultura a partir da interação com brinquedos, que são por excelência objetos marcadamente culturais (BROUGÈRE, 2004).

No tocante aos projetos de trabalho elaborados pelas professoras, foram desenvolvidas 15 ações. Em função da limitação de espaço nesta publicação, não será possível apresentá-las. Em linhas gerais, as professoras se assumiram como autoras de seu trabalho. A grande lição aprendida foi que iniciativas dessa natureza são imprescindíveis para a concretização de um trabalho pedagógico consciente e crítico com as crianças, com o necessário compartilhamento de decisões com seus familiares, sempre embasando as ações em uma teoria livremente escolhida.

Outras produções escritas foram propostas pela coordenação pedagógica e posteriormente discutidas, ajustadas/ reformuladas pelas(os) docentes de todas as escolas de educação infantil, mediante a gestão administrativa da pedagoga Erisam Oliveira e gestão pedagógica do professor Leonildo Guedes, e perfizeram um total de 06 importantes produções. Por exemplo, o calendário escolar foi elaborado em forma de BOLETIM INFORMATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2003-2009), que detalhava a complexidade de uma programação anual que deveria ser efetivada.

O DIÁRIO DE CLASSE DA EDUCAÇÃO INFANTIL foi elaborado em 2004 e impresso em gráfica em 2006 mediante financiamento da secretaria municipal de educação, sendo utilizado a partir desse ano letivo por todas as escolas de educação infantil.

O NOVO BOLETIM DO DESENVOLVIMENTO DISCENTE foi elaborado em 2004, utilizado pela maioria das turmas em 2005 e utilizado por todas as classes do ano letivo de 2006. Esse boletim foi adotado pela secretaria municipal de educação, sendo utilizado em todas as escolas de educação infantil do município de Breves, tanto do meio urbano quanto do rural.

As PROPOSTAS DE TRABALHO DOCENTE – MATERNAL, NÍVEIS I, II E III foram elaborados em 2007 e permanentemente atualizadas a partir de 2008. Objetivou orientar o corpo docente na elaboração de Projetos de Aula para o ano letivo, estimulando a ampliação

do acervo metodológico no trabalho com os temas geradores e salientando a necessidade de atualização semanal, o que era feito por grupos de professoras, por escola e por idade das crianças.

Para que todas essas conquistas fossem possíveis, além de todo um suporte material e administrativo, foi necessário a disponibilização de tempo para a realização das reuniões, ou melhor, dos “encontros para estudos e trabalhos pedagógicos”. Ao longo de seis anos, foram utilizados no mínimo 8 horas mensais (ou 80h anuais).

Outra ação imprescindível no sentido de garantir a gestão democrática da educação infantil foi a instituição dos Conselhos Escolares em cada instituição. No dia 21 de setembro de 2007 ocorreram as eleições dos Conselhos Escolares através do exercício do voto direto e secreto, e no dia 29 de setembro do mesmo ano houve a realização de solenidade única de posse dos Conselhos Escolares eleitos, contando com a participação das comunidades escolares.

Por fim, no encalço da construção de uma gestão democrática da educação escolar, foram realizadas ao longo dos seis anos (2003-2008), após o período letivo oficial (dezembro), as avaliações institucionais, que contavam com a participação de todos os profissionais das diversas escolas. Cada ação/ evento/ projeto era discutido no tocante a seus pontos fortes e fracos. No ano de 2008, foi utilizada a dinâmica de grupo “Em cada lugar uma ideia”, o que tornou a avaliação mais aberta e obteve maior envolvimento dos participantes. A partir das discussões e reflexões feitas no momento de avaliação institucional, eram formuladas orientações/ deliberações a serem observadas no ano letivo seguinte, a fim de contornar as dificuldades encontradas no ano avaliado.

4 Considerações Finais

Este artigo objetivou analisar a organização do trabalho pedagógico de sete escolas de educação infantil localizadas no meio urbano do município de Breves, no Arquipélago de Marajó-PA, que ocorreu no período de 2003 a 2008.

As conquistas da educação infantil nacional foram expressas na legislação, especialmente na Constituição Federal de 1988, na lei nº 8069/ 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e na Lei nº 9394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como nas políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Congresso Nacional, através dos planos nacionais de educação.

Contudo, entraves foram postos especialmente pelo próprio Ministério da Educação no campo curricular, ao impor o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e em parceria com o Conselho Nacional de Educação a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esses entraves representam retrocessos a serem combatidos na luta diária dos profissionais, pesquisadores e militantes da educação infantil através de seus coletivos organizados, tais como ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT07), MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, dentre outros.

Consideramos que um pouco mais de quatro dezenas de ações estratégicas ao longo de seis anos são representativas das conquistas da educação infantil em Breves na primeira década do século XXI. Areladas a essas conquistas, estiveram empecilhos, dificuldades e desafios inerentes a uma abordagem dialética do fazer pedagógico em um cenário tão adverso como é o brasileiro, especialmente quando esse contexto se situa no extremo norte do país.

Apesar dos desafios postos, nos mantivemos firmes em nossos propósitos de contribuir com esforços intelectuais e práticos para a construção desse momento da história da educação infantil no Marajó. Com efeito, as dificuldades foram ingentes. Os recursos financeiros e materiais foram muito poucos e as necessidades foram muitas. Entretanto, com criatividade pedagógica e epistemológica e, mais do que isso, com companheirismo, no momento de planejar e realizar as ações, para podermos construir uma educação infantil com qualidade sociocultural e pedagógica para as crianças, fizemos o que foi possível nesses 06 anos decisivos da primeira década do século XXI, e sempre de MÃOS DADAS, seguindo as recomendações do poeta Carlos Drummond de Andrade (2012). E de mãos dadas construímos uma parte da história da educação infantil no Marajó e de nosso imenso país. Acreditamos que foi a melhor história que crianças, professoras e professores, demais profissionais, pais e comunidade puderam viver, construir e escrever juntos!

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BEZERRA, Dayanna Cristine Gomes Rosa. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos**. (Dissertação; Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, Programa De Pós-Graduação em Educação, 2019.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 maio 2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 11 maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b. 114p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **PARECER CNE/CEB 22/1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União de 23/3/1999, Seção 1, p. 8.

BRASIL. **LEI nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.** Plano Nacional de Educação. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 13 maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 11 maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.** Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, MEC/ CNE, 2018.

BREVES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, EMEI PINGO DE GENTE E ANEXOS. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 2003-2007. “CONHECIMENTO & ATITUDE”.** Breves-PA, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época)

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, (1995) 2009.

CAMPOS, Maria Malta; SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida e. Apresentação. In: **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. **Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez. 2018.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, Editora da UFSCar; Editora da UFSC, 1999.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. (Tese; Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2013.

MACHADO, Cristiane Schroeder. **Os elementos da organização da ação pedagógica na educação infantil: a criança na atividade docente**. (Dissertação; Mestrado em Educação). Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém, UFPA, ICED, PPGED, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** 08/01/2018. Disponível em <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS. **Planejamento Participativo de Projetos** - Manual do Curso. Belém-PA, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político**. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1)

Capítulo 6

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vivianne Nunes da Silva Caetano¹
Cleide Carvalho de Matos²
Eliane Miranda Costa³

Resumo: O texto faz uma abordagem teórico-conceitual acerca da concepção de avaliação *na/da* Educação Infantil no Estado brasileiro, tendo como foco central o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular para a formação da criança (0 a 5 anos). É um texto de caráter bibliográfico e documental. O corpo teórico abarca escrito de autores que têm se dedicado à Educação Infantil e à avaliação no Estado brasileiro, e o corpo documental inclui documentos legais e vigentes, com destaque para a BNCC-EI, as DCNEI/2009 e a LDB/1996. Os resultados obtidos indicam que os pressupostos, trabalhados explicitamente na BNCC-EI, insurgem-se alinhados à concepção construtivista. A avaliação desenha-se como um processo que compreende concepções e práticas pedagógicas que valorizem e respeitem o direito e as necessidades de as crianças interagirem e comunicarem-se com o mundo. Todavia, ao estabelecer objetivos e campos de desenvolvimento a BNCC-EI, também, indica forte viés pragmático que acaba por ignorar a criança como agentes sociais. Conclui-se que o desafio colocado aos docentes é exatamente o de promover uma prática avaliativa que assegure à criança o direito de ser criança e desenvolver suas potencialidades dentro do seu ritmo, sua linguagem cultural e social.

Palavras-chave: Política educacional. Qualidade da educação. Criança. Avaliação.

1 Introdução

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representou um divisor de águas no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, e a partir desse novo ordenamento legal a Educação Infantil passou a ser concebida como um dever do Estado e da família, conforme estabelece o Art. 205 da CF/1988. O Art. 208, inciso IV, assegurou no Texto Constitucional a

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Breves – PA – Brasil. Professora do Magistério Superior na Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Doutorado em Antropologia (UFPA). E-mail: vns@ufpa.br

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Breves – PA – Brasil. Professora do Magistério Superior na Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Doutorado em Educação (UFPA). E-mail: cleidematos@ufpa.br

³ Universidade Federal do Pará (UFPA), Breves – PA – Brasil. Professora do Magistério Superior na Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Doutorado em Antropologia (UFPA). E-mail: elianec@ufpa.br

Educação Infantil como dever do Estado, a saber: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”; posteriormente, por meio da Emenda constitucional n. 59 de 2009 (BRASIL, 1988), a educação das crianças de 4 e 5 anos tornou-se obrigatória, demarcando mais um avanço na garantia de direitos para as crianças no Brasil.

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), é um dos primeiros documentos legais a pautar a educação de crianças de 0 a 6 anos, assegurando a sua oferta em instituições públicas e gratuita próxima a residência da criança. O dever do Estado com a Educação Infantil está assegurado no Art. 54, inciso IV – “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”; em 2016, este inciso foi alterado pela Lei nº 13.306, de 2016 (BRASIL, 2016), passando a vigorar com a seguinte redação: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”, para atender ao disposto na Lei nº 11.274/2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, deste modo, a Educação Infantil passou a ser de zero a cinco anos.

As leis sucedâneas responsáveis pela regulamentação do Texto Constitucional, como a LDB nº 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), incluem a Educação Infantil no sistema educacional, concebendo-a como a primeira etapa da Educação Básica. A partir do momento que a Educação Infantil foi institucionalizada como a primeira etapa da Educação Básica, tornou-se objeto de normatização curricular; primeiramente por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, volumes 1, 2 e 3, posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 1999, e as novas DCNEI de 2009 (Resolução CNE/CEB n. 05/2009).

Verifica-se que estes documentos trazem à cena questões relativas à efetivação desta educação, o que se desdobra em diferentes dimensões, com destaque para o currículo, o acesso, a equidade, a formação docente, a prática educativa, a gestão, a qualidade e a avaliação. São dimensões que têm provocado intensos debates e, por assim, permitido pesquisadores (as) e professores (as), principalmente, refletirem sobre a condição da criança como sujeito histórico e de direito, em uma sociedade alimentada pelas desigualdades sociais.

No limite deste artigo, nosso objetivo central consiste em discutir, a partir da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI), a concepção de “avaliação” e sua implicação para a formação da criança, tendo como base a prática em ambientes que

atendem o nível escolar da educação infantil. Para tanto, elegemos as seguintes questões: Como a Educação Infantil é concebida pela BNCC-EI? Que concepção de avaliação é colocada por esta Base? E que mudanças à nova BNCC-IE impõem à prática pedagógica e a formação da criança?

Trata-se de um texto de caráter bibliográfico e documental que busca subsídios nos escritos de autores que têm se dedicado em discutir a Educação Infantil e a avaliação no Estado brasileiro, e em documentos legais e vigentes, com destaque para a BNCC-EI, as DCNEI/2009 e a LDB/1996. É desse modo uma produção teórico-reflexiva acerca da avaliação na Educação Infantil que procura dar ênfase aos desafios da prática avaliativa diante do que determina a política de avaliação em pauta no cenário nacional.

Além desta Introdução, o texto conta, inicialmente, com um tópico sobre a avaliação na Educação Infantil em que faz ponderações teóricas acerca da concepção, da prática e da qualidade do ensino. Em seguida, analisamos o que diz a BNCC-EI sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e possíveis implicações para a prática pedagógica e à formação da criança. Por fim, consideramos que a avaliação *na/da* Educação Infantil tem por desafio promover uma prática avaliativa que assegure a criança o direito de ser criança e desenvolver suas potencialidades dentro do seu ritmo, sua linguagem cultural e social.

2 Avaliação na Educação Infantil: apontamentos teóricos sobre concepção, prática e qualidade do ensino

A atual LDB/1996 define, em seu Art. 31, que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1996). A avaliação, nesse aspecto, assume conotação específica, isto é, não se reduz a mecanismos de controle e seleção como ocorre no Ensino Fundamental e demais níveis de ensino, mas constitui-se em elemento de promoção do desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, os(as) professores(as) que nela atuam devem estar atentos e perceber, na rotina de seus(suas) alunos(as), as modificações pelas quais passam diariamente, considerando principalmente os aspectos ligados a sua autonomia, interesses, adaptações, relações inter e intrapessoal e tudo o que envolve o processo ensino-aprendizagem e que fazem parte dos objetivos almejados por cada etapa da educação infantil.

No entendimento de Jussara Hoffmann (2006, p. 72), na Educação Infantil a avaliação “deve ser essencialmente contrária a uma concepção de julgamento de resultados”. Esta autora

defende que cabe aos(às) professores(as) confiarem nas potencialidades e possibilidades das crianças, assim como negar qualquer determinismo, ou seja, não esperar da criança determinados comportamentos. Em outras palavras, cabe aos/as docentes em sua convivência diária em sala de aula, exercitar e incentivar em seus/suas alunos/as a autonomia, a atividade prática e o interesse pertinente a cada fase de desenvolvimento na qual se encontram. Pois, como assegura Didonet (2010, p. 23),

a aprendizagem da criança é o processo de atribuir significado ao que ela vê, toca, faz, e isso tem muito mais a ver com a interação da criança com as outras crianças e com o professor mediador do que com a apropriação de determinado acervo de conhecimentos previamente dosificado e catalogado.

A avaliação na Educação Infantil deve, desse modo, ser assumida como “fundamento da ação educativa” (HOFFMANN, 2006, p. 72). Para isso, professores(as) e instituições precisam valorizar as crianças em suas diferentes formas de expressões e manifestações. A LDB/1996 sinaliza como elementos importantes para a referida valorização o acompanhamento e o registro efetivado por diferentes meios. Para Didonet (2010, p. 28), esta tarefa pode envolver “anotações, fotografias, organização de álbuns com trabalhos da criança”, assim como relatórios individuais contendo o registro sensível da vivência da criança, entre outros.

Trata-se de ações que possibilitem gerar uma documentação pedagógica específica capaz de permitir ao(à) professor(a) refletir sobre a criança e suas vivências cotidianas, e, também, suas dificuldades e avanços na construção do conhecimento. Isso mostra que a documentação gerada deve servir de ferramenta para subsidiar uma prática pedagógica que combata as desigualdades e o preconceito e saiba lidar com a diversidade e às diferenças. Além disso, deve contribuir para promover a interação com a família, e possibilitar que outros profissionais acompanhem a criança no interior da própria etapa e na passagem desta ao Ensino Fundamental (HOFFMANN, 1994).

As DCNEI, seguindo os pressupostos da LDB/1996, estabelece que a avaliação na Educação Infantil deva ser materializada mediante “procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Art. 10, BRASIL, 1996), mas sem deixar de prever “[...] formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Art. 11, BRASIL, 1996).

Tem-se, assim, uma proposta de avaliação processual, diagnóstica e formativa que pauta não só o(a) aluno(a), mas que, também, privilegia o percurso da instituição. No dizer de Pereira e Silva (2019), a avaliação na Educação Infantil, nos termos do que estabelece as DCNEI, caracteriza-se como “uma prática duplamente pedagógica, pois não tem como foco apenas o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, visando também às ações de acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição” (PEREIRA; SILVA, 2019, p. 101).

Há, desse modo, a indicação de uma avaliação não só da aprendizagem, mas, também, uma avaliação institucional, tal como pontua o PNE (2014-2024, Meta 1, Estratégia 1.6). No que tange à avaliação da aprendizagem, observa-se que sua finalidade não deve ser unicamente os resultados, mas subsidiar a ação educativa no sentido de contribuir com um processo educativo de qualidade. Entendemos aqui “qualidade” como algo que se constrói a partir de reflexão e discussão coletiva e democrática, ou seja, de um processo que esteja a serviço da formação emancipatória (CAPPELLETTI, 2015).

Educação com qualidade é aquela que garante a todas as crianças o direito de acesso e permanência em instituições (creche e pré-escola) com ambiente amplo e seguro, com equipamentos materiais que estimulem a brincadeira, a curiosidade, a imaginação, o respeito a sua cultura e a cultura do(a) outro(a). Uma escola que conte com professores(as) e profissionais com formação adequada, que respeite as necessidades, interesses e perspectivas da criança, ou seja, que trate o(a) aluno(a) como sujeitos históricos e sociais.

No âmbito da Educação Infantil, essa qualidade pode ser efetivada por meio da avaliação do contexto educativo⁴, o qual pode ser definido como:

Conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros (BRASIL, 2015, p. 27).

⁴ Esta abordagem avaliativa é uma proposta que se origina na Itália, por meio de pesquisadores e professores ligados a Universidade de Pavia, com destaque para Egle Becchi, Ana Bondioli, Mônica Ferrari e Donatella Savio. Para esses profissionais o contexto configura-se como um “microssistema relacional propício à socialização e desenvolvimento humano mútuos de crianças e adultos”. (BRASIL, 2015, p. 28).

Na prática docente, portanto, a avaliação de contexto deve considerar todos os elementos que compõem a dinâmica escolar, isto é, a política, o espaço físico, as formas de organização e a formação. De acordo com Schlindwein e Dias (2018, p. 140), esta avaliação,

não incide, portanto, apenas sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas constitui-se em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que propõe olhar a instituição por dentro, sua equipe, materiais, espaços, etc. Envolve relações macro e micro da política de cada unidade educativa, com o intuito de mapear a realidade, analisá-la, criticá-la e definir ações e indicadores para um plano de melhorias.

Trata-se de uma avaliação que foca o processo, e não o resultado. Fato que nos tempos atuais apresenta-se como um grande desafio, a considerar a política de avaliação externa instituída pelo governo que cria um sistema de controle, que pretende ocupar a centralidade na educação brasileira e reduzir à qualidade a obtenção de bons resultados (CAPPELLETTI, 2015), inclusive na Educação Infantil, como fica evidente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) instituído pela Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Em nossa análise reduzir a avaliação da criança a resultados, coloca-se em risco o direito dela a uma educação que respeite seu ritmo, experiências, interesses e necessidades formativas; pode comprometer ainda o direito aos conhecimentos e o pertencimento étnico-racial, de gênero, social, cultural, religioso, etc.

Uma análise do cenário atual, articulada na perspectiva da totalidade social, permite dizer que está em curso uma concepção de educação e avaliação, contrários ao que estabelece a LDB/1996 e as DCNEI para a Educação Infantil. Trata-se de uma perspectiva que desconsidera a especificidade da Educação Infantil e procura conferir aos professores(as) e escolas práticas mais conteudistas e de teor obrigatório em vista da alfabetização⁵. Forja-se, nessa dinâmica, uma avaliação de caráter regulatório, que na prática significa a materialização da avaliação em larga escala na Educação Infantil, com ênfase em competências e habilidades,

⁵ Cabe pontuar que se faz necessário romper com o discurso equivocados de que na Educação Infantil a criança não pode ser inserida no mundo da leitura e da escrita. Certamente, ela não pode ser treinada conforme a versão escolar de leitura e escrita de caráter conteudista, como ocorre no ensino fundamental. Araújo (2017) argumenta que na Educação Infantil a criança, como sujeitos históricos e sociais, estabelece contato com diferentes linguagens, incluindo a leitura e a escrita, mediado pela brincadeira. Esta autora sugere que quando a criança brinca de ler e escrever na interação com interlocutores letrados, por exemplo, não só experimenta o mundo cultural como se apropria dele e recria, num constante processo de letramento. O faz de contas é, para Araújo (2017), um importante evento de interação da criança com a leitura e a escrita. O brincar, como sinala a LDB/1966 e as DCNEI, são princípios e condição para desenvolver na criança suas potencialidades e capacidades formativas; e esse brincar não é um apêndice da realidade, e tampouco está apartado do mundo da leitura e da escrita, ao contrário, é artefato sociocultural da vida em sociedade.

atendendo assim muito mais aos interesses do capital do que as necessidades e o direito da criança em acessar uma escola e educação que respeite a cultura da infância.

3 A BNCC e a avaliação na/da Educação Infantil

A BNCC como pressuposto legal, atende ao disposto no Art. 26 da LDB/1996. Apesar de não tratar abertamente sobre a concepção de avaliação que a norteia; contudo fica claro em seu texto a utilização da concepção construtivistas, considerando os aspectos evidenciados nas pesquisas e trabalhos de vários (as) autores (as) que seguem essa corrente, como John Dewey (2010) e Jussara Hoffmann (2006).

Os pressupostos, trabalhados explicitamente na BNCC, são voltados à concepção construtivista, que segundo Hoffmann (1994) deve considerar a oportunidade de vivências das crianças no sentido de possibilitar a ampliação de suas descobertas sobre o mundo. Com base na confiança, e nas possibilidades da criança, cabe a referida concepção valorizar as manifestações e seus eventuais interesses, bem como organizar oportunidades que contemplem os conhecimentos social, físico, lógico-matemático, espaço temporal, representação e desenvolvimento motor (HOFFMANN, 1994).

Analisamos que esses princípios construtivistas são considerados na BNCC a partir da valorização dos campos de experiências, os quais enfatizam a importância das interações das crianças com o contexto social em que vivem, para, assim, significar suas experiências adquiridas. Fato que indica a ligação dos campos com as ideias pedagógicas de John Dewey, apresentadas em seu livro “Experiência e Educação” (DEWEY, 1976). “Experiência”, para Dewey (2010, p. 34), seria “uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. Na compreensão desse autor (2010), há três tipos de níveis de experiência, que também se verifica na BNCC, e devem ser acatados no contexto avaliativo da educação infantil. Estes níveis são: 1) as experiências inconscientes que suprem nossas necessidades fisiológicas, nossas necessidades humanas, como os atos de comer, dormir, caminhar, etc.; 2) as experiências refletidas que se tornam conscientes, devido sua repetitividade como experiências com a dor, medo, etc.; 3) e as experiências vagas que o homem intui, presente, mas não sabe o que é.

Tais níveis estão implícitos nos cinco campos de experiências definidos pela BNCC, os quais apresentam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar,

participar, explorar, expressar e conhecer-se) do processo formativo da criança. Os campos de experiência caracterizam-se como indicadores para que o educador desenvolva o processo de observação, reflexão e, sobretudo a avaliação de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2017, p. 36).

Estes campos estão assim organizados: 1) O eu, o outro e o nós – que considera as experiências de interação e percepção consigo mesmo e com o outro. Visa a valorização de sua identidade, o respeito para com os outros e o reconhecimento das diferenças que nos constituem como seres humanos; 2) Corpo, gestos e movimentos – o corpo das crianças ganha centralidade por meio das práticas pedagógicas, do cuidado físico, etc.; 3) Traços, sons, cores e formas – evidencia a promoção da participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação – são valorizados aspectos que desenvolvam a fala, o ouvir, e as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – nesse nível educacional a criança precisa desenvolver experiências que levem a fazer observações, realizar manipulação de objetos, conhecer e explorar seu entorno, questionar e aflorar suas curiosidades e indagações (BRASIL, 2017, p. 36-38).

Considerando os cinco campos, “a experiência seria o resultado das mudanças promovidas pelas interações nos comportamentos, nos conhecimentos, na compreensão de mundo, enfim, em todos os âmbitos de existência humana” (PEREIRA, 2020, p. 77). Portanto, esses campos de experiências, evidenciados pela BNCC, são os balizadores que devem ser considerados para o desenvolvimento do processo avaliativo das crianças na Educação Infantil, já que compreendem os pontos principais do processo de ensino-aprendizagem desse nível educacional. Porém, deve-se considerar que na Educação Infantil o foco do processo não é o aluno, mas a criança. Assim, deve-se respeitar seu tempo, suas especificidades, valorizando a socialização e autonomies individuais (FINCO, 2015).

Os planejamentos diários realizados pelos(as) professores(as) da Educação Infantil devem, no entendimento de Pereira (2020, p. 81), “[...] garantir experiências nas quais as crianças possam interagir com seus pares, com adultos, com os espaços e os materiais disponíveis, e que essas interações se deem a partir da imaginação, do lúdico e da fantasia

promovida pelo brincar”. Diante disso, a avaliação ocorrerá a partir da “observação, reflexão e ação, processo que encaminha o educador para um esvaziamento do aspecto teórico do seu trabalho, na medida em que é impelido a encontrar respostas aos questionamentos decorrentes da adoção de uma postura investigativa” (HOFFMANN, 1994, p. 80).

Hoffmann (1994, p. 71) argumenta que o processo de “observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor dos resultados alcançados pela criança ao término de determinados períodos de trabalho com ela”. As observações, segundo a autora, não devem ser de “cunho comparativo e classificatório, restringe-se a expectativas definidas *a priori* pelo educador, que deixa de valorizar, assim, as formas peculiares de as crianças vivenciarem as situações e construírem o seu conhecimento” (HOFFMANN, 1994, p. 72). Essa visão fechada do processo, segundo Hoffmann (1994, p. 72) resultam em registros e pareceres finais que acabam não priorizando no cotidiano “o significado da reflexão permanente sobre o agir da criança”.

Argumenta Hoffmann (1994, p. 80) que,

o fundamento de uma proposta de avaliação para educação infantil é a disponibilidade real do adulto frente às crianças. Esta disponibilidade pressupõe reflexão e ação permanentes, uma oportunização de vivências enriquecedoras através das quais a criança possa ampliar suas possibilidades de descobrir o mundo, um adulto disponível a conversar e trocar ideias com elas.

Nessa perspectiva, cabe ao professor “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35). Durante esse processo, o professor precisa considerar e avaliar o desenvolvimento de tais práticas.

Entendemos que a avaliação na Educação Infantil exige acuidade do professor no acompanhamento do desenvolvimento das crianças, mas não se resume ao contexto da sala de aula, concordamos com Martins Filho e Castro (2018, p. 11/12) que a avaliação na Educação Infantil deve ser uma avaliação de contexto,

[...] se dirige à realidade particular e aos sujeitos institucionais pertencentes àquele contexto educativo, levando em consideração os níveis organizativos da sala de referência (planejamento, organização espacial e temporal, rotinas, oferta de elementos, brinquedos, etc.), da instituição em um todo (regimentos, Projeto Político-Pedagógico, relatórios, memoriais, etc.) à legislação municipal, estadual e nacional.

Portanto, a avaliação neste nível de ensino, além das temáticas específicas oriundas do contexto da prática pedagógica, está vinculada a questões institucionais. Assim, para que a avaliação não se reduza a resultados e mecanismo de controle como se analisa na política educacional em curso no país defendemos uma concepção de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil que oportunize a criança expandir o conhecimento sobre si mesmo, sobre seus pares, origem, cultura e comunidade. Isto é, uma avaliação que priorize o pleno direito da criança em ter acesso a conhecimentos, que além da dimensão cognitiva, integre saberes que respeite à diversidade e às diferenças e estabeleça estreita relação com os contextos de vida das crianças e suas famílias.

4 Considerações finais

A avaliação é uma tarefa complexa e desafiadora para docentes, instituições, alunos(a) e familiares, e até mesmo para o governo. No campo da Educação Infantil, como demonstrou este artigo, a avaliação não tem como foco, conforme estabelece a LDB/1996 e as DCNEI/2009, a finalidade de classificar e promover o(a) aluno(a) para o Ensino Fundamental. Podemos dizer que a proposição que ambos os documentos – LDB/1996 e DCNEI – apresentam consiste na construção de uma avaliação que priorize a criança, considerando seu ritmo, perspectivas, interesses, necessidades, potencialidades e dificuldades.

Indica-se, com isso, que a avaliação *na/da* Educação Infantil não pode se reduzir à escolha de um instrumento, tampouco definir-se como um ato único e individualizado. A avaliação é um processo que deve compreender concepções e práticas que valorizem e respeitem o direito e as necessidades de as crianças interagirem e comunicarem-se com o mundo, bem como reconheçam seu protagonismo em suas realidades socioculturais. A concepção e prática de avaliação pautada por esses documentos apresentam-se, desse modo, contrárias a qualquer perspectiva de promover, classificar a criança para a etapa seguinte ou retê-la na Educação Infantil. Prerrogativa que a BNCC também indica ao ancorar-se tanto no que propõe a LDB/1996 quanto nas DCNEI.

Todavia, mesmo não tendo força para desfazer o que estabelece esses documentos, e, grosso modo, seguindo seus preceitos, abre brecha para uma avaliação que ignora as crianças como agentes sociais. De acordo com Pereira (2020, p. 81), ao “propor objetivos de desenvolvimento supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem e que os fatores ambientais dos contextos sociais têm pouca influência na

aprendizagem”. Esse autor acrescenta ainda que quando essa Base lista uma relação de direitos de aprendizagem acaba por ignorar a criança como agente social e a coloca como receptora passiva dos processos de sociabilidades.

Sendo assim, em nossa leitura, verificamos que a BNCC prescreve em suas linhas que cabe a educação básica brasileira, começando pela Educação Infantil, responder aos interesses mercantis. Desde a infância, portanto, a criança deve ser preparada para os fins do capital, por isso, deverá desenvolver competências e habilidades previamente determinadas, ignorando-as como sujeitos culturais e sociais. Consideramos que a BNCC-EI, procura conceber a Educação Infantil, tal como a LDB/1996 e DCNEI, mas, ao mesmo tempo, tenta alinhar aos preceitos do mercado. Isso explica uma avaliação ancorada no construtivismo, com forte viés pragmatista, ao considerarmos os objetivos e campos de aprendizagens.

Daí dizer que a BNCC-EI impõe mudanças na formação da criança, na medida em que estabelece um conjunto de competências, ou seja, um pacote fechado que acaba por ignorar a criança como agentes sociais. Assim, o desafio que se coloca é exatamente o de promover uma prática avaliativa que assegure à criança o direito de ser criança e desenvolver suas potencialidades dentro do seu ritmo, sua linguagem cultural e social. Para tanto, convém questionar: Até que ponto a BNCC-EI – apesar de explicitar como método o construtivismo, o qual “introduz a perspectiva da avaliação como fundamento da ação educativa a partir da valorização das crianças em suas manifestações” (HOFFMANN, 1994, p. 72) –, contribuirá para a efetividade de uma avaliação sem imposições e que respeite as crianças em seus ritmos, individualidades e contextos sociais?

Não podemos deixar de considerar a importância da Educação Infantil para o avanço da educação pública brasileira, como bem salientou Barbosa *et al.* (2014). Contudo, ainda falta garantir a todas as crianças brasileiras e suas famílias condições dignas e de qualidade para exercerem seus direitos sociais. Isso significa garantir a todas as crianças acesso e permanência em escolas com qualidade. Daí dizer que o desafio da educação e escola pública brasileira consiste na construção de um processo pautado na construção democrática.

Referências

ARAÚJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, p. 344-362, maio/ago. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/3578-24063-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 maio de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 18, 13 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm#:~:text=1%C2%BA%20Este%20Decreto%20regulamenta%20a,20%20de%20dezembro%20de%201996.&text=VI%20%2D%20promover%20a%20progress%C3%A3o%20do%20sistema%20de%20ensino. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 53, de 19 dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. Vol. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 18, 13 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

CAPPELLETTI, Isabel F. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Edição especial, n. 1, p. 93-107, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00093.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020

DEWEY, John. A educação como reconstrução da experiência. *In*: WESTBROOK, Robert *et al.* (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 33-39.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Campanhia Editora Nacional, 1976. 121p.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. *In*: **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 15-29. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem da Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 37. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José; CASTRO, Joselma Salazar de. Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto. **Pro-Posições** v. 29, n. 2, p. 11-23, maio/ago. 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/qCBKFvGzvxDMVGJk54QZXcF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-CamposDeExperienciasEABNCC-7529482.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; SILVA, Fátima Sampaio. Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 99-119, jan.-jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p99>. Acesso em: 12 nov. 2020

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pro-Posições**, Dossiê: “Desafios para a Avaliação de Contexto na Educação Infantil: Itália e Brasil”, v. 29, n. 2, p. 137-158, maio/ago. 2018. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200137. Acesso em: 25 out. 2020.

Capítulo 7

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: TECENDO SENTIDOS E TRILHANDO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Regina Farias Machado¹
Paula Sabrina Machado Paes²
Renata Aparecida Farias Machado³

Resumo: O presente artigo trata sobre a corporeidade como forma de expressão e aprendizagem no desenvolvimento da criança inserida na Educação Infantil, e justifica-se pela necessidade de analisar de forma breve os desafios da educação frente ao processo de aprendizagem no contexto escolar em relação ao corpo e mente, buscando problematizar como o corpo e movimentos podem contribuir no processo de aprendizagem e na mediação do fazer docente junto às crianças da Educação infantil? Tem como objetivo compreender as contribuições da corporeidade no processo de aprendizagem e na mediação do fazer docente junto às crianças da Educação infantil, refletindo sobre corporeidade, infância e fazer docente frente aos desafios e possibilidades educacionais enfrentados no ambiente escolar. Há ponderações sobre aspectos históricos da corporeidade, bem como reflexões sobre corpos humanizados ou desumanizados diante da educação e a criatividade como elo de aprendizagem diante do processo de corporeidade e educação infantil, e por fim a atuação docente. O estudo baseia-se em estudos bibliográficos, abordando os principais autores que versam sobre a temática como ARROYO (2012), ASSMANN (1994), MOREIRA (2009), TARDIFF (2002) entre outros. Fica visível no decorrer do trabalho que é preciso que a escola reflita suas práticas pedagógicas fazendo acontecer consideráveis mudanças, que referencie a importância do processo de ensino aprendizagem sobre uma corporeidade cada vez mais presente e valorizada em sua totalidade, objetivando uma escola mais humanizada e com profissionais confiantes de sua prática junto ao processo de construção do sujeito ativo e participante.

Palavras-chave: Corporeidade. Educação Infantil. Fazer docente

1 Introdução

“E as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela”. (SANTOS, 2020, p. 8-9). A pandemia que atingiu o mundo estabeleceu uma série de desafios educacionais.

¹ Graduada em Pedagogia pela UFPA- Mestra em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares – IFPA

² Graduada em Pedagogia pelo IFPA – Especialista em Direitos Humanos e Diversidade - UFPA

³ Graduada em Pedagogia pela UFPA – Mestranda do PPGE pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP - Rio de Janeiro.

A situação emergencial pandêmica causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), em 2020, impôs ao mundo a obrigatoriedade do isolamento social, enquanto estratégia de combate ao vírus e de organização da vida em sociedade.

Diante disso, o estado brasileiro em suas esferas federal, estadual e municipal criou vários decretos como o isolamento social, o distanciamento, suspendendo as diversas atividades presenciais, tais como as aulas em escolas e universidades. Com a suspensão das aulas presenciais as ações acadêmicas e pedagógicas tiveram que ser reconfiguradas.

Assim, a sociedade foi desafiada a repensar seu fazer pedagógico, o que consistiu em refletir as possibilidades do fazer/ser docente nesses tempos de pandemia, considerando o Ensino Remoto Emergencial (E.R.E) entre outras estratégias como alternativa viável na garantia da continuidade do ensino.

Destarte pensar nas relações entre corporeidade e infância no âmbito educacional se tornou uma reflexão profunda, haja vista que a partir deste elemento novo que tomou conta do mundo se fez necessário repensar as práticas educativas. É da natureza humana se manifestar, se expressar, se relacionar, viver e conviver, ou seja, interagindo com o mundo. No entanto, ainda é comum pensar o corpo somente com uma visão do aspecto biológico, ou como algo possível de ser fragmentado.

Assim, pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe de certa forma com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela que o corpo é histórico. Ou seja, uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais étnicos etc. (GOELLNER, 2005).

Arroyo (2012) reflete ao ponderar que seriam estes, tempos de maior sensibilidade para com os corpos? Precisam-se ouvir as interrogações que vem dos corpos, pois delas vem apelos para rever valores sociais e políticos.

Para relacionar o corpo em movimento na educação infantil, deve-se ter clareza que a mesma é uma etapa importante de ensino que leva a criança a descobrir todas as capacidades de seu corpo, levando-a a observar, conhecer e refletir, assim busca-se o desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos biológicos, cognitivos e socioculturais, possibilitando a construção do conhecimento vinculada à realidade social e aos seus interesses.

Desta forma, ser educador infantil envolve ser um pesquisador, que busca diversas opções metodológicas, visando dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e flexibilidade

sempre que necessário em sua ação, especialmente diante deste novo contexto.

Nesta perspectiva, o presente estudo busca refletir a corporeidade como forma de expressão e aprendizagem no desenvolvimento da criança inserida na Educação Infantil.

A proposta tem como objetivo compreender as contribuições da corporeidade no processo de aprendizagem e na mediação do fazer docente junto às crianças da Educação infantil, refletindo sobre corporeidade, infância e fazer docente frente aos desafios e possibilidades educacionais enfrentados no ambiente escolar.

2 Procedimentos Metodológicos

A metodologia deste estudo consiste em pesquisa baseada no levantamento bibliográfico, auxiliando o pesquisador na obtenção do conhecimento propriamente dito em relação ao tema escolhido. Para tanto, como instrumentos de pesquisa, foram utilizados livros, artigos de periódicos virtuais e sites acadêmicos.

A pesquisa tem um viés qualitativo, esta abordagem se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

Considerando-se o objeto de estudo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, conforme Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como base de informações essencialmente fontes literárias, livros, sites, artigos e documentos oficiais, buscando-se levantar informações sobre o objeto pesquisado de forma a delimitar o campo de trabalho.

A análise é direcionada pelo método análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011) consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

3 Uma breve tessitura histórica de Corpo e Corporeidade

Conforme cada tempo histórico, a concepção e a imagem do corpo sofreram transformações, tanto que a cultura corporal do Oriente é diferente da do Ocidente. A primeira

concebe a experiência do corpo como chave para a experiência do mundo e para a consciência cósmica, advinda das tradições místicas há um respeito à sua corporeidade, enquanto a segunda (Ocidente), com suas raízes na Antiguidade grega, tem uma visão dualista do homem corpo e espírito, valorizando a razão em detrimento do sentimento (GONÇALVES, 1994).

Tentando definir as diferentes terminologias, é possível afirmar que as palavras corpo e corporeidade estão intimamente ligadas e são indissociáveis. Segundo Prado (2017), o corpo humano integra as dimensões da materialidade - ossos, músculos, hormônios, fezes, sangue, etc. - e da imaterialidade- emoções, criatividade, ludicidade, etc. Sendo assim, observa-se que a corporeidade é o corpo vivo, vivenciado. É, então, a mente e o corpo conectados, envolvendo dimensões fisiológicas, afetivas e emocionais, ou seja, o conjunto do corpo “físico”, suas emoções, seus sentimentos e suas relações.

De acordo com Gonçalves (1994), desde os primórdios, o homem apresenta inúmeras formas de conceber e tratar o corpo, considerando técnicas corporais relacionadas a: movimentos como andar, correr, nadar, pular, entre outros; movimentos corporais expressivos, como expressões faciais, posturas e gestos; a ética corporal que envolve ideias e sentimentos sobre a aparência, como vergonha, pudor, ideias e estereótipos de beleza; e por fim; controle de estruturas dos impulsos e das necessidades.

Esses aspectos podem ter uma ordenação diferente conforme o contexto sociocultural, a religião, o sexo, a classe social, entre outros. Compreender o corpo, então, somente é possível a partir das experiências e vivências estabelecidas nas relações consigo, com os outros e com o mundo.

Essa capacidade de cada pessoa sentir e apossar-se do seu próprio corpo como meio de manifestação e interação com o mundo chamamos de corporeidade (BONFIM, 2003). E qual a relação entre corpo e movimento? É praticamente impossível falar em corpo sem relacionar com movimento.

Quando se pensa em movimento, tende a vir em mente a ação de deslocamento, ou seja, de mudança, saída de um estado para outro, no caso, do corpo. Já o movimento para a criança na educação infantil acontece por meio do corpo e por ele que ela interage, experimenta, reconhece o mundo em seu entorno. O bebê aprende a comunicar-se com os pais pelos movimentos faciais, podendo ser inicialmente um sorriso, ou choro, ou por diferentes tipos de expressões de aceitação ou negação.

É nesse momento que o ser humano já inicia o reconhecimento de seu corpo, desenvolvendo a percepção dos mais diferentes sentidos, dos aspectos intelectual, espacial,

afetivo, social, entre outros.

Portanto, corpo, movimento e expressão são aspectos indissociáveis, ou seja, é praticamente impossível pensar em um aspecto sem relacionar com qualquer um dos outros.

Nas atividades de educação física, especificamente, o trabalho por meio do corpo, do movimento e da expressão é imprescindível. O indivíduo age no mundo por meio de seu corpo, mais especificamente por meio do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos.

A expressão corporal e a linguagem corporal são uma forma de comunicação não verbal, na qual o indivíduo se expressa utilizando o seu corpo, por expressões faciais, posturas corporais, gestos e outras manifestações corporais. O processo de expressão corporal/linguagem corporal é anterior à linguagem verbal e pode ser considerado ainda hoje como uma das mais importantes formas de comunicação do ser humano.

A expressão corporal e a linguagem corporal por muitos momentos se confundem e estão tão relacionadas que fica difícil distingui-las ou defini-las de forma individualizada. A expressão corporal relaciona-se a diferentes formas de manifestações do corpo que são bastante comuns nas atividades rítmicas, na dança, no jogo, nos esportes e nas atividades físicas em geral.

Já a linguagem corporal pode demonstrar alguns comportamentos e traços da personalidade da pessoa. Como exemplo, podemos citar pessoas que ficam movimentando com frequência determinada parte do corpo (como os pés, ao estar sentado) e esse movimento pode estar relacionado ao estado de ansiedade ou nervosismo da pessoa no momento.

A educação física assim como o professor da educação infantil, por meio das diferentes formas de manifestações corporais (como a dança, a ginástica, os esportes, os jogos, as brincadeiras, as lutas, as atividades expressivas e rítmicas, entre muitas outras), trabalha com o corpo de forma integral, com as possibilidades de movimento e expressão corporal.

Portanto, pode-se observar que corpo e movimento, apesar de terem características próprias, estão diretamente ligados entre si e podem ser considerados “a base” da educação de forma integral, pois formam a base da maioria de seus conteúdos.

4 Corpos humanizados ou desumanizados na Infância

Todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança. Muitas características são padronizadas, independente

de tempo ou lugar. Sempre e em toda parte, as crianças precisam receber alguma preparação para o estágio adulto. Necessitam aprender a lidar com determinadas emoções, como raiva ou medo, de forma socialmente aceitável. Sempre e em toda parte, em vista do longo período de fragilidade na infância da espécie humana, crianças pequenas requerem que se lhes providenciem alimentação e cuidados físicos.

As doenças infantis, sua prevenção, assim como os possíveis acidentes são preocupações dos pais desde os tempos mais remotos até os dias de hoje. Algum tipo de socialização para os papéis de gênero é parte inevitável do processo de lidar com a infância, mesmo nos mais igualitários cenários contemporâneos. A lista de características básicas comuns é longa (STEARNS, 2006).

Relacionado a esses corpos desumanizados, precarizados que pertencem ao ambiente escolar e a sociedade. Arroyo ressalta que:

A sociedade e o Estado não podem ignorar que vivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências e doenças, pelos desgastes da velhice que se prolonga. Corpos de crianças-adolescências condenadas precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia e pelas pederastias, pela dor do sofrimento, pela fome e pela desproteção. (ARROYO, 2012, p. 5).

Como considerar a corporeidade diante dos princípios das desigualdades tão latentes em nossa sociedade? Como ponderar a educação na infância? Para Kramer (2007) a infância é entendida, por um lado, como categoria da história humana, englobando também o que chamamos de adolescência ou juventude. Por outro lado, é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente os dez anos de idade.

Lyortard (1997 apud KOHAN) define a infância como um resto inumano que todo ser humano deve abandonar para nascer. A infância é uma dimensão para além do humano, que remete ao outro inumano e leva para além de nós mesmos: como se cada vez que se escreve tranquilamente sobre a infância, de alguma forma, esquecer-se-ia não apenas o que somos, mas também, e principalmente, o que nos faz ser o que somos. Assim, a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença.

Destarte, Arroyo (2012), enfatiza que a escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar os corpos infantis e adolescentes. Da sua presença vêm indagações e ignorá-las tem sido

uma forma de tentar inútilmente ignorar suas indagações desestabilizadoras do pensamento social e pedagógico.

É imprescindível re(pensar) ou (re)pensar ? em um processo de humanização dos corpos presentes na educação infantil, corpos esse que trazem consigo necessidades comuns de escuta, atenção, vivências, de ressignificar a construção da pedagogia dos corpos, em um olhar diferenciado e prazeroso voltado para o corpo de uma criança em formação e assumindo o ser humano em sua totalidade.

Vale ponderar que a Educação Infantil enquadra-se nos fundamentos da Educação básica brasileira, a qual a finalidade é proporcionar o desenvolvimento integral em todos os aspectos, físico, intelectual, linguístico, afetivo e social, visando à complementação a educação recebida na família e em toda a comunidade em que a criança vive, conforme determina o artigo 29 da Lei 9394/96. Razão pela qual deve contribuir para a aquisição dos princípios que norteiam a educação dos direitos humanos, definidos no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (BRASIL, 2006).

5 Corporeidade e Educação Infantil: um elo de Criatividade e Aprendizagem

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica. A constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/90) trouxeram um novo paradigma educacional, permitindo que muitas pessoas começassem a lutar pela conquista dos espaços públicos destinados ao atendimento infantil que passou a ser reconhecido como dever do Estado e de cada município.

Se a busca e a vivência dos direitos devem consagrar todos os graus de escolarização e todas as disciplinas que compõem a ideia de currículo escolar, a corporeidade não foge a este fim, contribuindo para o entendimento desta, como princípio básico que deve pautar a ação do professor em especial na Educação infantil.

A corporeidade deve ser entendida como corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural. Daí, eleger a corporeidade como um dos critérios para o conhecimento da área da Educação e para a educação institucionalizada predispõe a tentar superar a dicotomia histórica presente na educação entre conhecimento sensível e conhecimento racional.

A noção de corporeidade, relacionada ao corpo vivo e significativa, “fundado na facticidade na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural e expressa a unidade do ser no mundo. É, pois, o conceito mais coerente para estruturar o conhecimento do corpo na Educação Física” (NÓBREGA, 2005, p.80)

A leitura do corpo é um processo de conscientização, de afirmação da personalidade, da individualidade, do sentido e pertença à etnia humana. E isto deve ser já, de maneira adequada, um dos propósitos da Educação Infantil, mediante a presença das atividades que envolvam o conceito de corporeidade de forma significativa evitando assim, sua utilização de forma banal.

O entendimento da corporeidade considera que a realidade do corpo vai muito além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura. A corporeidade mostra, segundo Merleau-Ponty (1992), o sentido da consciência como um processo encarnado, encontrando aí o sentido da percepção.

A criança, aluna da Educação Infantil, é corporeidade significativa e não pode perder essa importante característica. Mas, ao se analisar a vida humana nas mais variadas dimensões, percebe-se que isso se perde. Assmann (1994, p.72) alertava que:

Não é verdade, num sentido muito real, temos imensa dificuldade em ser nosso corpo, porque já nos inculcaram, de mil maneiras, que temos tal ou qual corpo? Ou seja, mais do que da sua verdade e real substância, nossos corpos são corpos que nos disseram que temos, corpos inculcados e ensinados, feitos de linguagens, símbolos e imagens. As culturas, ideologias, as organizações sempre inventam um corpo humano adequado e conforme.

O professor na Educação infantil, ao intervir sobre o corpo e o movimento, deve buscar trabalhar vivências de saúde, de bem-estar, de desenvolvimento de capacidade orgânicas, mas deve tornar mais amplo seu campo de referência, abordando questões de ética e estética do movimento, de beleza e harmonia de gestos, de possibilidades de identidade do ser humano com a sua cultura (NÓBREGA, 2005).

Desenvolver práticas pedagógicas em conexão com a arte de se movimentar, recorrendo às atividades psicomotoras junto a Educação Infantil, é contribuir para que a corporeidade da criança seja educada, em primeiro lugar, para o conhecimento da condição humana.

Para Moreira *et al.* (2008, p.140), o entendimento da corporeidade deve contribuir para reconhecer que o “desenvolvimento humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Daí a necessidade da essencialidade e uma ética de gênero humano.”

A corporeidade em movimento, propiciada na Educação Infantil por intermédio do jogo,

traz prazer ao ato de conhecer, de conviver e de estar na presença de outros. Isto pode ser um dos critérios para definir, inclusive, a ação dos professores de Educação Física junto a Educação Infantil, quando houver a presença deste profissional nesta etapa da educação básica.

Destarte, é necessário lembrar a relevância do trato com a temática da corporeidade quanto à valorização do ser criança. Para Freire (2008) o ser humano deve se realizar buscando ser aquilo que é, e ainda ressalta que infelizmente, em algumas escolas, as crianças não são tratadas como crianças.

Refletir que eu não existo porque penso ou porque elaboro imagens do que sou, mas eu existo porque vivo e essa vivência não se faz sem corpo. Assim, a corporeidade é a expressão da minha existência no mundo, na cultura, na história e nada posso realizar ou conceber se não existe corporalmente.

Assim sendo, a Educação Infantil pode colaborar para a superação do racionalismo moderno, a qual criou métodos ginásticos visando adaptar corpos a exigências da sociedade industrial emergente, controlando energias corporais em função do aprendizado intelectual.

A Educação Infantil pode contribuir para a luta de deixar a criança ser criança por mais tempo, impedindo métodos educativos que se destinem a transformá-las em adultos precoces.

Assim, a educação como direito de todos os seres humanos, como vivência da corporeidade deve também nos propiciar a preocupação com a criatividade, elemento bem presente nas crianças inseridas na Educação Infantil.

Uma aprendizagem focada mais nas fruções do que nas ferramentas ou nas utilidades deve ser completada com práticas pedagógicas criadoras, as quais desenvolvam um novo sentido de teoria e prática, ambas num sentido de unidade, de dependência mútua. A prática criadora possibilita a reflexão sobre o trabalho pedagógico, proporcionando a construção de novas práticas educativas, ocasionando o aparecimento de uma política para uma sociedade mais justa e democrática.

As práticas criadoras estruturam-se em quatro categorias: compromisso ético, político e democrático; postura reflexiva; competência técnica, e relação entre professor e aluno.

Compreender essas características significa perceber que não estou referindo-me a um modelo ideal de professor, mas de sujeitos em formação, num processo que não esgota em um curso, mas se amplia a partir dele, considerando saberes constituídos historicamente por docentes, seus valores e experiências (SILVA, 2010, p. 76).

Dentre as práticas criadoras pode-se passar também para a importância da criatividade

no ato educativo na Educação Infantil, nesta perspectiva vale lembrar as contribuições das práticas motrícias.

Pois a motricidade pode vir acompanhada da criatividade que possibilitará; liberdade de ação; troca de regras nos jogos; busca de novas possibilidades de solução de problemas; flexibilidade ante os modelos determinados de ação; clima lúdico e descontraído; realização de desejos; cooperação, aceitação e respeito.

Desta forma, é perceptível que a criatividade como criação, como escrita e como autoria do mundo pode contribuir para o desenvolvimento de algumas condutas que representam valores para a qualidade humana.

6 O papel do professor como mediador

Ao considerar que a prática docente torna-se um desafio diário diante de tantas transformações ocorridas no contexto educacional, implica se pensar em caminhos de múltiplas possibilidades e profundas reflexões.

Se analisarmos como se forma um professor, verifica-se que sua formação não possui um começo e um fim definidos. Inicia com a trajetória vivida por cada um desde sua fase de estudante que, somando as experiências adquiridas ao longo de sua vida, vai dando forma à sua profissão.

O futuro professor sistematiza um corpo de conhecimento que é completado com a aprendizagem de seu cotidiano, o que, de certo modo, incidirá nas suas intervenções a serem praticadas na realidade escolar. Com isso, assume um papel de mediador do conhecimento, responsável pelas transformações dos seus alunos (PICCOLO, 2010; NUNOMURA, 2011).

Diante das mudanças na composição das famílias brasileiras, dos novos meios de comunicação e das infinitas situações que a criança recebe em diferentes ambientes fora da escola, o professor que atende a essa faixa etária não pode acreditar que as abordagens desenvolvidas no passado ainda funcionem atualmente.

É preciso renovar suas propostas de ensino, buscando dar significado a todas as atividades que a criança realiza, oferecendo diversas oportunidades de estimulação em múltiplas dimensões.

Para Arroyo (2012), no cotidiano das escolas podem-se encontrar coletivos de docentes-educadores que se defrontam com essas exigências profissionais que transformam em prática.

Nesta perspectiva Arroyo (2012 p.41) pondera que Os corpos precarizados,

inconformados, que chegam às escolas que “lutam por sobreviver nas ruas, que participam desde criança e adolescentes nos movimentos sociais por via de igualdade, por um justo e digno viver, interpelam as narrativas pedagógicas”, frente a esses corpos precarizados, como reconhecê-los como sujeitos com potencialidades de aprendizagem?

Mas quais seriam os saberes necessários a um professor que atua na educação infantil?

Tardif (2002), estudioso da formação de professores, ressalta que os saberes docentes são estruturados a partir dos conhecimentos apreendidos na formação inicial e que somados às experiências vividas em futuras atuações podem ser sistematizados, dando embasamento quando incorporados à uma prática aplicada.

Pensar nas práticas educativas voltadas para essa fase do desenvolvimento humano implica reflexões sobre a formação docente desse profissional. Mesmo sabendo que essa não é uma tarefa fácil.

“Formar professores é um processo complexo imbuído em relações distintas por diferentes dimensões, como a social, a política, a ética, a econômica e a humana. Formar é dar forma, é conceber, e preparar, é educar para ser professor”. (PICCOLO, 2011, p. 127).

A complexidade que existe nessa informação implica a participação de diversos atores que dinamizam as diferentes dimensões desta teia. Encontrar profissionais devidamente preparados para atuar com a educação não é tão simples assim, importante que eles tenham, além das informações sobre as novas tecnologias educacionais, a compreensão do ser humano na sua totalidade e na sua historicidade.

Os elementos que envolvem corpo e movimento não devem ser oferecidos às crianças unicamente como um espaço de aceleração do desenvolvimento motor, mas, sim, como oportunidade de estimulação das suas habilidades motoras fundamentais. E, para isso, é preciso que o professor responsável por sua tarefa com o aluno com a própria construção histórica, considerando todas as experiências vividas por ele, e fora da escola.

Dessa forma, um professor precisa conhecer o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, para que consiga compreender o comportamento infantil. As interações com a criança podem ser mais eficientes à medida que o professor reconhece o que ela sabe e como ela compreende o que está sendo ensinado (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

O professor não deve estabelecer os elementos a serem ensinados sem antes conhecer bem cada aluno, para que possa atentar para potenciais que ele expressa, além de detectar quais são as diferenças que caracterizam cada um deles. Ao compreender o comportamento de seus alunos, ele conseguirá identificar suas finalidades e dificuldades de aprendizagem. Com isso,

será possível encontrar as rotas de acesso ao conhecimento para ensinar algo que ele não sabe fazer. Definir as rotas de acesso é abrir caminhos que possam conduzir o aluno a aprimorar suas capacidades, até mesmo aquelas camufladas pelas dificuldades.

Segundo Gardner (1999, p.220), "[...] os educadores precisam levar em conta as diferenças entre as mentes de estudantes e, tanto quanto possível, moldar uma educação que possa atingir a infinita variedade de estudantes". Se o professor identificar os potenciais que a criança expressa nos momentos de exploração de movimentos, conseguirá traçar um meio mais fácil para ela aprender, e é por este caminho que deverá assinar.

Encontrar meios que se traduzam em conhecimento eficaz para a vida dos alunos é essencial para um profissional preocupado com o desenvolvimento adequado às necessidades deles, e, por essa razão, desenhar métodos que possam estimular a participação de todos é tão importante como desvelar o nível de pensão do que foi ensinado. E esse aspecto depende em grande parte da atuação desse Professor frente aos seus alunos (VECCHI; PICCOLO, 2006, p. 150).

Ensinar uma criança a executar determinado movimento implica a partir do que ela já sabe descobrir o que ela faz com mais facilidade, perceber seu nível de motivação para aquela tarefa, desenvolver a proposta em forma de situação-problema num ambiente favorável à sua estimulação e identificar os meios facilitadores de sua aprendizagem.

Ensinar movimentos na educação infantil é ampliar possibilidades de as crianças explorarem seus potenciais de habilidades, lembrando sempre que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Não há uma regra única para se ensinar, importante ressaltar como recomendação que o professor deve criar diferentes maneiras para ensinar o mesmo conteúdo, mudando sempre as rotas de ensino, para que todas as crianças consigam compreender o que está sendo ensinado, dando significado aquilo que aprende e não apenas repetindo o movimento de forma adestrada. "desafio pedagógico com o qual o professor se depara é exatamente descobrir qual o ponto de entrada mais promissor para seus alunos chegarem a determinada compreensão" (PICCOLO, 2009, p. 33).

Quando o professor propõe uma atividade desafiante à capacidade do seu aluno, ou seja, uma atividade dada em forma de situação-problema, permeada pela ludicidade, com certeza ele será estimulado a buscar sua superação, pois demonstra maior interesse em participar toda vez que seu potencial é desafiado.

Um professor que ativa é aquele que busca avaliar seus encontros com as crianças, proporcionando sempre situações diferenciadas para elas vivenciarem. Variando o ambiente, os

materiais, a música, os ritmos, as indumentárias e as combinações tanto de movimento como de aparelhos. Além disso, propondo atividades que as crianças possam atribuir significado, ou seja, atividades vinculadas ao mundo-vida de seus alunos.

Um mesmo tema de aula pode ser experimentado por diferentes caminhos, podendo ser analisado, discutido, narrado, desenhado, explicado, representado e outras formas que o professor encontrar, permitindo que a criança vivencie conhecimento por meio de várias manifestações de suas expressões.

Portanto, independentemente das exigências de titulação que novas leis possam determinar aos professores, dos estímulos de uma formação continuada que o governo possa oferecer a eles, mais importante é que ele conheça a relevância de seus papéis no momento presente em que vivem diante de seus alunos e que estejam cientes das influências que suas ações docentes podem exercer no futuro deles.

Os docentes alicerçam suas virtudes e esforços na jornada da vida a partir da inexorabilidade de sua precariedade como ser. Portanto, necessitamos de uma **Pedagogia para não saber docente**. Pedagogia que possibilite resgatar o que é sabido, porém, foi esquecido. Precisamos dialogar melhor com a nossa ignorante impertinente. Esse "diálogo" e "acordo" com as sombras pessoais nos permitem uma jornada docente um pouco mais iluminada. Investimento dessa natureza, quiçá, uma melhor "individuação" esse corpo denominado escola. Sendo assim, com a "lente" da rigorosidade epistemológica e com tempero da sapiência, talvez pudéssemos resgatar alguma força ou inspiração dos saberes "contidos" e "ocultos" Diário rodas cantadas de nossos ancestrais em seus processos de comunhão. Celebremos que reconhecamos um pouco melhor as mitologias que nos habitam em corpo e alma! O Mistério da vida é a raiz de toda e qualquer pedagogia (Correia, 2011, p. 58, grifo do autor).

Como mediador esse professor deve ter uma formação adequada, pela qual defende-se com a formação calcada em valores humanos.

Portanto, o papel do professor como mediador, sujeito individual, coletivo, histórico, cultural, complexo, e ator de suas ideias e crenças, exercendo sua atividade docente muitas vezes entre a imitação e a criação, sendo conservador ou progressista, vive permanente conflito entre o efeito e o desejado, que às vezes ousa e cria, mas tem dúvidas, e, o que é mais importante, certo da necessidade de superar modelo cristalizados e perpetuados para oferecer práticas criadoras. Difícil, mas não impossível.

7 Considerações Finais

Nos meandros da pesquisa buscou-se refletir a corporeidade como forma de expressão e aprendizagem e os diferentes aspectos que o envolvem no seu processo de desenvolvimento.

Compreender essa relação sobre corpo, mente e expressão, dentro de um percurso histórico construído ao longo da história evidencia que o corpo vai muito além de um objeto de estudo.

Traz consigo a relação intrínseca com um sujeito que precisa ser pensado dentro de um ato educativo e respeitado como pertencente a uma sociedade que lhe humaniza e desumaniza em diferentes momentos e contextos.

Ele existe para além de um pertencimento biológico, social e culturalmente, é um ser com uma identidade que jamais se dissociará entre corpo e mente.

No âmbito da Educação Infantil devem-se propor práticas prazerosas respeitando as características do ser criança.

Nesta perspectiva, seria um equívoco pensar no corpo e na corporeidade não atrelados ao processo de ensino e aprendizagem. Afinal, é pelo corpo que se concebe toda a nossa experiência enquanto sujeitos e indivíduos sociais (GALDINO, 2020).

Assim, quando esse corpo é anulado, valorizando somente o intelecto por suas vias cognitivas, todo o resto é perdido, o que empobrece todo tipo de experiência.

O professor diante deste processo deve acolher essas vidas-corpos presentes nas escolas da infância, superando os desafios e valorizando as diferenças.

Referências

ARROYO, Miguel A.; SILVA, Maurício Roberto da. *Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança- por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: Unimep, 1994.

BARDIN, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação Infantil**. Brasília. MEC. SEB. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CORREIA, W.R. Educação Física escolar: entre o saber e o não saber docente. In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M. T. (Orgs.) Ensaio sobre contextos da formação profissional em Educação Física. Jundiaí: Fontoura Editora, 2001.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, j.b. Um mundo melhor. Uma outra educação física. In: RODRIGUES, d. (ORG). Os valores e as atividades corporais. São Paulo: Summus, 2008.

GARDNER, H. O verdadeiro, o belo e o bom. Os princípios básicos para uma nova educação. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Objetiva. 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*. In: LOURO, Guacira Lopes;

FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed. 2005. p. 28 - 40.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.35, n.3, p.125-138, set/dez., 2010.

LOPEZ;Galdino. A potência dos corpos e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6, N.1 – pag. 119 -140 janeiro-abril de 2020: Educação corpo e movimento II.

MERLEAU-PONTY, M. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MINAYO, M.C.S, **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**, 21ª ed. Editora Vozes-Petrópolis 2002.

MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diálogo e práticas pedagógicas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. V. 17. Número 50, 2020. Rio de Janeiro.

MOREIRA. Et al. Do corpo à corporeidade: a arte de viver o movimento do esporte. IN: RODRIGUES, D. (Org). Os valores e as atividades corporais. São Paulo: Summus, 2008.

MOREIRA, E.C.; PEREIRA, R. S.; LOPES, T. Considerações, reflexões e preposições para a Educação Física na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. IN: MOREIRA, e. C.; NISTA-PICCOLO, V.L. (Orgs). *O que é ensinar Educação Física na Escola*. Jundiaí: Fontoura Editora, 2009.

PICCOLO.N. Vilma Lení. *Corpo em Movimento na Educação Infantil / Vilma Lení Nista Piccolo, Wagner Wey Moreira; colaboração e revisão no repertório de atividades de Michelle*

Viviane Carbinatto, Polyana Maria Junqueira Hadich. 1. Ed. – São Paulo: Telos, 2012. _ (Coleção Educação Física Escolar).

PICCOLO, N. V.L. Pedagogia da ginastica artística. In: NUNOMURA, M.; NISTA PICCOLO, V/ L. (Orgs). Compreendendo a gisnática artística. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

_____. A formação de professores em Educação Física: Desafios e propostas. IN: GIMENEZ, R.; SOUZA, M.T (orgs). Ensaio sobre contexto da formação profissional em Educação Física. Jundiai: Fontoura Editora, 2011.

NÓBREGA, T.P. *Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 2. Ed. Natal: Editora da UFRN, 2005.

PIRES, S. F. S. 93% da comunicação é mesmo não verbal?. [2012]. Disponível em: <<https://ibralc.com.br/93-comunicacao-nao-verbal/>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

PRADO, A. C. M. Palestra: o corpo lúdico. 2017. Disponível em: <www.educacaopeloporte.org.br/congresso/papers/AntonioPrado.doc>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA, E.F. As práticas pedagógicas de professores da educação básica: entre a imitação e a criação. IN: VEIGA, I.P.A.; SILVA, E.F. (Orgs). *A escola mudou: que mude a formação de professores!* Campinas: Papyrus, 2010.

STEARNS, Peter. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I.P.A.; SILVA, E.F. (Orgs). *A escola mudou: que mude a formação de professores!* Campinas: Papyrus, 2010.

VECCHI, R.L.; NISTA-PICCOLO, V.L. *A Educação Física escolar na perspectiva do ensino compreensão*. Espírito Santo. Hoper 2006.

Práticas pedagógicas na Educação Infantil: experiências, conquistas e desafios no Marajó



ISBN: 978-65-00-41653-4

Campus Marajó-Breves
Universidade Federal do Pará

Editora
CUMB/UFPA

