

O educador como gestor de espaços educacionais

VOLUME II

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, o qual tem o objetivo de promover a formação dos profissionais das Instituições de Educação Infantil comunitárias, filantrópicas e públicas, priorizando aquelas que atendem a meninos e meninas de 0 até 5 anos de idade, oriundos de famílias de baixa renda.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

O educador como gestor de espaços educacionais

VOLUME II

Ana Maria Mello

Isa Maria de Gouveia Jorge

Léa Tiriba

Núbia Santos

Vera Melis Paolillo

Viviane Aparecida da Silva



Esta publicação é fruto de uma parceria entre a GERDAU e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, em cooperação com a Representação da UNESCO no Brasil, no âmbito do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância.

© GERDAU e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho 2011

Revisão Técnica: Elvira Nadai, Maria Helena Lopes, Vital Didonet

Revisão Gramatical e Atualização Ortográfica: Maria do Socorro Dias Novais de Senne

Projeto Gráfico: Unidade de Comunicação Visual da Representação da UNESCO no Brasil

Ilustração: Arthur Rosseto

Fotografia da Capa: Rodrigo Faria

Mello, Ana Maria

O educador como gestor de espaços educacionais / Ana Maria Mello, Isa Maria de Gouveia Jorge, Léa Tiriba, Núbia Santos, Vera Melis Paolillo e Viviane Aparecida da Silva; série editada por Suzi Mesquita Vargas. – Brasília : Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. p. 78 (Série mesa educadora para a primeira infância; 2).

ISBN: 978-85-7652-144-0

1. Educação infantil 2. Gestão educacional I. Jorge, Isa Maria de Gouveia II. Tiriba, Léa III. Santos, Núbia IV. Paolillo, Vera Melis V. Silva, Viviane Aparecida da VI. Vargas, Suzi Mesquita (Ed.)VII. Gerdau VIII. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho IX. Título X. Série

GERDAU

Av. Farrapos – 1811

90220-005 - Porto Alegre - RS - Brasil

Tel: (55 51) 3323-2000

Site: www.gerdau.com.br

Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho

Rua Rádio e TV Gaúcha, 189

90850-080 - Porto Alegre - RS - Brasil

Tel: (55 51) 3218-5003

Fax: (55 51)3218-5035

Site: www.fmss.org.br

E-mail: fmss@fmss.org.br

UNESCO - Representação no Brasil

SAUS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-912 - Brasília - DF - Brasil

Tel: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 2106-3967

Site: www.unesco.org/brasil

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
CAPÍTULO 1	
A Instituição de Educação Infantil – Viviane Aparecida da Silva	8
CAPÍTULO 2	
Famílias e comunidade: relações complementares – Léa Tiriba e Núbia Santos	28
CAPÍTULO 3	
A gestão do cotidiano na educação infantil – Vera Melis Paolillo	44
CAPÍTULO 4	
Saúde, alimentação e higiene das crianças no espaço pedagógico – Ana Maria Mello e Isa Maria de Gouveia Jorge	58

APRESENTAÇÃO

Olá, colegas!

Estou muito satisfeita em poder apresentar-me a vocês. Meu nome é Maria Clara, sou educadora e trabalho em uma Instituição de Educação Infantil do meu bairro. Nossa Instituição foi convidada para participar deste estudo na Mesa Educadora, o que nos deixa bastante orgulhosos. Para mim e meus colegas, será como viver uma aventura, em que iremos experimentar muitos desafios, aprendizagens e interações.

Estamos felizes, porque gostamos muito de ser educadores e, com essa oportunidade, poderemos perguntar e refletir sobre nossa ação cotidiana com as crianças. Estes quatro livros¹, da **“Série mesa educadora para a primeira infância”**, apresentam propostas de estudo inspiradas em experiências práticas e embasadas em análises feitas por profissionais que pesquisam sobre a educação infantil. São conteúdos relacionados aos interesses e às necessidades das crianças, dos educadores e das famílias. Os livros também servirão de material de apoio para as formações realizadas na Mesa Educadora.

Os volumes reúnem artigos que estão divididos em quatro temas:

- O educador como proponente e executor da política de educação infantil;
- O educador como gestor de espaços educacionais;
- O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador;
- O educador: mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.

Essa organização dos livros, no entanto, não pressupõe uma leitura obrigatória para eles. Isso porque cada pessoa tem seu jeito e ritmo próprios. Assim, é possível ler todos os textos de um dos livros para só depois passar a outro. Quem preferir, também pode identificar os temas de maior interesse em cada um dos livros e estudá-los de forma alternada. Além disso, não é preciso esgotar o conteúdo da coleção de uma só vez. Ao contrário, a intenção é que ele possa ser utilizado como uma fonte de consulta constante, sirva de inspiração para novas ideias e estimule a busca de mais informações sobre os temas.

Este estudo, certamente, nos ajudará a melhorar o dia a dia com as crianças e a obter resultados educativos surpreendentes. Vamos observar, realizar atividades novas, desenvolver experiências e escrever relatórios.

Enfim, desejamos aprender muito e vivenciar tudo com o entusiasmo dos que gostam de aprender. Lembrando sempre que podemos discordar, modificar ou enriquecer as sugestões de atividades propostas, com o objetivo de adaptá-las à nossa realidade e ao nosso jeito de ver as coisas. Isso porque existem os conhecimentos que estão nos livros, mas o nosso saber também é importante. Afinal de contas, queremos participar ativamente de nossa formação profissional. Desejamos mostrar a nossa criatividade e o nosso prazer em aprender e pesquisar.

Colegas, ao estudarmos os textos deste volume, **“O educador como gestor de espaços educacionais”**, iremos conhecer e compreender um pouco mais sobre a educação infantil do passado para construir o

¹ Atualmente, a “Série mesa educadora para a primeira infância” é composta também por um quinto livro, que tem por objetivo apresentar o programa e a sua metodologia: “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação”.

futuro. Com base nessa experiência e com o apoio das ideias propostas neste livro, poderemos imaginar a instituição infantil que desejamos construir democraticamente. O foco aqui é o estudo dos processos de participação ativa das crianças, dos educadores, dos coordenadores pedagógicos, dos diretores, das famílias e da comunidade na gestão da educação infantil.

Na visão atual, as práticas cotidianas incluem a participação de toda a comunidade escolar. Vamos estudar e vivenciar a construção coletiva da proposta político-pedagógica de nossa Instituição e refletir sobre o(a) educador(a) também no papel de gestor(a).

É no espaço familiar que a criança estabelece as primeiras relações com o ambiente e com as pessoas que a cercam. Ali que começa o desenvolvimento infantil. Por muito tempo se pensou na ampliação desse espaço familiar para um local educativo, em que as crianças pudessem brincar e também fossem cuidadas. Considerava-se positivo que as crianças pudessem conviver entre si, desenhar, pintar e cantar. Ao mesmo tempo em que realizavam essas atividades – consideradas saudáveis –, as crianças ficavam seguras enquanto suas mães trabalhavam.

Nas últimas décadas, no entanto, esse panorama se modificou de modo significativo. Pesquisas no campo da psicologia, da sociologia e da pedagogia contribuíram para que um novo ordenamento teórico e legal possibilitasse uma mudança radical nas relações entre a Instituição de Educação Infantil, a família e a comunidade. Também estimularam uma verdadeira revolução nas ações dos educadores com as crianças. A participação antes passiva destas, vivida tão somente em um contexto de cuidado e assistência, evoluiu para uma convivência ativa, construída nas interações com o meio e com as outras crianças. A ampliação do conceito de cuidar e guardar para educar e cuidar enfatizou as necessidades educativas das crianças.

Nesse cenário, o papel do(a) educador(a) na educação infantil muda significativamente. Não basta mais somente gostar de crianças, ter paciência, enfeitar a sala de atividades com cores e bichinhos e ter olhos somente para “as suas crianças e para a sua sala”, deixando para a equipe diretiva a gestão de toda a Instituição.

Na perspectiva atual, as práticas inerentes ao cotidiano devem ser pensadas coletivamente, em um espaço pertencente à criança e à toda a comunidade. A educação, a saúde e o bem-estar das crianças são responsabilidades de todos. No processo de construção coletiva, o(a) educador(a) desempenha também um papel relevante como gestor(a), participando das atividades e das definições que envolvem toda a Instituição. Mas onde estarão explicitados os princípios que nortearão os rumos da Instituição de Educação Infantil, desde a discussão dos pressupostos teóricos, até aqueles relacionados ao dia a dia do trabalho, como a organização do espaço e do tempo e a formação em serviço? Como os educadores poderão participar desse processo?

Neste livro vocês encontrarão reflexões sobre essas questões. Ele foi elaborado com o objetivo de oferecer estímulo e suporte a todos, para que atuem também como gestores nas suas Instituições.

A Instituição de Educação Infantil



Viviane Aparecida da Silva¹

¹ A professora Viviane é mestre e doutoranda em educação: currículo pela PUC-SP, formadora de professores e assessora de ação social da Rede Marista de Solidariedade.

Maria Clara adora estudar e aprender. Está sempre falando entusiasmada sobre projetos e ideias, circulando pela Instituição com olhos atentos para melhor entender seu cotidiano e aprimorar seu trabalho.

Graças a esse entusiasmo, a professora foi indicada pelos colegas de trabalho para apresentar a proposta pedagógica da Instituição à Secretaria Municipal de Educação. Maria Clara já havia separado diversos materiais que vinha guardando desde a época da faculdade para uma revisão nos fundamentos dos propósitos educacionais do dia a dia. Depois do estudo, esperava que uma reunião com os demais professores e a coordenadora pedagógica a ajudaria a dar os toques finais de sua apresentação para a supervisora da Secretaria.

Nossa professora gosta desse tipo de desafio, de conciliar seu fazer diário com uma atualização sobre o que se propõe para a educação infantil no município, no país e no mundo. Ela sabe que nem sempre as coisas foram como são hoje. Estudando e lendo constantemente, percebe que a história das instituições que atuam com crianças no Brasil ainda é pouco conhecida e precisa ser escrita com mais profundidade.

Em meio aos materiais que separou, Maria Clara encontrou a maquete que havia construído em uma caixa de camisa, planejando os espaços de sua sala de aula para o ano letivo. Percebeu que a realidade ficou mais bonita que o planejado e que isso só aconteceu graças à ajuda das crianças para juntar materiais e das mães que costuraram as almofadas e ajudaram a pintar os painéis.

Lembrou-se de que, para mudarem os espaços, ela e suas colegas professoras – e Pedro, o novo professor que fazia parte da equipe – estudaram sobre **as origens** das Instituições de Educação Infantil (IEIs) no Brasil. Pelas leituras, perceberam que os espaços foram sendo organizados de acordo com as concepções de educação infantil de cada época.

No material de suas pesquisas, Maria Clara encontrou a fotografia de um dos Parques Infantis de Mário de Andrade. Poeta e historiador, Mário de Andrade (1893-1945) demonstrou seu amor pelas crianças e estudou principalmente suas manifestações artísticas, como o desenho, a pintura e a produção cultural infantil. Uma das suas ações, enquanto diretor do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura Municipal de São Paulo, entre 1935 e 1938, foi desenvolver os Parques Infantis para as crianças pequenas das famílias operárias.

Nesses parques, as crianças faziam arte, aprendiam jogos, brincavam e resgatavam as tradições populares. Os Parques Infantis foram a primeira experiência brasileira de educação pública municipal para famílias operárias, apesar de não serem escolas.

– Que interessante!, pensou Maria Clara. Devia ser muito inovador para a época criar uma proposta lúdica para crianças das classes operárias.

As IEIs no Brasil tiveram diversas funções ao longo do tempo, passando pelo assistencialismo, pela custódia, até chegar ao papel educativo que reconhece a criança como cidadã, com direito à educação desde o seu nascimento.



As crianças só foram vistas como cidadãos, no Brasil, após a Constituição de 1988. A partir de então, todas as creches, antes vinculadas à assistência social, passaram para a área da educação.

A participação popular na defesa da educação de qualidade para todos foi uma das tônicas dos debates que precederam a promulgação da Constituição. Apesar disso, o país ainda não conseguiu superar o binômio acesso/qualidade na educação das crianças.

Outro marco importante na defesa dos direitos infantis é o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.² Essa lei assegurou às crianças os direitos fundamentais de cidadania e, especialmente, aqueles específicos da infância e da juventude.

Um mergulho na história

Maria Clara percebeu a importância de lembrar o passado para preparar sua apresentação sobre a proposta pedagógica. Olhar para a história é perceber que ela

² Conheça o teor completo da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>.

não é linear. Além disso, todos fazemos história, no trabalho com as crianças, nas pesquisas, nos grupos de convivência e quando ajudamos a formar opiniões.

Na internet, a professora encontrou um texto sobre a origem das IEs no Brasil. Ali se explicava que o caráter assistencialista, de atendimento precário e de baixo custo, marcou as primeiras creches brasileiras que, no início do século XX, se destinavam a auxiliar mulheres que trabalhavam. Antes disso, no século XIX, havia apenas os asilos e os orfanatos para apoiar viúvas desamparadas e esconder filhos indesejados. Tais lugares foram criados, devido ao alto índice de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos. Na época, essa situação justificava tirar a criança da família das classes menos favorecidas e colocá-la numa instituição.



Desde o século XVII – e até meados de 1950 –, crianças indesejadas eram abandonadas na roda dos expostos (ou roda dos enjeitados, como também eram chamadas), uma espécie de cilindro oco, que ficava nos muros das Casas de Misericórdia e servia tanto para depositar as crianças quanto para preservar o anonimato de quem as entregava ali. Uma corda, com sino, era tocada para avisar sobre a chegada de mais uma criança.

Com o crescimento da mão de obra industrial feminina e o fortalecimento dos movimentos operários, os trabalhadores dos centros urbanos reivindicaram a criação de creches e escolas maternas para seus filhos. Após muitos embates entre operários e patrões, vieram algumas conquistas.

O movimento feminista, a partir dos anos de 1960, trouxe outra discussão para esse cenário: as creches e pré-escolas deveriam atender os filhos de todas as mulheres, não somente os das trabalhadoras. A proposta teve influência de estudos, realizados nos Estados Unidos, nos quais se defendia que a IEI poderia compensar deficiências culturais, nutricionais e sociais de crianças das classes menos favorecidas.

Essas informações fizeram Maria Clara refletir:

– Isso me lembra a Teoria da Privação Cultural³, que vê a criança das classes menos favorecidas sempre como carentes. Acho que essa educação compensatória é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade, como desigualdade social e exclusão.

³ A teoria começou nos Estados Unidos e influenciou o Brasil, na década de 1970. Seu traço marcante é defender a necessidade de oferecer experiências escolares diferenciadas a crianças de classes populares para compensar suas “carências culturais” e corrigir supostas defasagens. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>>.

A professora lembrou-se ainda de que, no Brasil, as crianças de classes sociais mais abastadas tiveram outras experiências educacionais que estimulavam a criatividade, o brincar e o contato com a natureza, inspiradas nas propostas do pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782 – 1852), o pai dos jardins de infância.⁴ “Que bom se fosse para todos”, pensava Maria Clara.

Do assistencialismo à cidadania

Continuando suas pesquisas, a professora leu que, na década de 1970, aconteceram alguns fatos muito interessantes. O primeiro grande programa brasileiro de educação infantil foi implantado em 1977 pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e chamava-se Projeto Casulo.⁵

Na mesma década, surgiram os centros de convivência infantil para filhos de servidores públicos e as creches ligadas a universidades. O debate sobre a qualidade e o acesso à educação infantil mobilizava militantes, intelectuais e movimentos sociais.



Em 1979, mulheres operárias criaram o Movimento de Luta por Creches, que reivindicava a criação e a expansão de creches mantidas pelo poder público. Creche como instituição coletiva de educação infantil era o tema em debate.

As pressões dos movimentos sociais aumentaram na década de 1980 – e, até hoje, ainda há, em muitas cidades do Brasil, movimentos reivindicatórios por mais creches e por mais vagas nas já existentes. Estudos da antropologia, da psicologia e da sociologia ajudaram a entender quais as melhores propostas educacionais para as crianças. Finalmente, a Constituição de 1988 estabeleceu que a assistência, a saúde e a educação são direitos sociais de todas as crianças.

⁴ Saiba mais sobre Froebel e os primeiros jardins da infância em: PERALTA, de Maria Victória. Pioneiros da pedagogia da infância. In: PEREIRA, A. de C. et al. O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador. Brasília: UNESCO, Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. (Série mesa educadora para a primeira infância; 3). cap. 2.

⁵ Implantado em todo o país, esse projeto tinha diretriz assistencial e educacional. Garantia alimentação e cuidados às crianças que recebia. Também fazia convênio com prefeituras e com associações comunitárias.

Em 1996, mais um passo importante. Foi aprovada a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶, que definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, reafirmou o direito da criança e o dever do Estado em cumpri-lo. A LDB também incorporou as creches aos sistemas de ensino e definiu a nomenclatura: **creche** para crianças de até 3 anos e **pré-escola** para crianças de 4 a 6 anos.⁷



Depois desse mergulho histórico e das pesquisas, Maria Clara já tinha informações para iniciar sua exposição. Nas anotações para sua apresentação escreveu:

A educação infantil acontece em estabelecimentos educacionais não domésticos e tem como objetivo educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Esses estabelecimentos podem funcionar em jornada parcial com, no mínimo, quatro horas diárias, ou em jornada integral, com duração igual ou superior a sete horas diárias. Devem ser supervisionados pelos órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos ao controle social.

Ao reler a última frase, a professora questionou: mas o que é controle social? E resolveu que esse assunto merecia também uma pesquisa, mas em outra ocasião.

Em meio a seus materiais, Maria Clara encontrou uma anotação sobre a Política Nacional de Educação Infantil⁸, documento lançado em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC), que define como principais objetivos: expandir a oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, fortalecer a concepção de educação e o cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e promover a melhoria da qualidade do atendimento em IEs. Relendo tais objetivos, a professora percebeu que nosso país ainda tem muitos desafios a vencer em relação à educação das crianças.

⁶ Conheça o texto integral da LDB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

⁷ Com a Lei nº 11.274/2006 o ensino fundamental passou a ter nove anos e incluiu, obrigatoriamente, as crianças de 6 anos.

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>.

Maria Clara encontrou ainda o livreto “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg⁹, com questões para provocar debates. Separou o material para levar como sugestão de estudos na próxima reunião de professores.

Para continuar a preparar sua exposição, resolveu, então, voltar-se para um tema essencial: a proposta pedagógica.

Para que creches e pré-escolas?

As crianças que frequentam a Instituição em que Maria Clara trabalha – como em muitas outras pelo Brasil afora – fazem parte de famílias muito diferentes umas das outras. Há aquelas compostas por mãe, pai e filhos, outras em que só a mãe ou só o pai está presente; há famílias formadas por avós e netos, ou por tios e sobrinhos. Há famílias grandes e pequenas, com diferentes origens geográficas e também diferentes hábitos, histórias, valores e costumes. Algumas crianças convivem mais com adultos, existem aquelas que ainda brincam em ruas e terrenos próximos às suas casas, e outras que ficam muito tempo em frente à televisão. A maioria não tem brinquedos, e poucas conhecem outras cidades além daquela em que vivem.

Os profissionais que atuam junto com Maria Clara sabem que a IEI precisa considerar a **diversidade** e acolher a todos. As crianças são naturalmente curiosas, espertas e criativas. Algumas estranham um pouquinho no começo, mas, depois do carinho e do aconchego dos professores, logo estão ávidas por aprender e experimentar o mundo com o corpo inteiro, com todas as linguagens possíveis.

As famílias trazem seu repertório, sua cultura e, muitas vezes, sua insegurança em relação à IEI e precisam ser acolhidas junto com as crianças. Algumas são mais próximas e parceiras; outras precisam ser conquistadas para entender a importância de compartilhar a responsabilidade na educação da criança.

Pensando nisso, Maria Clara fez mais uma anotação para sua apresentação:



⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>.

A IEI deve ser um lugar divertido, de criação, cuidado, acolhida, investigação e aprendizagem. Nela caminham juntos o educar e o cuidar; o brincar e o aprender. E não se separam o corpo e a mente, a razão e a emoção.

É um lugar preparado por professores, coordenadores e diretores dedicados e estudiosos, para a criança viver a sua infância, brincar, aprender com os colegas, conviver e ser feliz.

Maria Clara realmente acredita nisso. Mas sabe o quanto é difícil que todos entendam essa concepção ainda recente. Por isso, tantas reuniões, tantos textos, tantas discussões.

Educador(a) em formação permanente

Para trabalhar como professor(a) na educação infantil, é preciso formação em nível superior, ainda que se admita, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Mas, mesmo a formação superior não é suficiente, quando se mergulha numa área que está vivendo a efervescência de produção de pesquisas, documentos e práticas inovadoras. Entender o universo sensorial, emocional, cultural e expressivo da criança exige uma constante atualização profissional.

O(A) educador(a) de educação infantil vai-se produzindo durante sua vida profissional inteira. A formação é permanente e acontece por meio da participação em cursos, leitura de bons livros e outras formas de ampliação de repertório, como acesso a teatros, museus, cinemas, entre outros.

E ainda, e não menos importante, muito se aprende dentro da própria Instituição, com a troca entre os colegas de profissão. Os saberes adquiridos no cotidiano são tão valiosos quanto os dos livros, quando se reflete criticamente sobre eles. Por isso, a importância de boas reuniões pedagógicas e dos momentos individuais de estudo.

O envolvimento de todos os profissionais que trabalham com a criança é essencial para a construção da **proposta pedagógica** da Instituição. Quando a equipe gestora,



os professores, a equipe de apoio e as famílias entendem a função da IEI, fica mais fácil pensar coletivamente no desenvolvimento integral e no bem-estar das crianças.

Proposta pedagógica: ditando os rumos

Para entender melhor esse assunto, um dos livros estudados pela equipe de professores foi “Por amor e por força: rotinas na educação infantil”¹⁰, de Maria

Carmen Silveira Barbosa. Graças a esses estudos, os professores perceberam que, por muito tempo, as propostas para educação infantil se resumiam ao cuidado meramente higienista da criança; e os conteúdos ligavam-se ou à celebração de datas comemorativas, ou aos exercícios repetitivos e cansativos de coordenação motora, além da fragmentação do conhecimento em disciplinas.

Atualmente, pesquisas e exemplos de práticas demonstram que a criança pensa, sente e aprende de forma integral, e é curiosa, tem capacidade de investigar e de imaginar, e se expressa com muitas linguagens.

A criança não só aprende a cultura já produzida, mas também é produtora de cultura – com seus amigos, na interação com o seu meio, no desenvolvimento de projetos. Então, pensar na educação infantil é elaborar atividades que possibilitem às crianças explorar o mundo por meio de múltiplas linguagens.

Assim, Maria Clara tinha mais uma anotação para sua apresentação, esta abordando a concepção sobre a criança:

¹⁰ BARBOSA, 2006.

A criança aprende com seus colegas, nas brincadeiras, nas rodas de história e música e nos momentos de descanso. Ela aprende com situações práticas e lúdicas, com experiências estéticas, com a natureza e no convívio com os adultos. Mas ela também nos ensina: com sua maneira peculiar de explicar as coisas, argumentar sobre suas escolhas, criar consensos, lutar pelas suas conquistas, utilizando, até mesmo, o choro e, às vezes, a mordida para manifestar-se.

A professora também teve a ideia de ilustrar sua apresentação com imagens e com a poesia “Cem linguagens da criança”, do educador italiano Loris Malaguzzi¹¹ (1920-1994). Veja uma **sugestão de atividade** sobre esse poema ao final do capítulo.

Com isso, queria motivar os participantes a pensar em uma dimensão muito importante na educação infantil: a estética. E fez mais uma anotação:

As maneiras com que uma IEI organiza sua proposta pedagógica revelam as concepções que possui sobre criança e atendimento. Isso revela-se na disposição dos espaços, na organização dos tempos, na participação infantil e da família, nas relações estabelecidas entre crianças e adultos e nas atividades desenvolvidas.

Então, qual é a proposta pedagógica ideal para a educação infantil? Idealizar uma proposta pedagógica é criar um modelo, e há o risco de romper com a autonomia que cada estabelecimento tem para elaborar a própria proposta, respeitando a cultura local e promovendo a participação.

Muito já se discutiu no Brasil em relação a alguns aspectos essenciais para a educação de crianças. As “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil”¹² trazem diversas orientações que são comuns a qualquer estabelecimento.

¹¹ O educador Loris Malaguzzi foi o idealizador da pedagogia que motivou a prática da educação infantil na província italiana de Reggio Emilia. Seis anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, a comunidade construiu, com tijolos e ferros dos escombros, uma escola que valorizava o pensamento e as linguagens das crianças.

Segundo as Diretrizes, as propostas pedagógicas devem explicitar as concepções, definir os objetivos, delinear a metodologia e prever a avaliação como parte do trabalho pedagógico.

Por falar em **avaliação**, ela deve ocorrer com base na observação crítica das atividades, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano. Seu objetivo não deve ser a seleção, a promoção ou a classificação para o ensino fundamental.

Para avaliar, podem ser utilizados os registros realizados pelos adultos e as produções das crianças, como relatórios, fotografias, produções artísticas, portfólios, depoimentos, anotações, filmagens, entre outros.

Esse material, ao ser organizado e analisado, permite aos profissionais avaliar a proposta pedagógica e a aprendizagem e às famílias conhecer o trabalho da Instituição.

Na reunião com os professores para mostrar o que Maria Clara havia preparado para a reunião na Secretaria Municipal de Educação, Helena, a coordenadora pedagógica, explicou a importância do trabalho coletivo. Embora, dessa vez, fosse Maria Clara quem representaria a IEI, em outras oportunidades, outro colega poderia realizar esse papel.

Nossa professora mostrou seu trabalho até ali. Em seguida, pediu que os colegas escrevessem, em duplas, uma resposta à seguinte pergunta: **O que é preciso considerar na proposta pedagógica da educação infantil?**

As respostas vieram rápidas:

- considerar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico;
- respeitar as diversidades culturais das crianças ao preparar projetos e atividades;
- conhecer, respeitar e valorizar os saberes produzidos e as formas de organização das famílias atendidas;
- favorecer a aprendizagem da criança por meio de diferentes linguagens.

¹² Parecer nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CNE/CEB. Disponível em: <www.mec.gov.br>.

A coordenadora elogiou o grupo pela bela síntese e Maria Clara pela organização. Indicou também o livro “Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro”¹³, de várias autoras, para aprofundar o assunto.

O cotidiano em debate

A reunião ainda tinha alguns temas agendados, especialmente sobre situações do cotidiano. Uma das professoras, Lúcia, preocupada com a **alfabetização** das crianças, disse que sua turminha só queria brincar, e que temia que isso compromettesse o trabalho, já que era o último ano das crianças na educação infantil.



A coordenadora pedagógica explicou que brincar é uma necessidade vital para as crianças nessa faixa etária, tanto quanto o sono e a alimentação. Essa é a forma particular de expressão, pensamento, investigação, interação e comunicação infantil.

A alfabetização na educação infantil¹⁴ deve ocorrer dentro do trabalho mais amplo do letramento, por meio de jogos, músicas, histórias e atividades escritas que se equilibrem com o movimento do corpo, em espaços diferentes da sala de aula. Assim, as crianças não se cansam e gostam do que estão aprendendo.

Nesse momento da reunião, Maria Clara lembrou-se do trecho do poema “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros¹⁵, que descreve bem quem é a criança: “fui aparelhado para gostar de passarinhos, meu quintal é maior que o mundo [...] porque eu não sou da informática, sou da invencionática”.

– Que interessante pensar num quintal para as crianças! Quintais sempre são cheios de possibilidades, convidam a escolher, a decidir, a experimentar e a desenvolver

¹³ OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007.

¹⁴ Para saber mais sobre propostas de letramento, leia o capítulo “Letramento e matemática na educação infantil: uma ciranda de conhecimentos, aprendizagens e criação, de Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

¹⁵ O poeta nasceu em Cuiabá, em 1916, e tem extensa obra marcada por originalidade semântica e visões oníricas e surreais, com temática ligada ao cotidiano e à natureza.



progressivamente a autonomia, replicou a professora Lúcia.

Interessada pelo assunto, a professora alfabetizadora refletiu que, para organizar **os espaços e os tempos**¹⁶ da educação infantil dessa forma, precisaria abandonar práticas antigas. Primeiramente, desconstruir as lembranças de sala de aula e de crianças sentadas enfileiradas, escrevendo. Depois, ampliar as possibilidades: considerar quintais, cantinhos e recantos, com infinitas possibilidades de exploração, investigação e criação.

Para organizar espaços assim, não é preciso comprar muito material, porque a maioria está à disposição da própria escola, basta

olhar para eles de forma diferente, dando-lhes outras funções.

O espaço pode ser acolhedor com materiais estimulantes e adequados à faixa etária. Por exemplo, gibis, livros de história e revistas podem ficar na própria sala de aula, em cestos ao redor de tapetes e almofadas que convidem as crianças à leitura.

Por isso, Maria Clara gostava tanto dessas reuniões. Sempre saía com uma bagagem imensa de conhecimento e de novas perguntas. Juracir, outra das professoras, indicou o livro “Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil”¹⁷, de Maria da Graça de Souza Horn. Já pelo título, gostaram da sugestão e combinaram estudá-lo em pequenos grupos.

Helena elogiou, mais uma vez, o comprometimento e a colaboração do grupo de professores:

¹⁶ Leia mais a respeito dessa organização no capítulo “A gestão do cotidiano na educação infantil”, de Vera Melis Paolillo.

¹⁷ HORN, 2004.

– A dedicação de vocês afirma-se ao formular perguntas criativas para as crianças, ensinar brincadeiras, explorar desenhos infantis e texturas, cantar músicas diferentes, ensinar a pintar, provocar o gosto pelas histórias, descobrir com elas os sabores, os cheiros, os sons, as luzes, as sombras, o faz de conta.

Em seguida, a coordenadora mostrou algumas fotografias das creches que passou a visitar, como forma de aprender com outras experiências. As crianças dançavam, confeccionavam cabanas e túneis, fantasias e esconderijos, brinquedos e comidinhas. As bonecas representavam todas as cores e as raças, os jogos de bola no parque envolviam meninos e meninas. E ressaltou a importância do momento calmo de descanso e de ficar sozinho, em silêncio.

As fotografias dos bebês de até 1 ano mostravam as atividades pensadas para a exploração dos espaços e dos sentidos. Os espaços foram organizados com espelhos, caixas de papelão vazias, barras para aprender a andar, móveis ao alcance das mãos, bolas, brinquedos, papel para rasgar, panos para esconder-se, fotografias de outros bebês. Tudo bem limpo e sem risco de machucar-se. As fotos também mostraram banhos de sol, passeios e interação com as crianças maiores.

Os professores entusiasmaram-se com tantas ideias que poderiam colocar em prática, e Maria Clara ressaltou que o brilho nos olhos das crianças era contagiante. Elas mostravam, assim, como gostavam de estar lá.

Projetos de trabalho com crianças

Após a apresentação das imagens, Renata, Ana e Selene quiseram compartilhar uma nova experiência: **o trabalho com projetos**. A ideia nasceu, quando Renata encontrou o livro “Projetos pedagógicos na educação infantil”¹⁸, na biblioteca de sua faculdade, e o trouxe para o grupo de estudo que organizaram.

O texto explica que pequenos projetos de investigação e experimentação são bons caminhos para aprender. Temas simples que surgem ao observar as crianças e escutar seus interesses se transformam em ricos projetos. Por exemplo, se uma história infantil chama muito a atenção das crianças, e elas perguntam mais coisas sobre o assunto, os professores podem levantar as hipóteses das crianças sobre o tema e, com base nelas,

¹⁸ BARBOSA; HORN, 2008.

começar a investigação nos livros, nos *sites*, com as famílias, na natureza etc. Depois, o grupo representa o que aprendeu, com produções artísticas diversas.

O trabalho com projetos permite explorar inúmeros materiais, como tintas caseiras, sucatas, pedras, folhas, galhos, terra e argila. São tantas possibilidades que as professoras já estão pensando em chamar as famílias para ajudar a fazer um ateliê para todas as crianças.

É possível envolver as famílias nas atividades com as crianças. Um exemplo é convidar avós para ensinar receitas; pais e tios para contar histórias ou participar de uma peça teatral. Há, também, a possibilidade de desenvolver projetos coletivos que motivem toda a comunidade, como mutirões para reformas, confecção de brinquedos, limpeza, feiras culturais, campanhas para criação de bibliotecas, oficinas e cursos.

São tantas ideias, que muitas escolas pelo Brasil já as colocam em prática, abrindo canais de escuta e diálogo com a comunidade.

Esse tema provocou a volta da discussão sobre a organização dos espaços e dos tempos, porque uma das turmas tem uma criança em cadeira de rodas que não consegue participar de todas as atividades. Os espaços precisam ser pensados também, para que favoreçam a **acessibilidade**, para acolher a todas as crianças, de forma segura e desafiadora ao mesmo tempo.

Maria Clara pediu para ler um pequeno texto que havia recuperado em suas anotações das aulas de pedagogia, no tempo da faculdade. Ela estava-o usando como apoio na elaboração de suas reflexões:

“Os espaços podem impor ordem e disciplina ou proporcionar investigação, interação e movimento. Podem ser organizados para que todas as atividades girem em torno do adulto, ou possibilitar a socialização e a produção cultural entre as crianças. Carteiras enfileiradas, chiqueirinho e solários refletem uma proposta de controle e submissão. Espaços arejados, amplos, seguros, com ofertas de materiais diversificados, à altura das crianças, por sua vez, encorajam as atividades criativas. Um espaço atraente

revela-se na escolha de cores e texturas, na praticidade e na organização, na autonomia que ele provoca. Alguns exemplos são organizar *self service* para os momentos de refeição, disponibilizar brinquedos na área externa, oferecer materiais para o jogo simbólico, dar recursos e espaços para a contação de histórias e propor materiais não estruturados como tecidos, tampinhas, potes, colheres, entre outros”.

Nesse momento, Lúcia interrompeu para lembrar que, apesar de esse tema já ter sido amplamente discutido pelo grupo, realmente ainda faltava garantir a acessibilidade para crianças com deficiências. Lembrou, porém, que a organização do tempo está mais flexível.

– As cozinheiras já esperam um pouquinho, quando chega a hora do almoço, caso as crianças estejam no meio de uma atividade muito interessante. A hora do descanso também ficou mais democrática. Quem não quer dormir pode escolher um livro, um jogo, ou uma tela para desenhar e pintar.

Maria Clara continuou sua leitura:

“A rotina é fundamental para as crianças diante de um tempo desconhecido, longe de sua família. Por um lado, a repetição de situações promove segurança, estabilidade e organização mental; por outro lado, maneiras diferentes de fazer as mesmas atividades diárias possibilitam a criação e a recriação da vida cotidiana. Uma rotina flexível admite a diversidade de interesses, trabalhos com pequenos e grandes grupos, e, até mesmo, permite que, em alguns momentos, a criança prefira fazer outra coisa sozinha, e não participe da atividade coletiva”.

Nossa professora lembrou, por fim, que as famílias têm ajudado bastante na organização dos espaços e tempos, mas que nem sempre foi assim. Diversas reuniões e formas de acolhimento foram usadas durante a adaptação das crianças até criar a confiança atual. A proposta pedagógica foi apresentada para as famílias, no início do ano, e complementada com suas sugestões, como: melhor horário para banho, cardápio variado e ideias sobre os espaços. Da proximidade entre eles, surgiram outros projetos, como a horta comunitária que ajuda a complementar a alimentação dos pequenos.



Desafios e confiança

Helena finalizou a reunião, parabenizando o trabalho, e apontou para alguns **desafios** que a educação infantil ainda vive no país. Um deles é que ainda não há a integração de todas as políticas para garantir os direitos da criança. Faltam diálogo e **intersectorialidade**. Quando viu os professores anotando a nova palavra, explicou que se tratava da articulação entre sujeitos de vários setores – por exemplo, saúde, educação, segurança, assistência social, trabalho, planejamento urbano – para enfrentar problemas complexos.



Um exemplo de intersectorialidade é o prefeito reunir os vários secretários que atuam em relação às crianças e pedir um plano municipal para primeira infância, prevendo o atendimento a todos os direitos da criança até 6 anos de idade. Nesse plano, cada setor apresenta sua proposta, e fica selado o compromisso de todos continuarem a dialogar, para que as crianças sejam atendidas integralmente.

O exemplo acima pode ser ainda mais claro: além de educação de qualidade, as crianças têm necessidade de saúde, de assistência, de cultura, de lazer e de segurança. As cidades precisam ser preparadas para recebê-las, e isso requer um projeto urbano que considere crianças com menos de 6 anos como **cidadãos**. Muitos prédios não possuem áreas de lazer; as calçadas não são seguras para as crianças; existem ainda os problemas da exploração do trabalho infantil; enfim, muitos temas para todos continuarem refletindo.

Para concluir, a coordenadora deixou um desafio para a equipe de professores: pensar nas formas de trazer a comunidade até a IEI para refletir sobre o **controle social**.



Por meio da participação na gestão pública, os cidadãos podem intervir nas tomadas de decisão que geram políticas para as crianças.

Maria Clara lembrou-se das suas pesquisas, quando leu que as IEs devem ser supervisionadas pelos órgãos competentes do sistema de ensino e submetidas ao controle social. Agora tinha entendido: como a luta por creches foi um movimento que envolveu a participação popular, a luta pela universalização do acesso e pela qualidade é uma luta de todos.

A ideia do controle social ficou rodando na cabeça da professora... “Quem sabe os conselhos não seriam os órgãos indicados para essa tarefa. Por exemplo, o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais (Fundeb), a Associação de Pais e Mestres, o Conselho Escolar, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Há tantos, que certamente não é preciso criar outro grupo. Mas como envolvê-los nisso? Tarefa para uma reunião específica”, concluiu Maria Clara.

A coordenadora pedagógica contou que está agendada para três semanas uma reunião com representantes das famílias das crianças e com os funcionários para avaliar o trabalho desenvolvido. Será utilizado um roteiro do MEC, chamado “Indicadores da qualidade na educação infantil”¹⁹, que tem metodologia simples e utiliza cores para avaliar as ações, as atitudes e as situações em andamento, possibilitando a participação de todos.

Outro desafio que a coordenadora Helena deixou foi o de todos procurarem fortalecer a atuação em rede. O bairro em que a pré-escola estava instalada tinha áreas de lazer, posto de saúde, Conselho Tutelar, escolinha de futebol, escola de ensino fundamental, delegacia de polícia, praças, sedes de associação de moradores e igrejas. Estreitar laços com a comunidade local e criar estratégias para o trabalho em rede era mais que necessário.

– Acredito no potencial dessa equipe, vocês já demonstraram seriedade ao desenvolver o trabalho com as crianças, por isso sei que vão envolver-se em mais essa proposta.

Por fim, antes de se despedir, a coordenadora recomendou a leitura de alguns documentos disponíveis no portal do MEC:

- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação.²⁰

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>.

²⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>.

- Parâmetros Nacionais de Qualidade para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.²¹

Depois de tantas ideias e discussões, Maria Clara sentia-se bastante preparada para a reunião na Secretaria Municipal de Educação. Lembrou-se do histórico da educação infantil, marcado por exclusão, negligência e assistencialismo. Refletiu sobre a esperança que veio após a Constituição de 1988 e sobre tantos desafios que ainda estão aí, em cada pedacinho do Brasil, lugares que também estão cheios de gente que tem brilho nos olhos e força para trabalhar com compromisso.

– São outras Marias, Joanas, Luizas, Helenas, Antônio e tantos outros anônimos que não deixarão essa história esmorecer. E que farão, em cada novo grupo de crianças que chegar à escola, a realização de infâncias mais felizes.

Sugestão de atividade

Leia o poema: “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi,²² e, durante um dia, faça observação em sua sala de aula, registrando manifestações das crianças, suas atividades e interesses, tudo o que se relacione com o poema. Depois compare com o que diz o poema. Organize um texto em que cada observação da realidade de suas crianças corresponda a uma imagem evocada pelo poema. Mostre para seus colegas na próxima reunião de professores. Se elas tiverem feito o mesmo, comparem as observações e os interesses das crianças.

²¹ Ambos são compostos de mais de um volume e podem ser acessados pela página do MEC. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>.

²² Localize o poema em MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: FARIA, A. L. G. t de; MELLO, S. A. O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 141. ou na internet: DOLEZAL, V. Cultura Infantil a luz de Loris Malaguzzi. 2008. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=J5nqEH1F4CQ>>.

Referências bibliográficas:

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

_____; HORN, M. da G. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, M. de. O apanhador de desperdícios. In: PINTO, M. da C. *Antologia comentada da poesia brasileira do século XXI*. São Paulo: Publifolha, 2006.

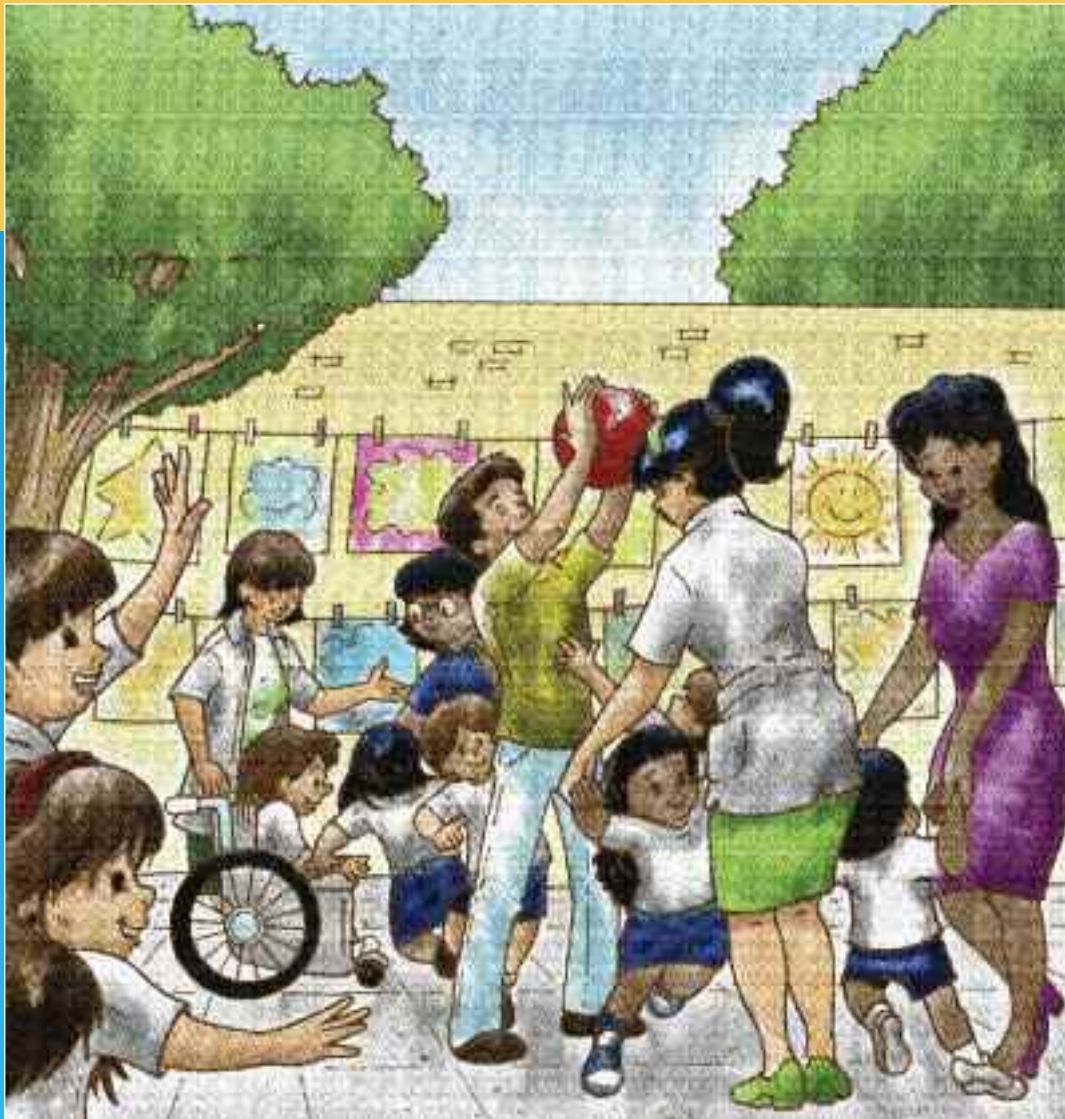
EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

HORN, M. da G. de S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Coleção dialogando com o passado: construindo o futuro).

SOUZA, G. de. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. In: KUHLMAN Jr., M. *Histórias da educação brasileira*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_03_moyses_kuhlmann_jr.pdf>.

Famílias e comunidade: relações complementares



Léa Tiriba¹
Núbia Santos²

¹ Léa Tiriba é professora da UNIRIO e coordenadora dos cursos de Especialização em Educação Infantil e em Educação Ambiental da PUC-RJ.

² Núbia Santos é professora de educação infantil da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC) e do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-RJ.

Hoje é dia de grupo de estudos na escola de Maria Clara. O tema são as relações com as famílias e a comunidade. As crianças saíram mais cedo, a turma já está reunida para as discussões, e nossa professora, que ficou encarregada de buscar bibliografia sobre o assunto, logo anuncia sua dificuldade:

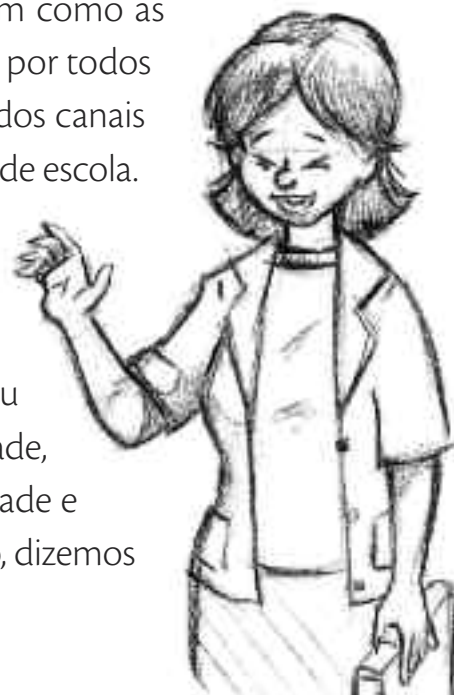
– Eu li as propostas pedagógicas que temos aqui na escola. E percebi que o tema das relações com as famílias e a comunidade é o que toma menos espaço nos documentos. Por que será que isso acontece? Afinal, em todas elas se diz que o trabalho nas creches e nas pré-escolas exige proximidade entre nós e os pais.

Maria Clara tem razão em estranhar. Afinal, a própria LDB, em seu artigo 29, define a educação infantil como complementar à ação da família e da comunidade. E, assim, coloca-nos o desafio de ampliar as relações da escola com o mundo exterior, com a sociedade. Porém, não basta simplesmente informar às famílias sobre o trabalho que a escola decide realizar, mas sim estabelecer uma via de mão dupla, em que a escola aprende e ensina com a comunidade.

Na prática, isso é difícil, todos sabemos, porque implica inventar novas formas de gestão do projeto da creche e da pré-escola. Para dar conta do que diz a lei, é preciso criar caminhos e instrumentos de democratização do planejamento do trabalho cotidiano, especialmente para que as crianças possam ser ouvidas e atendidas.

Também, é necessário que sejam desenvolvidos processos de construção coletiva e democrática da proposta pedagógica da escola. Isso porque os objetivos gerais da educação, as metas educacionais e as funções da escola, assim como as regras e as normas que fixam sua organização, devem ser definidos por todos os atores sociais que participam da sua produção cotidiana. Um dos canais institucionais possíveis para essa participação coletiva é o conselho de escola. Nele atuam, com direito de voz e voto, tanto professores como funcionários, famílias, grupos comunitários, instituições e movimentos sociais locais.

A educação, com certeza, não é assunto de especialistas, ou apenas de professores, mas de todo mundo: dos pais, da comunidade, das associações de bairro etc. Além disso, a criança vive na sociedade e é nela que aprende e que internaliza valores e regras sociais. Por isso, dizemos que, de alguma forma, todo mundo educa todo mundo.



Um projeto educacional que assuma a criança como sujeito – não apenas de conhecimento, mas também ser da natureza, sujeito social, singular, coletivo, cidadão – necessita ser construído com a participação democrática de todos aqueles que interferem em seu processo educativo. É com base nessas ideias que precisamos organizar as nossas relações com as famílias e a comunidade.

– Eu acho que aqui nós já avançamos, diz Maria Clara. Lembram do tempo em que vivíamos trancados entre os muros da escola? Naquela época, as famílias eram agradecidas a nós; hoje, elas são mais questionadoras. Elas já entenderam que não estamos fazendo favor nenhum: a vaga na educação infantil é um direito de seus filhos, aliás, de todas as crianças brasileiras. E nós também mudamos. Antes, convidávamos os pais a participarem de atividades que eram planejadas por nós; hoje, fazemos atividades com as famílias, não para as famílias. Conhecíamos pouco sobre as suas condições de vida e agora estamos preocupados em conhecer melhor a maneira como vivem, o que valorizam e quais são as suas dificuldades. O resultado é que as famílias participam mais da vida escolar. Com isso, conscientizam-se de sua responsabilidade na educação dos filhos, de seu poder de questionar, de reclamar e de questionar práticas que ficaram sem sentido.

A discussão no grupo continuou, mostrando o empenho das professoras em mudar a maneira de relacionar-se com a comunidade. Contudo, nem sempre é assim em outros locais. Apesar de, muitas vezes, crianças e professores morarem no mesmo

bairro, é comum não existir praticamente nenhuma troca entre escola e comunidade. A impressão é de que, ao entrarem na escola, as crianças mergulham em um espaço isolado, sem vínculos com a vida real. Raramente experimentam atividades para explorar o mundo lá fora. E, tampouco, na rotina da turma, há espaços para as vivências das crianças, suas histórias e suas questões.



Ação pedagógica no mundo real

Para que a educação infantil seja uma ação compartilhada entre educadores e famílias, como diz a lei, é necessário que a vida real das crianças em sua comunidade seja objeto de investigação pedagógica.

Isso significa considerar os espaços do entorno no planejamento: as praças, os terrenos, as ruas e as vielas, o comércio e os espaços culturais. E, também, planejar visitas às casas das crianças, para que todos conheçam o local, as pessoas, os animais, os objetos com os quais vivem e convivem. Valorizar o saber de nossas crianças é também reconhecer e valorizar o espaço de interações no qual esse saber é construído.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, isso é fundamental, porque possibilita às crianças a experimentação concreta e a apropriação de sua realidade imediata. Cada nova vivência se constitui em nova descoberta para elas e também para os adultos que as acompanham. Dessa maneira, compartilhamos, adultos e crianças, a construção de um conhecimento que nasce de nossa ação sobre a realidade. E, assim, aproximamo-nos da principal função da escola: a de produzir conhecimentos – e não apenas transmiti-los ou reproduzi-los. É nossa responsabilidade assumir a escola enquanto espaço de produção do novo, do não dito, do não pensado, como enfatiza a filósofa Marilena Chauí, em seu livro “Cidadania cultural”.

Do ponto de vista do desenvolvimento emocional, valorizar o dia a dia, a cultura e o ambiente das crianças é valorizá-las como seres humanos. Essa atitude é fundamental na formação de sua identidade, tanto como indivíduos quanto como grupo social, pois favorece uma relação afetiva com o seu meio de origem e um sentimento de respeito pelo espaço onde se constrói sua história de vida.

Assim, as crianças não precisam esconder nem negar sua identidade enquanto sujeitos de uma cultura ou de um grupo social oprimido, se este for o caso. A possibilidade de tomar nas mãos e abraçar o que lhes é próprio – em vez de negá-lo – gera um sentimento de autoestima, de autoconceito positivo que as ajuda em sua caminhada pela vida, numa perspectiva de superação permanente, individual e coletiva.



Ao estreitarmos relações com a realidade viva, com o ambiente e os valores sociais e culturais de nossas crianças, podemos concretizar mais a nossa ação: o espaço de vida das crianças torna-se a própria matéria-prima da qual fazemos uso e com a qual organizamos as atividades escolares. Esse é um primeiro passo importante para desconstruir-se a concepção de que a escola é o único espaço onde se aprende. E fortalecer a ideia de que a escola, na verdade, é um dos espaços de sistematização dos conhecimentos do mundo, produzidos por todos nós, seres humanos, sujeitos de cultura, construtores e fazedores de história.

O cotidiano escolar deve estar em sintonia com os movimentos do entorno, da cidade, do país e do planeta – e não distante deles. É a relação viva com a realidade que possibilita o desenvolvimento de uma percepção crítica de si mesmo, do grupo em que cada um se situa e da sociedade. Crescemos como educadores, quando estamos sensíveis ao que nos cerca, ao que está nos arredores – os espaços públicos e privados, as bibliotecas e os centros culturais – especialmente quando estamos atentos à realidade das crianças, dos outros educadores e das outras IEs.

Maria Clara e suas colegas não tinham dúvidas quanto a essas questões:

– É verdade! Estamos interessadas em trocar experiências, em conhecer outras concepções e práticas, em compartilhar dificuldades e buscar soluções para os problemas da educação infantil. Nos últimos anos, percebemos a importância disso e hoje atuamos no Fórum de Educação Infantil de nosso estado, que faz parte do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).³ Fizemos contato com os movimentos de luta por creches e, assim, conquistamos recursos do Fundeb⁴ para as creches conveniadas.

Nesse processo, as professoras perceberam que não basta uma formação que habilite a trabalhar com crianças. É preciso também uma formação para a cidadania, que lhes dê condições de dialogar com as famílias, com os movimentos sociais, com os representantes das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação. Para isso, precisamos “aprender a pronunciar a palavra”, como dizia Paulo Freire, modificar concepções fatalistas e conformistas, transformar posturas e sentimentos de inferioridade em relação aos que representam o saber e o poder dominantes.

³ Para conhecer os objetivos de luta do Movimento, consulte o *site* do MIEIB. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php>>.

⁴ Para conhecer mais sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que entrou em vigor em 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), consulte o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>.

Relação creche e família: entre o diálogo e a parceria

Ingressar em uma creche significa geralmente a primeira experiência da criança fora do ambiente familiar. Para lidar com esse “processo de separação”, ela pode usar diferentes formas de expressão, como o choro, ou mesmo apresentar alguma enfermidade.

Por isso, é necessário que as famílias e a creche fiquem muito atentas a isso e estabeleçam um bom canal de comunicação entre elas para garantir o bem-estar da criança. Infelizmente, nem sempre isso ocorre. E isso leva Maria Clara e suas colegas a vários questionamentos:

– Outro dia, numa visita a uma IEI, ouvi uma colega educadora dizer: “não dou muito assunto para mãe, não”. Essa fala me deixou incomodada, fiquei me perguntando qual o lugar da família nos espaços da creche hoje? E qual o lugar da creche no seio da família diante do modelo de vida atual?



A entrada da criança na creche é um momento delicado tanto para ela e sua família, quanto para a Instituição que a recebe. Ela não vai sozinha para creche – junto com ela vai também sua família, com história, valores, anseios, desejos e suas próprias expectativas. Daí, a importância de conhecermos melhor as famílias e o seu modo de vida – ainda mais, porque não existe um único modelo de família.

A esse respeito, veja a **sugestão de atividade 1** sobre o acolhimento às crianças e às suas famílias, no final do capítulo.

As discussões no grupo de estudos geraram várias ideias para as professoras. Elas chegaram à conclusão, por exemplo, de que a creche não pode ter uma postura de resistência ou de competição com as famílias. Ao contrário, precisa abrir espaços de participação aos pais que vão além das reuniões mensais ou festas. A parceria é importante tanto para a família quanto para a creche.

Posturas de resistência e rivalidade, sem dúvida, dificultam o trabalho e criam mal-estar para os dois lados. Em grande parte das Instituições, a relação entre professores

e famílias é distante e formal. Os responsáveis pela criança sequer entram na IEI e, mesmo nos primeiros dias, deixam e recebem os pequenos no portão. As crianças choram de um lado, as mães, de outro. Felizmente, em alguns lugares, as famílias participam ativamente desse período inicial de inserção na creche, um dos primeiros passos para considerá-las como verdadeiros parceiros de trabalho.

É preciso lembrar que, quando a criança entra na creche, os profissionais que ali atuam não conhecem suas condições de vida. No entanto, em vez de inteirar-se de



como vivem, muitas Instituições solicitam apenas o pagamento de taxas, materiais, documentação em dia, comparecimento às reuniões e, principalmente, que as famílias não questionem o trabalho dos educadores. As famílias, por sua vez, preocupam-se somente em cobrar da creche espaços limpos, organizados e professores presentes que eduquem seus filhos. Qualquer outro esforço de intervenção por parte das famílias aparece como invasão, gerando conflitos de comunicação.

Além disso, nos dias atuais, os educadores das creches têm assumido diversas demandas da maternidade que as mães, ou as famílias, não conseguem cumprir sozinhas, principalmente por conta das demandas do trabalho. Em função disso, muitas vezes, afloram sentimentos ambíguos: ao mesmo tempo em que sentem culpa por não poderem cumprir integralmente seu papel materno, as mães também experimentam alívio por ter um lugar seguro para seus filhos. O ciúme da relação afetiva que a criança estabelece com os educadores é muito comum. Esses conflitos podem manifestar-se de forma silenciosa, em uma disputa pelo afeto da criança, ou explicitamente por meio de reclamações e cobranças.

Compreender os sentimentos da família e percebê-los como normais e não como ameaça ao trabalho é movimento importante a ser feito pelo conjunto de profissionais que atende as crianças, para evitar que elas sofram as consequências de uma relação distanciada e conflituosa. Maria Clara e seu grupo discutiram bastante a respeito e concluíram:

– Acho que nós da creche precisamos, com as famílias, olhar para as práticas concretas e identificar como essa situação de desencontros se reproduz no

cotidiano. É preciso mudar a prática de “não dar muito assunto para a família da criança”.

A própria LDB⁵ afirma que “a criança é sujeito de direitos”. O atendimento na creche tem caráter educacional, com a finalidade de desenvolver integralmente a criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. O que isso quer dizer na prática? Que a educação que oferecemos às crianças é complementar à educação da família e da comunidade, ou seja, ela vem somar, não substituir.

Construir a convivência

O ranço assistencialista que ainda permeia a relação creche-comunidade leva algumas famílias a olharem o espaço dessas Instituições mais como um favor do que como um direito. Além disso, por acreditarem que quem entende de educação é a escola, os pais acham que não têm nada a dizer. As reuniões geralmente são esvaziadas, e as famílias mais escutam do que falam.

Por vezes, a maneira como são informadas algumas normas de funcionamento da escola – sobre a falta de um item do uniforme ou sobre atrasos, por exemplo – também acaba afastando as famílias. Tais situações geram desconforto, especialmente para os pais que, por não terem participado da elaboração das normas, acham que são medidas autoritárias da creche. No entanto, há educadores que interpretam as atitudes dos pais como negligência e até como desvalorização do espaço educacional.

A professora Sonia Kramer ajuda a pensar essa questão, quando sugere que as Instituições promovam reuniões de pais que estimulem troca de ideias sobre suas experiências positivas e negativas, ou proponham o desenvolvimento de atividades com os materiais pedagógicos utilizados pelas crianças. Dessa forma, os pais podem perceber, na prática, como as crianças pequenas lidam com esses conhecimentos e descobertas.

⁵ Para saber mais sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), consulte o *site* da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>.



No artigo “Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro”, a pesquisadora Ana Cecília Chaguri⁶ também trata do tema. Para ela, os educadores devem incentivar os pais a conversarem sobre os sentimentos e as dúvidas que tiveram, ao colocar os filhos na creche, e exercitar uma troca de papéis que permita a uns verem os outros com seus próprios olhos. Segundo Ana Cecília, vale a pena trabalhar continuamente dúvidas, ressentimentos, alegrias, angústias e tantos outros sentimentos que precisam ser expressos e digeridos pelos dois lados.

Sobre esse tema, veja a **sugestão de atividade 2**, ao final deste capítulo.

Entre as situações que exigem maior atenção, estão a inserção e o acolhimento das crianças e da sua família. Os pais não precisam deixar os filhos sozinhos logo no primeiro dia. E, mesmo que nem a mãe nem o pai possam permanecer na creche nesse primeiro momento, qualquer pessoa que seja referência para a criança pode fazer esse papel: avô, avó, tia, irmãos mais velhos. Além de possibilitar a familiarização com os espaços e o trabalho da creche, a criança pode ganhar autonomia e confiança em relação àquele espaço, percebendo-o como um lugar de aconchego e segurança para ela e sua família.

Suzana Mantovani e Ana Bandioli⁷ também discutem essas questões, afirmando que a mãe (ou uma figura familiar) é a “base segura” da qual a criança parte para suas incursões no ambiente externo; é a condição de segurança emocional para a vontade de conhecer, portanto, aceitar e consolidar novas relações. A figura familiar é aquela com quem a criança se comunica; de quem ela sabe prever os comportamentos; de quem aceita cuidados nos momentos de intimidade física; por quem aceita ser consolada.

Acompanhada em um ambiente novo por essa figura familiar – que deve ficar tranquila e reservada, sem tomar iniciativas particulares –, a criança torna-se disponível e interessada em brincar, explorar e aceitar contatos com outros. A autora acrescenta que é papel do(a) educador(a) observar como a mãe (ou a figura familiar) oferece esse contexto de continuidade, de manutenção de hábitos, de apoio afetivo, para que a criança se reconheça no ambiente, sem ser bloqueada pelo excesso de “tudo novo” e para que possa, a seguir, estabelecer novos hábitos e novas relações.

⁶ CHAGURI, 2008. p. 40.

⁷ MANTOVANI; BANDIOLI, 1998.

A raiz do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social está nas relações entre adultos e crianças e não no comportamento do adulto ou da criança separadamente.

Como estabelecer alianças com os pais? Antes de tudo, família e creche precisam conhecer-se. A família tem de poder conhecer o projeto da escola, e a escola precisa saber as expectativas da família. Deve sempre existir um diálogo aberto, um escutar o outro. Entretanto, não basta ficar no conhecer, e pronto. Conhecer é o primeiro passo para a construção de um projeto de educação e de escola. Não basta que a creche explique às famílias como é o projeto escolar, para que elas simplesmente o sigam. Isso não é parceria. Para concretizar a parceria, é preciso conhecer as crianças, conhecer as especificidades daquele grupo e construir, junto com as famílias, um projeto educativo.

Segundo Léa Tiriba,

se a educação das crianças pequenas é corresponsabilidade das famílias e das instituições escolares, em vez de esperar dos pais uma simples adesão aos projetos da escola, é necessário construir uma parceria entre sujeitos que atuam de forma diferenciada, frente ao mesmo desafio, a educação de crianças pequenas.⁸

Espaços para trocas e experiências

Parceria entre creche e comunidade é uma prática educativa para construção conjunta e que parte de uma aproximação existencial, física e afetiva, com encontros alegres e de convívio. Para fortalecer essas parcerias, é necessário que os educadores promovam encontros de verdade, com trocas de experiências de vida, nos quais eles possam falar das alegrias e das coisas que incomodam, buscando as soluções em grupo.

Abrir esses espaços de convivência é uma das propostas que tem surtido efeito na creche em que trabalha Maria Clara. Nela, os educadores têm feito encontros de relaxamento, lanches coletivos, café da manhã... Vez ou outra, trazem pessoas da comunidade para ensinar alguma coisa que sabem fazer. Esses encontros geralmente são organizados com a participação de todos, cada um ajuda como pode e como quer; e

⁸ GARCIA; LEITE, 2001, p. 75.

tem dado muito certo. No último encontro, por exemplo, discutiram a questão da chupeta e das fraldas, pois a questão do desfraldar, especialmente, deixa todos ansiosos.

– Eu gostei desse encontro, porque a troca foi boa. Algumas mães falaram de suas dúvidas, outras mães, tias e avós contaram como foi com seus filhos, e isso ajudou muito. Quando se trata de criança, os responsáveis têm muito a dizer, pois convivem com elas, e cada um lida com diferentes situações. Os exemplos mostraram que as crianças têm tempos diferentes nessas questões, umas mais rápidas, outras mais lentas, diz Maria Clara.

Alguns temas recorrentes, quando se trata de crianças pequenas, como a mordida, também podem ser tratados nos encontros. É claro que nenhum pai gosta de ver o filho chegar mordido da creche. Porém, também, não se pode apontar a criança que morde como má, querer castigá-la. É preciso compreender por que a criança morde, e verificar se o problema é só dela ou se há interferência do grupo.



Às vezes, a mordida pode ser uma forma de defender-se ou comunicar-se. Assim, todos precisam pensar em estratégias para reverter a situação e, para isso, não adianta colocar a culpa nos pais ou na própria criança. É o que diz a educadora Zilma de Oliveira, em seu livro “Creches, crianças, faz de conta & cia”, para quem a mordida pode ser uma forma de exploração ou de prazer de observar o susto do outro. Em vez de tentar explicar com base em razões psicológicas, a autora acredita ser interessante rever, por exemplo, se o espaço não está pequeno para o número de crianças, ou se a rotina não está monótona. Além disso, o diálogo com os pais pode mostrar como é a rotina em casa e estabelecer algumas relações.

Da teoria à prática

Algumas questões já foram explicitadas, mas vamos resumi-las rapidamente:

- Para que haja uma aproximação entre creche e famílias, é necessária uma mudança na maneira como a família enxerga a creche e vice-versa. Essa mudança permite

transformar a organização dos espaços e das rotinas e promove maior aproximação entre os dois lados.

- A inserção é um momento de grande importância, tanto para a criança e sua família quanto para a creche. A presença dos pais, ou de uma pessoa em quem a criança confie, é fundamental. As regras, quando construídas coletivamente, tornam as negociações mais tranquilas, permitindo atender aos interesses das famílias.
- O espaço da creche não deve estar isolado da vida, fechar-se em si mesmo. Todos, tanto dentro como fora da escola, possuem um saber, e a promoção de encontros produz novos conhecimentos e trocas entre esses diferentes saberes. O saber prático e empírico é diferente do saber científico. Entretanto, não é um saber menor: nasce do viver, do sentir, da experiência de vida, tem vínculo com a realidade, e valorizá-lo e incorporá-lo às práticas educativas é um dos papéis da escola.
- Preservar o vínculo entre conhecimento e vida significa conhecer as crianças, sua história, sua família, seus saberes e viveres. Ao aproximarem-se da escola, as famílias podem construir coletivamente um projeto de educação que não separe teoria e prática, pois terá como base diferentes concepções de mundo e integração ativa e crítica entre educadores, crianças e suas famílias – enfim, toda a comunidade.

Na IEI de Maria Clara, por exemplo, os portões são abertos para os pais, nos momentos em que vêm trazer e buscar as crianças, o que possibilita contato com os professores. Isso permite também que eles tenham acesso a todos os espaços da Instituição. Garantir espaços e tempos para participação, diálogos e escuta cotidiana das famílias, principalmente na organização da proposta pedagógica, é uma das recomendações de documentos, como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. No capítulo “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação infantil” afirma-se que:



O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.⁹

Também “Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil” apostam nessas questões quando declaram que:

(...) educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.¹⁰

Uma relação com as famílias que reconheça suas diferenças e habilidades ajuda a pensar sobre as experiências que podem favorecer o encontro da creche com toda a comunidade. Abrir os portões, numa atitude receptiva, sair do espaço da creche para conhecer o entorno, ver o que se faz, criar vínculos com a diversidade existente são as primeiras atitudes. Outro ponto importante é produzir atividades que transformem o espaço da creche em um ambiente que busque conhecer e aprender com outras realidades.

⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 2009, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação, 1998, p. 23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>.

Valorizar a diferença

– Outro dia fizemos uma atividade com as crianças sobre os índios e descobrimos que os nomes de duas de nossas crianças eram de origem tupi: Cauã e Janaína. Tudo ficou muito mais interessante a partir dessa descoberta, conta a professora Maria Clara.



A educadora Sonia Kramer diz que o tema da diversidade (culturas, etnias, religiões e realidades diversas) traz para a sala de aula a heterogeneidade da vida e dos contextos em que as crianças estão inseridas. Vale a pena questionar: Quem são as crianças da creche? Como olhar para essa diversidade de culturas e aprender com as diferenças? Será que temos aqui descendentes de povos indígenas, de quilombolas? De que maneira as diferentes culturas se expressam dentro deste espaço? Enfim, é preciso que nos perguntemos sempre: Quem são as nossas crianças?

Ao tratarmos da diversidade, estamos falando de variados aspectos que tornam as pessoas diferentes: etnia, religião e formas diferentes de lidar com as situações da vida... A creche precisa ser também o lugar que promove encontros e interações entre diferentes visões de mundo. Trocar experiências e compartilhar narrativas pode ser um caminho. De fato, tratar da diversidade dentro da creche significa reconhecer que todos têm saberes, histórias, visões de mundo e interesses diferentes. E também compreender que nem a escola nem a família são os donos da verdade, mas que existem diferentes verdades que são construídas coletivamente. Sempre vale a pena organizar encontros abertos à comunidade, em que predominem o respeito ao outro e a valorização das suas diferenças e nos quais todos possam falar, opinar, participar e ter voz para alcançar objetivos em comum.

Sugestões de atividade:

1. Encontre, no seu material, o capítulo “Acolhimento na educação infantil: receber e aconchegar sempre!”, de Carla Autuori, e localize nele os parágrafos que falam desse mesmo argumento: a acolhida da família nas IEIs.

Refleta e relacione o que é dito lá ao que foi discutido neste capítulo. Na sua percepção, há coerência entre as afirmações? As informações complementam-se? Que dificuldades você ou suas colegas encontram nas relações com as famílias? Em que o acolhimento diferencia ou se destaca do atendimento na secretaria ou numa sala de reuniões? Escreva suas reflexões e compartilhe com seus colegas.

2. Converse com a direção e com seus colegas, sugerindo convidar os pais para uma conversa. Troque ideias com eles sobre o que poderia ser tratado nessa reunião. Relacione alguns pontos que podem ajudar a aproximar a escola e a família, a escola e a comunidade... Alguns exemplos: O que as crianças falam sobre os professores, sobre os coleguinhas, sobre o que fazem aqui? Como os pais estão vendo a escola? O que mais esperam dela? Quais as principais dificuldades e problemas que eles têm em casa, no cuidado e educação de seus filhos? Depois que chegarem a um acordo sobre essa reunião e após ela acontecer, faça um pequeno texto, narrando suas impressões acerca do acolhimento da família por parte dessa escola.

3. Ao longo deste texto, Maria Clara refletiu sobre diversos assuntos que têm agitado as reuniões de estudos de sua IEI. Refletiu, fez comentários e trouxe relatos do seu trabalho na Instituição que também dizem respeito às relações entre professores e familiares das crianças. Reescreva o texto. Escreva o que você entendeu do conteúdo e anexe suas experiências para ilustrar as ideias das autoras. Também acrescente, em seu texto, seus questionamentos, dúvidas e reflexões.

Bom trabalho!

Referências bibliográficas:

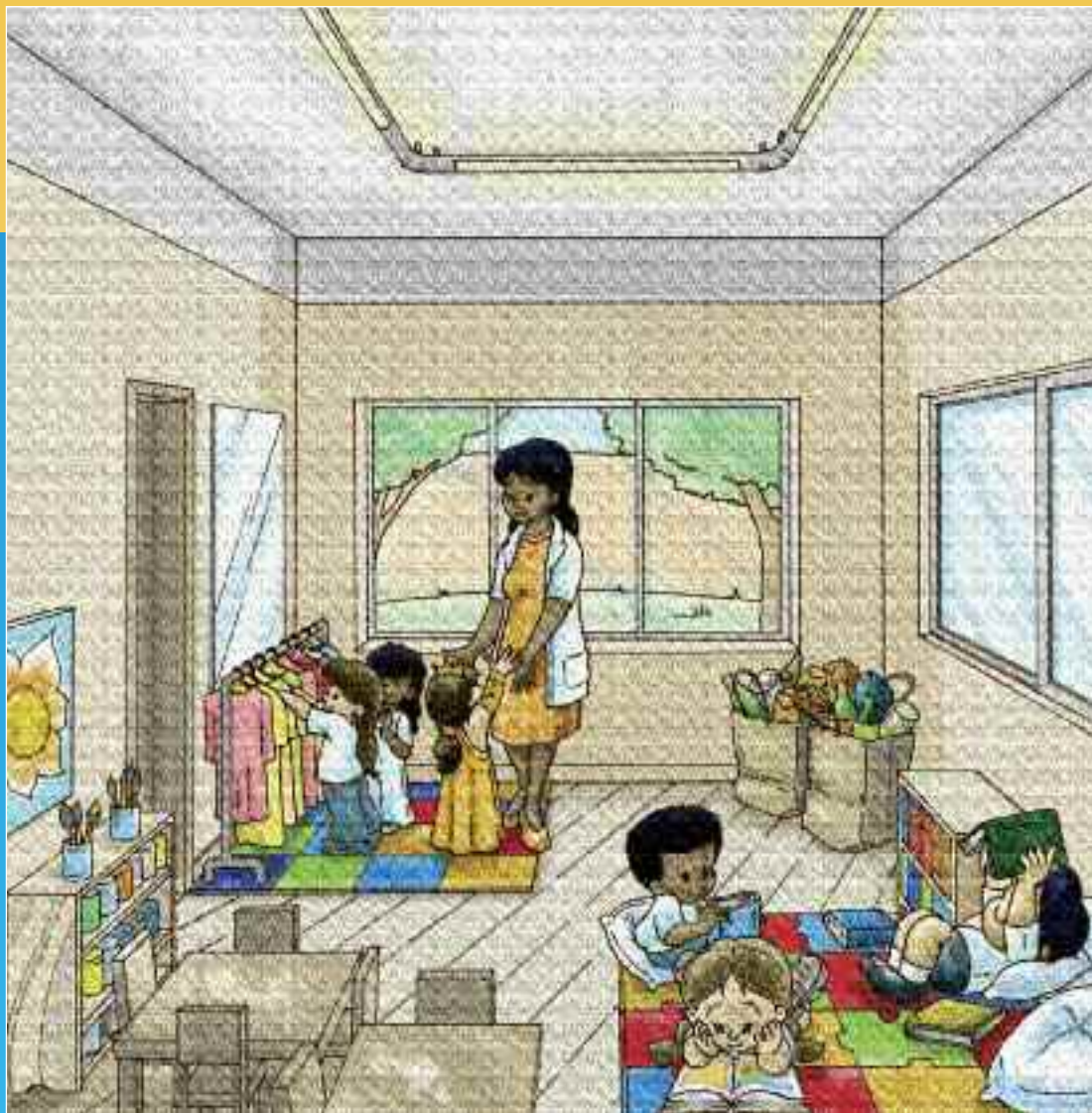
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CED de 11 de novembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Coletânea*. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>.

_____. Ministério da Educação. *Referencial curricular para a educação infantil: formação social e pessoal*, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>.

CHAGURI, A. C. Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C et al. *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

- CHAUÍ, M. *Cidadania cultural*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2002.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Ed. Cortez, 1980.
- GARCIA, R. L.; LEITE, A. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e família. In: _____; _____. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, Lamparina, 2001.
- GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Ed. Brasiliense, 1981.
- KRAMER, S. (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ed. Ática, 1999.
- MANTOVANI, S.; BANDIOLI, A. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.
- OLIVEIRA, Z. de M. et al. *Creches, crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.
- TIRIBA, L. *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. São Paulo: Ed. Ática, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. Rio de Janeiro: Ed. Martins Fontes, 1989.

A gestão do cotidiano na educação infantil



Vera Melis Paolillo¹

¹ A professora Vera Melis Paolillo é pedagoga, mestre em educação pela *University of Houston* (EUA), doutora em gestão educacional e especialista em educação infantil, consultora nacional e internacional na formação de professores e gestão.

Maria Clara está participando de um projeto, de seu município, que promove visitas entre Instituições de Educação Infantil (IEIs). O objetivo dessa iniciativa é promover intercâmbios entre professores e equipes diretivas. Nas visitas de que participou até o momento, ela trocou informações e alguns textos, tirou fotos dos espaços, prestou atenção a tudo, ouviu bastante e também falou um bocado.

Nossa professora tem adorado essa experiência e comprometeu-se a organizar todo o material que colher para apresentar aos colegas. Confira o que ela já tem pronto para compartilhar na próxima reunião de formação de seu grupo.

Direitos da criança e cidadania

Em seu dia a dia profissional, os educadores convivem naturalmente com diferentes práticas de organização e de gestão das IEIs. Por isso mesmo, é importante conhecer mais e melhor alguns princípios relacionados aos direitos das crianças e à construção de uma escola participativa. Tais princípios têm como objetivo possibilitar que as crianças, inclusive os adultos que convivem nesse espaço, exercitem sua cidadania desde cedo.

Para que a IEI escolar ofereça cotidiano saudável e enriquecedor, sua gestão deve propiciar o desenvolvimento de competências, a tomada de decisões e a adoção de procedimentos necessários à participação eficaz na vida da escola, incluindo-se, nesse rol, a elaboração de seu projeto pedagógico.

Esse projeto, entre outros aspectos, deve considerar como pressuposto que o desenvolvimento de uma prática diferenciada com crianças de 0 a 5 anos de idade, pautada pelo respeito ao seu desenvolvimento, precisa articular os direitos, os espaços e as diferentes linguagens, como a arte, o movimento e o brincar. Dessa forma, a prioridade inicial do gestor deve ser a adequação dos espaços externos e internos que favorecem a prática lúdica.



Uma IEI democrática não é aquela em que todos fazem o que querem, mas sim aquela em que todos fazem o que é bom para todos. Uma gestão democrática, por sua vez, garante espaços de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento. Ela cria condições de respeito mútuo e de aprendizagem para todos, respeitando-se as diferenças e trabalhando-as em benefício do coletivo.

Nesse sentido, é possível perceber que a gestão escolar não é apenas responsabilidade do coordenador ou do diretor. Ao contrário, a equipe da Instituição precisa estar envolvida na construção de um projeto que atenda primeiramente às necessidades e aos direitos das crianças de 0 a 5 anos. Para tanto, todos devem apropriar-se das orientações teóricas de autores que contribuem para que o debate entre as abordagens seja cada vez mais rico e desafiante.



A gestão escolar exige que se façam escolhas pedagógicas que se reflitam em todos momentos e espaços da escola: da cozinha à área externa, da chegada das crianças aos encontros nos fins de semana. Assim, é necessário começarmos com a pergunta mais difícil, mas que também é a mais importante: **Como vamos planejar o tempo e o espaço dessa escola?**

Para refletirmos sobre o desafio de mudar nosso conceito e prática de **rotinas diárias**, começamos por considerar alguns tópicos a serem explorados, entre eles: a organização do espaço e do tempo, a organização das turmas, a importância da formação de grupos, os cuidados com as salas e os materiais.

Organização do espaço e do tempo: criando intimidade

Ao oferecermos às crianças um espaço em que elas passarão boa parte do seu dia, também devemos possibilitar que elas o percebam, sintam e sejam estimuladas a interagir, apropriando-se dele. E isso não é um exagero! Um espaço organizado para a criança interagir pressupõe um tempo para que isso aconteça, afinal, quando organizamos

espaços institucionais, estamos, quase sempre, diminuindo parte da poesia do cotidiano infantil. Às vezes, por exemplo, eliminamos as surpresas, as descobertas, as frustrações que acontecem entre grupos de crianças e criamos situações previsíveis, tentando evitar os momentos das relações sociais. **Que tipo de espaço pode ser esse?**

Criar um ambiente em espaços institucionais é o desafio dos programas educacionais: o ideal é que ele mantenha o foco no **cuidar e educar** e tenha a infância, em suas necessidades e singeleza, como ponto de partida para a tomada de decisões sobre **como será** esse tempo de vida na escola e **não o que será** desse tempo.

Ele deve ser barulhento, exuberante, criativo, inesperado, acolhedor e rico em descobertas conceituais e relacionais.

Esse espaço não pode se restringir às paredes da sala de aula, mas a todo o prédio. As áreas externas, com sua beleza, luz natural e presença de recursos que tornam única a experiência de cada dia, são o prolongamento da sala de aula, portanto, da relação pedagógica que se estabelece na escola. O chamado espaço comum faz parte do acolhimento, como lembra Maria da Graça Horn, no livro “Sabores, cores, sons e aromas”.²

Nele, a criança e a sua família são acolhidas, e é por meio dele que podemos identificar o processo de interação que ocorre entre a criança e a proposta curricular. A organização do espaço escolar revela as maneiras como os professores se relacionam com as crianças e com o tempo para aproximá-las do universo mágico de histórias, músicas e fantasias inerentes à infância.

Ao discutir a questão do espaço, Henri Wallon³ afirma que ele é socialmente construído e é também o reflexo das relações estabelecidas entre professores, crianças e tempo escolar. A forma como propomos o uso dos espaços determina nossa intencionalidade educativa, frente à construção de valores, ao exercício da solidariedade, do compartilhar, além do esperar, escutar e aprender. Todo espaço educa, assim como o fazem a linguagem ou as relações interpessoais. Ele atua como **marco de condições**, isto é, tem capacidade para facilitar, limitar e orientar tudo o que se faz

² GARCIA; LEITE, 2001. p. 75.

³ Filósofo, psicólogo e pedagogo, o francês Henri Wallon (1870-1962) é o autor da teoria psicogenética e interacionista do desenvolvimento.

na IEI. O espaço pode ser o grande amigo e cúmplice das crianças e educadores, ou o seu maior inimigo.

Assim sendo, é possível indicar que há espaços ricos e pobres e, ainda mais importante, espaços que enriquecem e espaços que empobrecem aqueles que os ocupam e utilizam. Eles tornam-se empobrecedores, quando são incapazes de facilitar o atendimento às crianças e a realização das atividades educativas.

Com os espaços, acontece o mesmo que ocorre com a decoração ou a comida. Há decorações e cardápios econômicos, há os “carregados”, os produzidos com elementos descartáveis e os com elementos de primeira linha. Alguns são excitantes, e outros tranquilizam, há os originais e também os entediantes, há os adequados ou inadequados para aqueles que os utilizarão.



Em meio a tantas opções, é um privilégio poder contar com alguns espaços originais, bem estruturados, adaptados ao projeto educativo que pretendemos desenvolver. Para os educadores, os espaços são, principalmente, uma **fonte de oportunidades**, a condição externa (e interna, pois, no fim, interiorizamos os espaços e acabamos acomodando-nos a eles) que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal, nosso e das crianças. Além disso, ele condicionará o desenvolvimento das atividades educativas que desejamos realizar. Ao tratarmos do espaço escolar, falamos de coisas objetivas (objetos, dimensões, qualidades, como a luz, a cor etc.), mas também de vivências e de emoções.

Na educação infantil, os espaços são entendidos como lugares de encontro (sempre que me encontro com alguém ou quero ficar sozinho para pensar, eu o faço em um espaço). Eles são como uma grande biblioteca de estímulos para a ação (como armazém de informações, como cenário lúdico, como mundo de transações, como lugar da fantasia...). É como um ecossistema especialmente preparado para que as crianças se sintam bem e seguras.

Por isso, a IEI deve ser acolhedora, uma espécie de “oásis” hospitaleiro e sugestivo, onde as crianças se sintam seguras e encorajadas a assumir riscos motores, sociais e intelectuais.

Esse espaço para encontros não precisa ser um local único. Será a sua organização que convidará as crianças a falar, tocar, mexer e construir coletivamente as brincadeiras. Será um espaço para o encontro das ideias e dos saberes que os professores selecionam, para a sua turminha, e deve poder incluir a ação surpreendente das crianças.

O papel dos professores

A essa altura, Maria Clara já tem uma boa ideia de quais questões levar para a reunião do grupo de estudos de sua Instituição. Com base no que vem aprendendo sobre a organização do espaço escolar, ela quer propor ao grupo que reflita e tente responder a duas perguntas básicas:

- Como os espaços de aprendizagem que criamos poderão criar oportunidades para o aumento da participação, do envolvimento e da vivência plena das etapas do desenvolvimento infantil?
- De que maneira é possível manter os espaços de aprendizagem inclusivos e, ao mesmo tempo, abertos a todos para explorarem e agirem?

Com base em suas leituras e observações, nossa professora já percebeu que qualquer espaço organizado tem uma intenção clara, como montar quebra-cabeça, brincar de jogo de memória, construir palavras, ler histórias, inventar historinhas com fantoches, pintar, modelar, cozinhar e limpar. O uso desses espaços, dentro de um cotidiano centrado nas necessidades e nas expectativas da criança, colabora para o seu desenvolvimento, pois ela precisa vivenciar todas as linguagens igualmente, sem estabelecer uma ordem de importância.

Dessa forma, a linguagem oral precisa ser estimulada com a linguagem corporal (movimentos), assim como a escrita e o desenho, e a linguagem plástica, quando a criança mexe com tintas, giz e outros instrumentos que produzem arte. Portanto, ao trabalhar com a faixa etária da educação infantil, os



educadores devem permitir, e o espaço favorecer, que as crianças falem, ouçam novas palavras, possam ampliar o seu universo linguístico e a comunicação com o mundo ao seu redor.

Em síntese, cada espaço organizado na Instituição tem uma especificidade que determina sua função. Ao construí-lo para as crianças, devemos organizá-lo o mais próximo ao de uma casa, e não ao espaço de uma escola. Uma visão comum que se tem da Instituição: cadeiras, mesas e quadro-negro. Essa fiel visão de uma escola não permite o desenvolvimento das crianças em sua plenitude.



Desde pequenas, as crianças estão interagindo com o ambiente, aprendendo com a ajuda dos adultos e fazendo suas escolhas.

Nessa trajetória, elas desenvolvem seus valores, sua capacidade de crítica e sua postura de vida, além de adquirir conhecimento.

Ao longo do processo de crescimento e desenvolvimento, as crianças vão conhecendo suas habilidades e talentos, colocando-os em prática e identificando o seu valor. Portanto,

o papel do adulto é ajudá-las a divertir-se e a aprender, partilhando suas descobertas, estimulando-as a pensar criativamente e a buscar soluções de paz. Devemos transformar a agitação do dia a dia em momentos de aprendizagem.

O espaço escolar propicia o contato com diferentes realidades culturais e familiares. Todo o período que as crianças passam na escola pode lhes trazer situações novas, e os adultos precisam estar atentos para ajudar na construção de valores positivos. Nesse contexto, as trocas entre crianças e toda a equipe são sempre bem-vindas, assim como a integração de crianças de diferentes idades e professores, pois contribuem para fortalecer o caminho individual do desenvolvimento humano.

Já nas primeiras décadas do século XX, o psicólogo e educador russo Vygotsky⁴ priorizava a colaboração da criança com os seus pares e com o adulto, no processo de construção do conhecimento. Em seus estudos e em sua ação, ele destacou a linguagem como elemento mediador da relação entre os sujeitos.

Muitos espaços determinam o tempo e a hora para a conversa, a troca de experiências ou um momento monitorado pelo adulto. Entre professores, a interação também acontece nos espaços, tendo tarefas ou compromissos como ponto de apoio.

⁴ A obra de Lev S. Vígotsky (1896-1934) ressalta o papel da escola e das interações sociais no desenvolvimento mental e na construção do conhecimento pelas crianças.

O diálogo entre as crianças, com as crianças e com os colegas permite a transmissão de informações e conhecimentos presentes na cultura e nos valores, nas normas e nos códigos. Dessa forma, o(a) professor(a) deve integrar-se aos grupos, buscando contribuir para a construção de um novo espaço escolar.

*A organização de um espaço físico na nossa sala constitui em si só uma **mensagem curricular**, reflete nosso modelo de educação, nossa escolha conceitual sobre a infância, o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem.*

E isso, em geral, é evidente. Assim que entramos numa sala de aula e vemos a disposição que apresenta, fazemos de imediato uma ideia de como trabalha aquele professor ou professora, de como ele ou ela vê e entende o trabalho na IEI.

A maneira como organizarmos os espaços (na medida em que está em nossas mãos agir sobre eles), cada uma de suas zonas e elementos, refletirá direta e indiretamente nosso estilo de trabalho, como entendemos o nosso papel educativo e o que esperamos das crianças com as quais trabalhamos.

Espaços diferenciados

É possível organizar os espaços internos por áreas semiabertas (com três lados fechados), também conhecidas como áreas-base. Essa disposição permite que elas sejam dinamizadas pelas crianças, que assim se comunicam, criam e inventam mais livremente, sem dependerem o tempo todo do(a) educador(a). Em cada área, é possível organizar cantos de atividades que provoquem situações de aprendizagem. É interessante, por exemplo, criar espaços temáticos, limitados pelos próprios materiais, como caixas com brinquedos, linhas coloridas no chão e, até mesmo, paredes que permitam a visualização de outros ambientes.



Essas delimitações do espaço não implicam inflexibilidade no uso de materiais e na adoção de brincadeiras. Ao contrário, o que se busca é um equilíbrio entre a existência de locais fechados e abertos para inventar brincadeiras, com a possibilidade de transformação desses espaços, conforme as necessidades do trabalho pedagógico.

Na transformação de espaços em ambientes, deve-se levar em conta que:

- Eles precisam ser atraentes para as crianças e permitir a existência de diferentes atividades no mesmo local. Devem respeitar a fase do desenvolvimento físico das crianças, incentivar a criatividade, o brincar e o descobrir, permitindo que crianças de diferentes idades os explorem.
- É interessante dividi-los em áreas de interesse bem definidas, que encorajam diferentes tipos de atividades e assegurem a visibilidade de seus objetos e materiais, assim como a locomoção entre as diferentes áreas.

Criar um ambiente satisfatório e enriquecedor, porém, não é uma tarefa que se faz uma vez, e pronto! Esses espaços precisam acontecer de forma contínua, com pequenos ajustes, como a mudança de lugar dos objetos, tudo com o objetivo de favorecer a criação de locais convidativos e bem cuidados.

Sem dúvida, é sempre mais fácil criar um espaço a partir do zero. Mas, levando-se em conta a sua importância no cotidiano da educação infantil, devemos sempre buscar meios e caminhos para que os ambientes possam atender às necessidades das crianças, aos seus direitos e à sua aprendizagem. A equipe de educadores é responsável pelo uso do espaço e por manter os materiais limpos que devem ser estimulantes à exploração pelas crianças.

Pequenas mudanças podem, aos poucos, transformar a Instituição em um local prazeroso para brincar, trabalhar e experimentar novas vivências. Cores claras nas paredes, delimitação de espaços livres para expor a criatividade das crianças e dos educadores, o uso de tapetes que absorvam ruídos e sejam agradáveis para sentar, por exemplo, transformam o visual das áreas para melhor.



É possível administrar uma IEI com pouco investimento e medidas simples. Com criatividade e disposição podemos: iluminar um canto escuro ou um corredor de passagem; buscar novos usos para os bancos estreitos; trazer as plantas para dentro e, princi-

palmente, adotar uma proposta de liberdade em que as crianças possam brincar e conviver. As mesas fazem parte de alguns espaços, mas não determinam o ambiente, ainda que muitas atividades possam ser realizadas sobre elas, em pequenos grupos.

As áreas devem propiciar lugares tranquilos e acolhedores, para que se brinque com os colegas ou sozinho, leia, empilhe, imagine, viva papéis sociais, se expresse por meio de várias linguagens. No entanto, mais do que apresentar várias sugestões para a criação de áreas expressivas ao cotidiano de educação infantil, é importante ressaltar que a água, a areia, a tinta, o papel, o chão, as roupas, as plantas, a luz e a integração do externo com o interno devem interagir com a criança e tê-la como protagonista.

Tecendo o tempo na Instituição

A organização dos espaços interfere diretamente na administração do tempo. Uma ação planejada para a ação das crianças e para o uso dos espaços e dos materiais permite que as propostas de aprendizagem sejam organizadas de forma flexível, e não em blocos únicos, pois o ponto de partida é o tempo disponível e não uma organização de horários. Dessa forma, é possível acompanhar o ritmo das crianças que, sendo curiosas, estão sempre em movimento, explorando e investigando. Com uma administração melhor do tempo, também é possível integrar mais satisfatoriamente o cuidar e o educar.

A definição de uma rotina diária liberta os educadores e as crianças da apreensão do “que vem depois” e, assim, permite a concentração das energias nas atividades em desenvolvimento. A partir do momento em que as crianças já estão mais integradas e seguras com a rotina estabelecida, os tempos previstos podem tornar-se mais flexíveis.

No livro “Educação pré-escolar: a construção social da moralidade”⁵, a educadora Júlia Formosinho lista as principais características da rotina diária:

- a constância das suas componentes;
- a invariância da sequência dos diferentes tempos;
- a necessária inclusão do ciclo planejar-fazer-rever;

⁵ FORMOSINHO, 2005.



- a inclusão de atividades individuais e de grupo (pequeno e grande grupo);
- as oportunidades de interação criança-criança e criança-adulto;
- as oportunidades da criança para expressarem suas ideias, intenções e partilhar conquistas e reflexões sobre situações experimentadas.

Lembre-se de que esse conjunto de reflexões voltadas para uma intervenção nos espaços pressupõe uma revisão na rotina diária, mas também na comunicação com as famílias e na lista de materiais que sempre pensamos a cada ano letivo.

Materiais: o tesouro da educação infantil

Em um ambiente de aprendizagem ativa, em que as crianças são livres e estimuladas a fazer planos e escolhas, tomar decisões, falar e participar na organização dos espaços, os materiais são ferramentas importantes para dar vida ao projeto pedagógico da Instituição. É o que enfatizam Hohmann e Weikart, em sua obra “A criança em ação”⁶, quando dizem que: “as crianças ativas precisam de espaços organizados e equipados com materiais que promovam esta aprendizagem”.

A habilidade de escolher coisas simples e complexas é algo que as crianças pequenas têm de aprender. Assim, é preciso ter clara a necessidade de oferecer oportunidades adequadas para que elas possam fazer suas escolhas, diante de uma variedade de estilos, aparências e tamanhos de materiais, por exemplo.

Organizar uma área com diversas atividades para brincar, explorar, pensar e conviver favorece a tomada de decisão pela criança. E isso deve acontecer com a atenção especial dos educadores que devem se assegurar sempre de que os objetos estejam limpos e não danificados, que não apresentem riscos e atendam às necessidades das crianças em desenvolvimento.

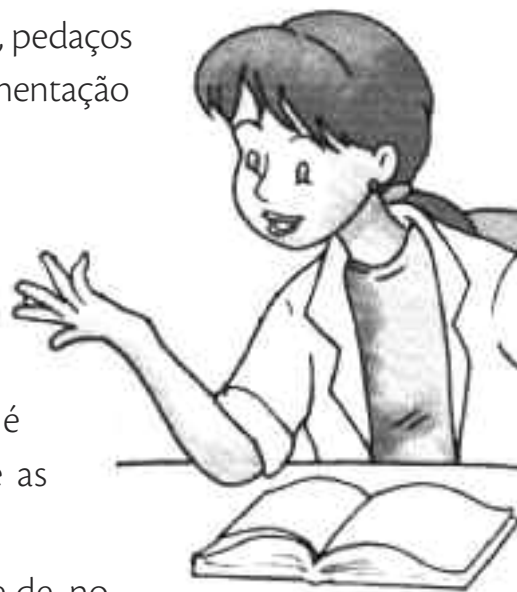
Alguns lembretes a respeito do uso e da organização dos materiais:

- Comprado ou doado, é interessante que o brinquedo seja de uso comum do cotidiano adulto. Se tivermos colheres e panelas, que sejam do tamanho real. Esses objetos estimulam o imaginário infantil e possibilitam uma variedade de brincadeiras. Evite a substituição por objetos de plástico.

⁶ HOHMANN; WEIKART, 1995.

• Objetos naturais, como conchas, caroços de abacate, pedras, pedaços de esponja, entre outros, proporcionam a descoberta e a experimentação dos cinco sentidos.

• Diferentes objetos, como castanholas, pregadores de roupa, tambores, chocalhos, carretéis de linha, cones, colheres, forminhas, espelhos, sinos, latinhas, bolas de lã, novelos, pincéis, bambus, cestos, bolas de borracha, golfe, tênis, decoradas com contas, bolsas, bonequinhas de retalhos, saquinhos, ursinhos e, é claro, diferentes tipos de papel favorecem as construções e as descobertas.



Todos os materiais devem ser oferecidos em uma variedade de, no mínimo, 15 itens, para que o pequeno grupo possa brincar, e é melhor que fiquem guardados em um baú ou caixa de fácil acesso. A organização e a exposição desse rol de objetos precisam ser cuidadosamente pensadas, para que a criança possa pegá-los, brincar com eles, guardá-los e buscá-los novamente, se quiser. O exercício da habilidade de tomar decisões e fazer escolhas também exige ação planejada do(a) educador(a). A simples apresentação dos objetos e dos brinquedos torna seu espaço uma loja, e não um espaço possível para se explorar, criar e aprender.

Atenção: o adulto deve evitar estimular, sugerir, elogiar ou direcionar o brincar, para que a criança use seu tempo e se sinta à vontade. A única interferência recomendável do adulto é quando ocorre uma atitude inadequada, como atirar coisas ou perturbar outras crianças que estão envolvidas em atividades diferentes.

Uma sugestão interessante para o(a) educador(a) é organizar quatro grandes sacolas com 60 objetos variados em cada uma delas – que oferecem a possibilidade de **13.871.842 combinações!** Vale a pena tentar essa experiência.

Para a montagem dessas sacolas mágicas, leve em conta o seguinte:

- a variedade é importante para atender aos interesses das crianças, que crescem e cujas brincadeiras se modificam;
- a falta ou o excesso de objetos industrializados, ou confeccionados de sucata, podem ser nocivos, inibindo ou provocando desinteresse da criança;
- a ordem facilita a escolha, a brincadeira e a arrumação;
- os jogos e os brinquedos devem estar ao alcance das crianças;

- ofereça objetos do mundo dos adultos;
- a sucata deve ser cuidadosamente guardada e limpa, para que se transforme em brinquedos no imaginário infantil;
- não se esqueça de que o uso dos materiais é determinado pelas necessidades e pelos interesses das crianças.

Assim, Maria Clara concluiu a organização da apresentação que fará aos seus colegas. Para finalizá-la, incluiu um provérbio chinês que permite uma reflexão sobre o papel de educador(a) da primeira infância:

“não podemos impedir que os pássaros da preocupação e do cuidado voem sobre a nossa cabeça, mas podemos evitar que façam ninhos em nosso cabelo”.

Com isso, nossa professora entende que é preciso ousar, tentar, mudar, registrar, aprender e aproveitar o tempo passado com as crianças.

Sugestão de atividade:

Professor(a), a exemplo de Maria Clara, organize visitas entre as Instituições de bairros próximos à sua para fazer intercâmbios de ideias e materiais sobre a gestão do cotidiano na educação infantil. Coloque-se à disposição da direção para planejar e fazer contatos. Se apenas duas Instituições participarem, ainda assim será válido.

Na próxima reunião pedagógica de seu grupo, procure responder às questões abaixo. Depois, troque ideias com os colegas a respeito das respostas de cada um:

- O que eu posso fazer que só dependa de mim?
- O que posso fazer que dependa de outros?
- O que eu não posso fazer, mas gostaria?
- O que eu posso fazer com o grupo?

Referências bibliográficas:

- BONDIOLI, A. *Manual de educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.
- CECIP. *Trocando em miúdos*. Rio de Janeiro: Editora CECIP, 2002.
- EINON, D. *Aprender cedo*. Portugal: Editorial Estampa, 2005.
- FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: JM Editora, 2004.
- FORMOSINHO, J. *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Portugal: Texto Editora, 2005.
- GREENMAN, J. *Places for childhood: making quality happen in the real world*. [WA, USA]: Exchange Press, 1998.
- GOLDSCHIMIED, El. *Educação de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2006.
- HOHMANN, M.; WEIKART. *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- HORN, M. da G. *Sabores, cores, sons e aromas*. Porto Alegre: Editora ARTMED, [s.d.].
- MELIS, V. *Espaços em educação infantil*. São Paulo: Editora Scortecci, 2007.
- _____. *Município feliz*. São Paulo: Fundação Orsa, 2003.
- ZABALZA, M. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Saúde, alimentação e higiene das crianças no espaço pedagógico



Ana Maria Mello¹
Isa Maria de Gouveia Jorge²

¹ Ana Maria Mello é doutora em psicologia e educação ligada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, Departamento Psicologia e Educação (FFCLRP/USP).

² Isa Maria de Gouveia Jorge é doutora em ciências, ligada ao Programa de Pós-graduação em Nutrição em Saúde Pública – Faculdade de Saúde Pública USP/SP.

Olá, educadores e educadoras! Estamos bastante felizes em iniciar este diálogo com vocês, tratando de assuntos dos mais importantes: a saúde, a alimentação e a higiene de crianças de 0 a 6 anos, em espaços coletivos de cuidado e educação.

Sempre há muitas dúvidas a respeito da gestão desses temas, não é mesmo? Como organizar o dia a dia de tantas crianças? Em que momentos devemos tutelá-las?² Quando e como apenas supervisioná-las? Como organizar ambientes em que os pequenos possam construir sua autonomia com segurança?

Neste capítulo, pretendemos responder a algumas dessas dúvidas. Com a ajuda da colega Maria Clara, também é possível ir além e ampliar os temas abordados, além de organizar algumas ideias sobre a criança e o cuidar de si e do outro e, ainda, a criança e o cuidado com o seu espaço.

Você que trabalha tantas horas com crianças sabe: para gerir situações educativas durante 6, 8 ou 12 horas por dia, é preciso sempre levar em consideração histórias e experiências do coletivo³ da Instituição, mas também é necessário organizá-las. É comum ouvirmos diariamente: “tem muitas histórias por aqui, tem muitos casos, é preciso organizar tudo isso...”. Vamos tentar organizar essas ideias e “histórias”, começando pelo tema da saúde.

Maria Clara nos contou que, outro dia, ao ajeitar o espaço da sala para as crianças, percebeu que faltava um pedaço do dedinho de uma das bonecas. Quando já ia tirá-la de circulação – pensou – Fafá gosta tanto dessa boneca, vou deixá-la. Em seguida, colocou próximos à boneca uma seringa descartável, um pequeno avental de pano, um paninho bordado e um punhado de vidrinhos de plástico com tampas para abrir e fechar.

Assim, ao entrarem no pátio, Fafá e seus amigos já foram brincando. Maria Clara havia organizado os objetos, sugerindo a temática da enfermagem, hospital, farmácia... E todas as crianças entenderam que era preciso cuidar daquela boneca, do mesmo modo como tinham de cuidar uns dos outros.

Rapidamente, a turminha começou a conversar sobre a maneira de ajeitar o espaço da brincadeira: onde colocar a seringa e os vidrinhos, como dobrar os paninhos e escolher a boneca que estava doente... Cada decisão provocava um burburinho, com

² A expressão aqui é usada para designar ações de cuidado e educação que necessitam da presença permanente do adulto.

³ Refere-se aos funcionários da Instituição escolar.

todo mundo querendo opinar, mas não havia tensão entre os pequenos. Eles apenas negociavam sobre o que fazer e a respeito da boneca que “estava doente”.

Também queriam contar suas experiências e o que sabiam sobre saúde e doença. Algumas crianças anunciavam, aos gritos, a febre que elas tiveram, o vômito, a comida que havia feito mal, o sapato muito apertado e as bolhas nos pés que foram provocadas durante o passeio com a avó, a mordida que Márcio tinha dado na Teca etc.

Maria Clara ouvia todas essas histórias, ao mesmo tempo em que prestava atenção a Fafá, que se mantinha silenciosa. Decidiu provocar a menina: – Essa boneca sem o dedinho, o que aconteceu com ela? – Nada, respondeu a menina, pegando a boneca e começando a brincar de cuidar dela.

A professora calou-se e passou a observar as ações de cuidado desenvolvidas em sequência por Fafá:

- A menina pegou o pano, esticou-o e colocou a boneca sem dedo sobre ele.
- Abriu o vidro, molhou seu dedo e passou-o no dedo da boneca.
- Embrulhou a boneca no pano, ninou-a.
- Ofereceu uma mamadeira à boneca.
- Observou novamente o dedinho e reiniciou o ciclo de cuidado...

Em pouco tempo, mais duas crianças aderiram à brincadeira de Fafá e imitavam o ciclo de cuidado organizado por ela. Novamente a pergunta de Maria Clara foi fundamental para provocar outras ações: ela está doente, perguntou, referindo-se a Fafá e a sua boneca sem dedinho. Já entusiasmada com a brincadeira de faz de conta, a menina foi categórica, enquanto acalentava a boneca.

— Não, ela não fica doente, ela é forte, ela come tudo, ela brinca, ela só perdeu o dedinho na porta, uai!

Com quase 4 anos, Fafá toma a iniciativa de cuidar do outro, reorganiza o ambiente para que esse cuidado aconteça, consegue adesão de alguns colegas e ainda **constrói hipóteses** sobre o que é saúde-doença. Suas ações reforçam a ideia de que as crianças, quando inseridas em ambientes que propiciem interações variadas, são capazes de construir hipótese sobre muitos conceitos.

Definições de saúde e de doença


Maria Clara sabe que é impossível ter completo bem-estar, e Fafá parece compreender o mesmo. A menina entende, por exemplo, que sua boneca sem dedinho não está doente, ela come, brinca, é forte... Ela entende que perder um dedinho não significa estar doente.





Segundo garante a OMS, “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças”. Essa definição engloba diferentes aspectos, todos importantes, quando o assunto é saúde. E eles estão presentes nas ações de Fafá: em sua brincadeira de faz de conta, ela cuida de garantir o bem-estar físico, mental e social da boneca, considerando suas necessidades de afeto, brincadeiras, alimentação saudável, higiene, sono, entre outras.

À luz do que define a OMS, Maria Clara e Fafá acreditam que ter saúde é ter proteção da saúde coletiva e individual, é poder recuperar a saúde sempre que se fizer necessário, é poder desenvolver práticas que favoreçam a criança a cuidar de si, do outro e do ambiente que a cerca.

No quadro seguinte, você pode conferir alguns princípios que visam a orientar a gestão de ações educativas voltadas a práticas saudáveis nos espaços de educação infantil.

Quadro 1 – Cuidados com a saúde e estímulo à autonomia

	Diariamente	Semanalmente	Ocasionalmente
	Organizar banho de sol. Organizar espaços para brincar com água, areia e terra.	Organizar diferentes situações educativas que envolvam crianças de diferentes faixas etárias.	Organizar passeios dentro da Instituição e no entorno. Passear com as crianças, incluindo os bebês, nos pátios e nos jardins da comunidade. Organizar brincadeiras e banhos coletivos.

	Diariamente	Semanalmente	Ocasionalmente
 <p>Arquivo © Creche São Carlos</p>	Organizar ambientes internos que promovam a autonomia da criança.	Organizar diferentes situações educativas que levem a criança a cuidar de si, do outro e do ambiente.	Organizar ambientes que também possam ser reorganizados e rearranjados pela criança.
 <p>Acervo © Creche Carochinha</p>	Tornar observáveis: as hipóteses das crianças, traduzindo comentários, perguntas, desenhos...	Organizar informações em murais e caixas de histórias estruturantes que levem as crianças e os adultos a perguntarem, informarem etc.	Organizar exposições que respeitem a altura das crianças e permitam acesso a todas as informações que circulam no espaço educativo.
 <p>Arquivo © Creche São Carlos</p>	O ambiente deve considerar as seguintes dimensões: (espaciais, temporais, funcionais e interacionais).	Reorganizar e analisar cada espaço educativo, analisando se os critérios de qualidade descritos pelo MEC são respeitados.	Avaliar a necessidade de manutenção e de trocas de equipamentos. Não permitir acúmulo de brinquedos e objetos danificados.
 <p>Acervo © Creche Carochinha</p>	Organizar refeições com cardápios balanceados e variados, privilegiando os alimentos de cada estação.	Organizar cardápios especiais, garantindo a comemoração dos aniversários de cada uma das crianças. Introduzir novos sabores de diferentes regiões.	Organizar piqueniques em diferentes espaços, internos e externos à IEI.

Ações semelhantes, valores diferentes

Certamente, você já vivenciou experiências em que uma criança fez um furinho no dedo e somente na hora que a mãe chega para buscá-la é que ela inicia um escândalo. Há também aquelas que se machucam e só vão lembrar-se disso no final da tarde, quando você fizer menção ao que aconteceu, não é mesmo? Por que será que somos assim? Por que crianças e adultos dão significados diferentes a ações semelhantes?

Para tentar responder a essas dúvidas, apresentamos algumas práticas de saúde – coletivas e individuais – presentes em IEI.

Saber se as crianças estão protegidas contra as doenças infectocontagiosas, por exemplo, é um dos primeiros passos para prevenir agravos à saúde, tanto individual quanto coletiva, em creches e pré-escolas. Caso a escola não tenha uma pessoa designada para verificar se as crianças estão com as vacinas em dia, uma saída é solicitar periodicamente aos responsáveis que apresentem os cartões de vacinação das crianças.

É bastante simples checar as datas das vacinas que receberam na Unidade de Saúde, pois elas estarão anotadas a caneta. Já as datas anotadas a lápis se referem às vacinas que as crianças deverão tomar. Em caso de atraso, as famílias devem ser alertadas a procurar a Unidade de Saúde para providenciar a atualização das vacinas. Essas são as responsáveis pela imunização das crianças e podem ser parceiras das IEIs.

Outra ideia é divulgar, nos murais das escolas, pequenos quadros-lembretes sobre saúde que convidem as famílias a verificar as vacinas a serem tomadas por bebês e crianças, de acordo com as faixas etárias deles:

Agora, preste atenção ao quadro que segue. Ele oferece uma série de orientações e procedimentos relacionados à saúde. Elaborados à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁴, do MEC, também se baseiam em práticas adotadas com sucesso em creches da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da Universidade de São Paulo (USP).



VERIFICAÇÃO DA CARTEIRA DE VACINAÇÃO

Crianças menores de 18 meses = a cada dois meses





Crianças de 4 a 6 anos = REFORÇO

- a) difteria, tétano e coqueluche
- b) sarampo, rubéola e caxumba.

PARTICIPE DAS CAMPANHAS

⁴ Para saber mais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE, 2009), consulte o site do MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?>

Quadro 2 – Parcerias para a gestão da saúde infantil

 <p>Acervo © Creche Carochinha</p>	<p>Os conselhos de escolas devem acompanhar cada ação, assim como as campanhas de saúde organizadas dentro e fora da IEI.</p> <p>Por ocasião das matrículas, preencher ficha de saúde e verificar a carteira de vacinação das crianças.</p>
 <p>Acervo © Creche Saúde</p>	<p>Os projetos pedagógicos devem incluir temas sobre o cuidar de si, do outro e do ambiente. Devem descrever as metas para cada ano e dar visibilidade para todas as ações desenvolvidas com as crianças abaixo de 6 anos. Combinar com as famílias os horários de medicação, dividindo essa responsabilidade. Orientar as famílias sobre os procedimentos em relação a doenças infantis.</p>
 <p>Acervo © Creche São Carlos</p>	<p>Durante todo o ano, divulgar em murais os procedimentos em relação às doenças infantis, considerando-se os direitos das crianças.</p>
 <p>Acervo © Creche Carochinha</p>	<p>Os cardápios e os procedimentos sobre alimentação devem ser debatidos, divulgados e acompanhados durante todo o ano.</p>

Piolho e doenças contagiosas

Hoje nos encontramos com Maria Clara, e ela estava bastante agitada, pois soube pelas famílias que várias de suas crianças estavam com piolhos. PIOLHOS no meu grupo, mas as crianças são tão pequenas, preocupou-se a professora. Com razão, pois piolhos, realmente, são mais frequentes em crianças acima de 3 anos. Porém, se o problema é uma infestação generalizada, nossa tarefa é tratar do problema, além de educar as crianças e as suas famílias para enfrentarem com naturalidade essa doença.

Várias medidas podem ser tomadas nessa direção: construir um boneco-piolho contador de histórias, ler histórias sobre esse inseto-parasita para as crianças ou pesquisar a seu respeito. Também vale a pena chamar pais ou responsáveis para contarem suas experiências no combate aos piolhos e dar visibilidade a todas e quaisquer ações educativas em torno do problema. O bilhete seguinte apresenta dicas para uma grande campanha interna da creche, em torno da infestação de piolhos.

TEMOS PIOLHO: POR FAVOR, FIQUEM ATENTOS

1. o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e as famílias, como: pesquisas, fotos-murais, boneco-piolho e registros diversos serão mantidos e divulgados;
2. quinzenalmente, olharemos as crianças de 2 a 3 anos;
3. as crianças acima de 3 anos serão “olhadas” duas vezes por semana, na segunda e na sexta-feira;
4. os pais serão comunicados, no caso de encontrarmos piolhos. Traçaremos juntos ações e procedimentos de tratamento para o controle da doença;
5. quando o número de casos estiver aumentado, informaremos a todos os grupos, por meio de cartazes nos murais.

(Creche Carochinha – Coseas USP, 2008. Disponível em: <www.piolho.org.br>.)

Doenças mais comuns e seus sintomas

Um dia é uma conjuntivite, no outro, uma diarreia; no inverno, multiplicam-se os problemas respiratórios. No cotidiano das creches e pré-escolas, a questão da doença e da saúde está sempre presente. Por isso mesmo, é preciso ter bem organizadas as informações sobre os problemas mais comuns e as maneiras corretas de enfrentá-los. O Quadro 3, a seguir, tem esse objetivo. Ele lista as doenças que são mais frequentes nas IELs: descreve os sintomas, as formas de transmissão e orienta as condutas. Como ele serve de uma “ajuda-memória”, vale a pena deixá-lo bem visível, em lugar de fácil acesso.

Além dessa divulgação, a ser feita durante o ano inteiro nos murais das unidades, uma boa ideia é desenvolver com as crianças campanhas, a exemplo da Campanha do Piolho que mobilizou a Creche Carochinha, em 2008.



Quadro 3 – Doenças comuns: como reconhecê-las e tratá-las

Doenças	Sintomas	Transmissão	Conduta
<p>Infecções respiratórias agudas. Causadas por vírus, bactérias, ou desencadeadas por alergias. Gripes, resfriados, amigdalites, faringites, pneumonias e bronquites.</p>	<p>Febre, calafrios, dor no corpo, dor na cabeça, tosse, dor de garganta, dificuldade de engolir, dificuldade de respirar, secreção nasal.</p>	<p>Contato direto com muco, saliva ou por vias aéreas, em locais aglomerados ou mal ventilados.</p>	<p>Lavar as mãos com frequência. Encaminhar as crianças à UBS. Manter o ambiente ventilado, manter a higiene nasal da criança, desobstruindo as narinas com soro fisiológico.</p>
<p>Conjuntivite Causada por alergia ou bactéria</p>	<p>Ardor e vermelhidão nos olhos, edema das pálpebras e secreção amarelada.</p>	<p>Contato com a secreção ocular</p>	<p>Lavar as mãos com frequência. Encaminhar para a UBS. Afastamento da criança da creche ou da pré-escola por cerca de cinco dias, ou até que não tenha mais secreção.</p>
<p>Impetigo Causado por bactérias</p>	<p>Aparecimento de bolhas com pus que, ao se romperem, viram feridas.</p>	<p>Contato com o líquido das lesões.</p>	<p>Lavar as mãos com frequência. Encaminhar para a UBS. Seguir a prescrição médica.</p>
<p>Pediculose (piolho) Causado por um inseto.</p>	<p>Coceira intensa no couro cabeludo.</p>	<p>Contato direto com as pessoas infestadas. Pentes, escovas de cabelo, roupas de cama com piolhos.</p>	<p>Lavar as mãos com frequência. Seguir a prescrição médica. Olhar todas as cabeças do grupo de crianças.</p>

Doenças	Sintomas	Transmissão	Conduta
<p>Escabiose (sarna)</p> <p>Causada por um ácaro.</p>	<p>Coceira intensa principalmente à noite.</p> <p>Afeta algumas regiões do corpo como dobras, vãos dos dedos, nádegas, axilas e umbigo.</p>	<p>Contato direto ou roupas.</p>	<p>Lavar as mãos com frequência.</p> <p>Encaminhar para a UBS.</p> <p>Afastamento da criança por dois dias, após o início do tratamento.</p> <p>Em caso de infestação, roupas, toalhas de banho e lençóis usados pelas crianças devem ser lavados com água quente e depois passados a ferro.</p>
<p>Verminose</p> <p>Lombriga Giárdia Tênia Ameba Oxiúrios</p> <p>Causada por vermes.</p>	<p>Mais comuns: dor de barriga, diarreia, prisão de ventre, perda do apetite, fraqueza, perda de peso e coceira no ânus.</p>	<p>Contato com mãos sujas, alimentos mal lavados, água contaminada, moscas.</p>	<p>Lavar as mãos com frequência.</p> <p>Para evitar as verminoses, deve-se encaminhar a criança uma vez por ano à UBS para fazer exame de fezes e seguir o tratamento indicado pelo médico.</p>
<p>Diarreia aguda</p> <p>Causada por vírus, bactérias ou vermes.</p>	<p>Fezes amolecidas ou líquidas e aumento do número de evacuações.</p>	<p>Contato com fezes de pessoas doentes.</p>	<p>Lavar as mãos com frequência.</p> <p>Deve-se oferecer muita água ou outros líquidos. Hidratar.</p> <p>Intensificar os cuidados de higiene das mãos. Importante manter alimentação normal.</p>

Cuidar educando, educar cuidando

Na IEI de Maria Clara, os professores têm reuniões periódicas para estudar e discutir problemas do dia a dia de seu trabalho. No último encontro, o tema em pauta foi justamente o cuidado com as crianças. O grupo havia lido um texto em que os autores afirmavam ser possível **cuidar educando** e **educar cuidando**. Mas nem todas os professores concordaram com a afirmação. Algumas acreditavam que era tudo a mesma coisa, outras achavam que tanto fazia, o importante é que tratassem bem da criança.

O que era tratar bem uma criança?, provocou Maria Clara. Será possível cuidar sem educar e educar sem cuidar? Ela lembrou-se de que já haviam lido o texto “Brincar, criar, crescer”, de Marilena Flores Martins e Renata Mendes, que trata justamente do cuidar e do educar na educação infantil. Nesse capítulo, as autoras fazem uma longa reflexão sobre a associação estreita que deve haver entre as duas ações. Uma ideia ficou marcada em sua memória: **todo ato de educar é um ato que cuida, e todo ato de cuidar é um gesto que educa.**

Com a polêmica instalada, os professores concluíram que essa era uma boa conversa para todo o ano letivo. Elas planejaram fazer uma lista de ações que possibilitassem cuidado e educação simultâneos, nos mais diferentes contextos, para as crianças, as suas famílias e os educadores. Como primeira conclusão, escreveram na lousa uma frase que sintetiza o que estavam debatendo:

CUIDAR DE SI, DO OUTRO e DO AMBIENTE
Em relação à saúde, à higiene, à segurança e ao sono.

Na continuação, o grupo iniciou uma discussão das mais interessantes: como equilibrar a necessidade de atenção, cuidados e supervisões do adulto junto às crianças e, ao mesmo tempo, garantir que aprendam a ser autônomas? Nesse aspecto, havia consenso no grupo: é preciso deixar a criança crescer, incentivar a sua autonomia, mas também é necessário ajudá-la em diferentes momentos do dia a dia.

No entanto, nem todas as pessoas concordam com isso. Alguns pais e professores parecem saber a dosagem certa. Porém, há outros que protegem demais as crianças e acabam se antecipando, fazendo coisas que deveria ser feito por elas. Também há aqueles que são muito desatentos e não acompanham as crianças como deveriam. Além disso, existem crianças muito autônomas, e outras que são mais dependentes e demoram mais para construir sua autonomia.

Assim, os professores decidiram pesquisar mais a respeito de como organizar ambientes em que as crianças possam, por exemplo, limpar seu nariz, lavar as mãos, escovar dentes, beber água, tomar banho, dormir e comer... E mais: sentir realmente necessidade de se relacionarem com o meio de forma saudável, ou melhor, promovendo saúde!

O Quadro 4, a seguir, que registra cenas de uma ficha-banho, pode ajudar os professores a trabalhar essas questões, em um momento extremamente prazeroso para as crianças. Ele mostra uma sequência de diferentes ações na hora do banho, envolvendo diversas faixas etárias:

Quadro 4 - Creche Carochinha

Interações	Faixa etária
Tuteladas pelos adultos – crianças de 18 meses tomando banho com a ajuda de um adulto.	12 a 18 meses
Supervisionadas e orientadas pelo adulto.	Acima de 3 anos
Supervisionadas e organizadas junto com o adulto.	Acima de 4 anos
Supervisionadas a distância pelo adulto. Organizadas com e/ou pela criança.	Acima de 4 anos

A limpeza do nariz é outra situação em que o(a) professor(a) é indispensável no início (no caso dos bebês, por exemplo), mas pode estimular a autonomia gradativa das crianças. Observe como agiu a professora Maria Clara em uma situação muito delicada:

Causo de criança – O corpo estranho:

Era hora do banho, Guilherme, de 2 anos, brinca debaixo do chuveiro, grita de alegria, à medida que a água cai sobre sua cabeça e espirra para todos os lados. Maria Clara atenta, entre uma conversa e outra, ajuda Guilherme com o sabonete:

- Vamos lavar o rosto? E o nariz tá sujo?
- Não!, responde o pequeno, virando o rosto.
- O que foi, tá doendo o seu nariz?
- Não! Tem um “tatu” aqui!, disse Gui.
- “Tatu”?, pergunta Maria Clara.
- O que ele faz aí?
- Eu guardei ele.
- Ah!... Será que ele não quer sair para passear um pouco?
- Vai ver ele também quer tomar banho.
- É, mas ele não quer sair, insiste o menino.
- E se você ajudar? Vamos, eu te ajudo vamos assoar bem forte!

E Guilherme assoou, assoooooou até aparecer o “tatu bolinha”. Todo despedaçado!

É comum crianças abaixo de 3 anos colocarem “pedrinhas, bolinhas de papel, bichinhos” como “tatu-bola” nas narinas e ouvidos. Por isso fique atento!

Criando condições para a autonomia das crianças

Imagine agora que você está em um pátio, ou examinando os banheiros escolares: as descargas funcionam bem, elas são verificadas frequentemente? Onde estão os papéis higiênicos? Eles estão bem embalados? Adultos e crianças têm acesso a eles? Como se dá a lavagem das mãos? Os bebedouros são acessíveis?

Lembre-se de que é preciso ter torneiras em bom funcionamento, sabonetes, canecas limpas, vasilhas para colocar as canecas sujas e, é claro, os adultos tutelando e/ou supervisionando, em diferentes níveis, todas essas ações.

Agora, se você deseja que suas crianças estejam com as mãos sempre limpas, leia as dicas que a professora Maria Clara divulgou pela creche:



© Acervo Creche Central

Observe se as unhas das crianças estão limpas e curtas. Unhas grandes acumulam sujeiras, podem ser focos de contaminação e, além disso, facilitam ocorrências de arranhões. Lembre aos pais de que as unhas devem ser cortadas sempre que necessário.

É hora de dormir ou de descansar!

Os momentos do soninho ou do descanso oferecem muitas possibilidades de aprendizagem, portanto, de desenvolvimento das crianças. O que sabemos sobre o sono?

Essa é uma boa pergunta, pois as respostas são muito variadas: há crianças que gostam de dormir, outras dormem pouco, há aquelas que demoram a pegar no sono... Algumas dormem imediatamente, ou seja, há diferentes padrões de sono! Existem também as diferenças, conforme as faixas etárias: um bebê dorme cerca de dez horas por noite e tira duas sonecas de duas a três horas durante o dia. À medida que a criança cresce, a necessidade de sono diminui. No entanto, até os 5 ou 6 anos, muitas crianças ainda precisam tirar uma soneca durante o dia.



Há ainda comunidades em que as famílias acordam muito cedo, por exemplo, os trabalhadores rurais e os operários. Outras famílias têm hábito de dormir tarde e

também acordar mais tarde. Todos esses aspectos interferem no ciclo sono/vigília – dormir e ficar acordado. Por isso é fundamental criarmos um ritual para a hora de dormir e proporcionar sempre horários regulares que ajudem as crianças a se adaptarem à rotina doméstica e à da creche.

Agora é sua vez, veja o exemplo e complete a ficha-sono na coluna das necessidades:



Quadro 5 – Ficha-sono e a criação de hábitos do dormir

IMAGEM	Interações	Faixa etária	Necessidades
 <p>© Acervo Creche Oeste</p>	<p>Tutelada pelos adultos, criança dorme no primeiro sono.</p>	<p>10 a 18 meses</p>	<p>Sala arejada, boa circulação, baixo nível de ruído, roupas adequadas, música e objetos transacionais (paninho, chupeta etc.). Desobstruir narinas: caso necessário, lave o nariz da criança com água para remover toda a sujeira.</p>
 <p>© Acervo Creche Carochinha</p>	<p>Supervisionada e orientada pelo adulto.</p>	<p>Acima de 3 anos</p>	<p>Complete:</p>
 <p>© Acervo Creche Carochinha</p>	<p>Para criança que só quer descansar: Supervisionada a distância pelo adulto. Organizada com o adulto e/ou pela criança.</p>	<p>Acima de 3 anos</p>	<p>Complete:</p>

Alimentação saudável

O mês de setembro mal começou, e as crianças da turma de Maria Clara já conseguiam cuidar muito bem delas, do grupo e do seu ambiente. Isso a deixava bem satisfeita. Porém, um novo desafio fora proposto para o semestre e dizia respeito à **alimentação das crianças**. Em uma das lousas da IEI, alguém escrevera e grifara:

O que é uma alimentação saudável?

Pensando nisso, a professora já começara a desenvolver algumas ações educativas com as crianças sobre o tema. Ela sabia, por exemplo, que alimentação saudável é aquela que fornece à criança todas as substâncias que seu organismo precisa para crescer e se desenvolver de forma saudável. Essas substâncias são conhecidas como **nutrientes**. Você, com certeza, já ouviu falar de vitaminas, minerais, proteínas, gorduras e carboidratos. Pois então, elas estão dentro dos alimentos.



Alguns alimentos são mais ricos em vitaminas e minerais, como as frutas e as verduras; outras em proteínas, como as carnes e o feijão. Há também aqueles que são ricos em gorduras, como os óleos e as manteigas, e outros, ainda, que oferecem mais de um nutriente, como o leite, que contém boas quantidades de proteína e de cálcio.

Também devem ser lembrados os alimentos que têm muito carboidratos, como o açúcar, o arroz, o macarrão e as farinhas.

Quando comemos um pouco de tudo e variamos os tipos de alimentos que colocamos no prato, por suas cores, por exemplo, estamos usando uma forma intuitiva de fornecer ao nosso organismo todos os nutrientes de que ele necessita para se manter saudável. Em se tratando de crianças, é importante, ainda, que elas criem uma relação de prazer com a alimentação que lhes é oferecida. Respeitar o apetite e a fome é a primeira etapa nesse processo.

Como gerir todas essas necessidades nutricionais nas situações educativas, um dia inteiro? Como organizar tantas ações educativas no coletivo? Na IEI de Maria Clara, os professores, os funcionários de apoio e os da merenda discutem a questão da alimentação saudável, em um **ciclo formativo**. Para completar, o coletivo da escola avalia, frequentemente, os aspectos que não estão sendo tratados. E um novo ciclo é

construído com todos os educadores envolvidos. Além disso, para não esquecer tudo que a criança precisa para se desenvolver bem, a professora decidiu colar os Quadros 6, 7 e 8 seguintes, na porta de seu armário. Confira, no Quadro 6, as orientações sobre o que as crianças precisam:


Quadro 6 – A alimentação e hábitos saudáveis*

Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Para aprender a cuidar de si, a criança pode:	Para aprender a saber de si:	Para relacionar-se, a criança pode:	Cuidar do ambiente (combinados):
<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar novos paladares. - Segurar uma colher enquanto é alimentada. - Usar cadeiras adequadas para alimentar-se. - Buscar alimentar-se sozinha, com supervisão dos educadores (professores + funcionários). <p style="text-align: center;">Após 3 anos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Servir-se sozinha de água, com a supervisão do adulto. - Servir-se sozinha de líquidos com supervisão ocasional do adulto. - Servir-se sozinha de lanches e de refeições, sempre com supervisão adequada à faixa etária. - Participar, colaborar e ajudar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atender quando é chamada pelo nome e identificar amigos e educadores pelo nome. - Reconhecer de que gosta e de que não gosta. - Identificar sabores familiares (Ex: minha mãe faz um bolo de banana, minha avó gosta de suco de uva). - Servir-se (mesa ou <i>self-service</i>). - Escolher o alimento que prefere no dia do seu aniversário, dentre os oferecidos pela unidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com adulto. - Interagir em pequenos grupos. - Escolher locais e amigos de sua preferência para brincar. - Participar de pequenas tarefas (carregar utensílios). - Participar de tarefas com pequenos desafios (colocar toalhas/jogos na mesa). - Participar com colegas de arrumações de lanche e refeições. - Servir-se e ajudar os amigos com polidez. - Desenvolver atitudes de solidariedade na hora da refeição (passar o prato da salada, abrir a lixeira para o amigo jogar algo). - Ter conhecimento do cardápio e socializar a informação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender desde cedo que o ambiente é apropriado para se alimentar. - Conversar com amigos sem gritos e correrias. - Respeitar as regras de higiene estabelecidas para o ambiente (lavar mãos, comer devagar, não jogar comida nos amigos). - Participar e colaborar na organização (pré e pós) dos espaços. - Jogar todo o lixo no lixo, de forma seletiva. - Limpar mesas e toalhas/jogos. - Conservar suas canecas e toalhas/jogos lavando-as sistematicamente. - NUNCA assistir à TV durante as refeições.

* A forma que procuramos descrever é do menor grau de autonomia das ações infantis para a busca de autonomia das mesmas.

Observe, a seguir, nos Quadros 7 e 8, os aspectos a serem considerados pelo(a) educador(a):

Quadro 7 – Alimentação saudável e autonomia

Alimentação I	Alimentação I
<p>Para que a criança aprenda a cuidar de si, o(a) educador(a) precisa:</p>	<p>Para que a criança aprenda a saber de si, o(a) educador(a) precisa:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Buscar a posição correta para alimentar o bebê. - Seguir as orientações de desmame, divulgando e debatendo junto à família. - Oferecer uma colher para o bebê, logo que ele aprender a sentar. Assim, ele pode ensaiar o uso da mesma enquanto é alimentado. <p style="text-align: center;">Após 3 anos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a ajuda da criança na hora de organizar os utensílios usados nas refeições. <ul style="list-style-type: none"> - Desafiar a criança a servir-se. - Em lanches externos e piqueniques, chamar a criança para buscar sua refeição; - Sempre supervisionar as crianças em suas diferentes ações em busca da autonomia. <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Arquivo © Creche Central</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chamar todos pelo nome. - Investigar, no momento da matrícula, todos os hábitos alimentares e de uso dos utensílios. - Explicar à família qual é o planejamento da organização dos espaços e tempo, bem como o cardápio para cada faixa etária. - Respeitar os hábitos da criança em período de adaptação. - Planejar rodas-de-sabores para que a criança amplie o seu paladar. - Ouvir as crianças sobre o tema da alimentação, provocando conversas sobre hábitos familiares e regionais.

Quadro 8 - Alimentação saudável e socialização

Alimentação II	Alimentação II
<p>Para que a criança aprenda a se relacionar, o(a) educador(a) precisa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Incentivar o aleitamento materno, oferecendo espaço para a mãe amamentar.- Oferecer refeições e mamadeiras individualmente, quando necessário.- Promover encontros de duplas e pequenos grupos.- NUNCA organizar grupos segundo gênero, raça ou cor.- NUNCA chamar as crianças por apelidos (gordo, magricelo).- Sentar-se com a(s) criança(s) e aproveitar a hora das refeições para estimular a aprendizagem (Ex.: contato visual e fala com a criança; nomear alimentos, encorajar as crianças maiores a falar e desenvolver habilidades de autonomia).- Conversar com as crianças e assegurar um ambiente agradável.- Supervisionar cada criança de forma adequada à idade e às habilidades de cada uma delas (Ex.: educador(a) fica perto das crianças enquanto comem).- Informar os pais sobre o cardápio.- Tutelar e supervisionar a criança até a conquista da autonomia, desafiá-la a buscar objetos, a guardar o brinquedo etc.- Cooperar com os pais no estabelecimento de bons hábitos alimentares (Ex.: planejar juntos formas de ajudar a criança a largar a mamadeira, coordenar a introdução de novos alimentos).- Notificar alergias e substituir alimentos e bebidas, segundo orientação médica.- Entrar em contato sistemático com especialistas que cuidam de crianças com necessidades especiais (refluxos, uso de sondas etc.).- Divulgar e planejar com antecedência passeios e piqueniques envolvendo a família e todos os educadores.- Organizar aniversários e possibilitar que a criança, a partir dos 3 anos, possa escolher alguns pratos especiais para seu dia.	<p>Para que a criança aprenda a cuidar do ambiente, o(a) educador(a) precisa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Cumprir os procedimentos sanitários básicos.- Usar cadeiras adequadas para cada faixa etária.- Usar utensílios e objetos adequados ao tamanho de cada faixa etária, possibilitando a criança de servir-se.- Organizar lixeiras seletivas.- Organizar as salas em que acontecem as refeições com mesas de diferentes formatos e cores, criando um ambiente acolhedor com grupos pequenos de crianças.- NUNCA ligar a TV e/ou DVDs na hora da refeição.- Organizar o horário das refeições/merendas, de modo a atender às necessidades de cada criança (Ex.: bebês com horários individuais; crianças maiores recebem merenda).- Servir uma dieta equilibrada e apropriada a cada faixa etária.



Com a ajuda da professora Maria Clara, procuramos sugerir formas de organização de muitos fazeres e saberes dos educadores brasileiros. Para concluir, o quadro seguinte sintetiza algumas ações que visam a facilitar a complexa tarefa de gestão das situações educativas que contemplam simultaneamente **o cuidar e o educar** na educação infantil. Lembre-se de que esse pode ser o ciclo de formação para a criança aprender a cuidar de si, do outro e do ambiente, no coletivo das pré-escolas.

Quadro 9 – Síntese sobre a formação da criança na pré-escola

Cuidar de si As crianças precisam aprender a:	Saber de si Os adultos devem procurar:	Relacionar-se Os adultos devem provocar:	Cuidar do ambiente Os adultos devem provocar:
<ul style="list-style-type: none"> - Banhar-se, tomar sol, pentear-se, escovar os dentes, vestir-se, lavar as mãos, limpar o nariz, organizar seus pertences, trocar de roupa, considerando a temperatura do dia, lavar as próprias canecas etc. - Sentir necessidade desses hábitos. - Buscar conforto, tomar cuidado para proteger-se e também proteger o outro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar visibilidade ao nome das crianças e dos membros da família. - Saber da história de vida e da origem da família. - Saber das atividades e lazeres da família. - Saber dos gostos e dos pratos prediletos. - Saber dos desejos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de: escuta; interações entre parceiros prediletos, irmãos e familiares; interações entre criança grande e pequena; interação entre criança e adultos. - Garantir acolhimento (adaptação) com os professores na esfera de apego da criança. - Possibilidade de organizar surpresas para outras turmas, para o amigo aniversariante, para o(a) professor(a), para as famílias em reuniões e eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente calmo, sereno e boas condições de higiene. - Deve-se preparar um painel de acolhimento, com informações, fotos das crianças e das suas famílias. - Organizar ambientes que promovam intimidades entre crianças e entre adultos e crianças. - Brinquedos e objetos de berçário devem ser lavados semanalmente. - Montagem de ambiente que possibilite acesso aos objetos pessoais e coletivos das crianças.

Cuidar de si As crianças precisam aprender a:	Saber de si Os adultos devem procurar:	Relacionar-se Os adultos devem provocar:	Cuidar do ambiente Os adultos devem provocar:
- Respeitar os objetos pessoais dos colegas, na hora do sono, bem como os objetos transacionais (chupetas, paninhos etc.).	- Saber dos sonhos.	- Possibilidade de debater e problematizar questões sobre existência. - Possibilidade de batizar o grupo, dando-lhe uma identidade, respeitando a faixa etária, os desafios já alcançados e provocando novos desafios. - Adotar bichos, plantas, jardins e hortas, ter bichos de estimação para cuidar diariamente. - Ter, em cada grupo, um boneco de estimação.	- Caixas, gavetas plásticas, prateleiras que possibilitem à criança as aprendizagens de classificar, guardar e organizar objetos e brinquedos. - Todos os ambientes devem ter espelhos de diferentes tamanhos e posições. - Ambientes devem ser umedecidos nas estações mais secas do ano. - Cabides, torneiras, rampas devem estar à altura da criança.

DVDs:

Programa CANTO DA TELA: “O fazer do bebê”, “O conto que as caixas contam”, “Fazendo arte na creche”; “Ambiente para a infância”; “O Lobo que virou bolo: práticas alimentares educativas”. São Paulo: CINDEDI – FFCLRP, e Creche Carochinha Coseas USP, 1996 -2000.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Saúde. *Calendário básico de vacinação*. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=21462>.

_____. _____. *Saúde da criança: nutrição infantil, aleitamento materno e alimentação complementar*. Brasília: MS, 2009. (Caderno de atenção básica; 23). Disponível em: <<http://www.amigasdopeito.org.br/?p=880>>.

FIOCRUZ. *Doenças infantis*. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/doencasinfantis.htm>>.

FUNDAÇÃO ANDRÉ TOSELLO PESQUISA E TECNOLOGIA. *Portal do piolho*. Disponível em: <<http://www.piolho.org.br>>.

MELLO, A. M.; AMARAL, M. F. A importância do diagnóstico. *Revista Pátio Educação Infantil*, a. 5, n. 16. 2007.

_____; MOURÃO, R. M.; PINI, A. M. Uma experiência de zelo e proteção na educação inclusiva. *Revista Pátio Educação Infantil*, a. 3, n. 9, p. 29-32. 2006.

_____. et. al. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. São Paulo: Ed. ArtMed, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, C. et al. (Coords.). *Os fazeres na educação infantil*. 11.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SANTOS, L. E. (Org.). *Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde*. São Paulo: Ed. Artes Médicas, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação São Paulo. Programa A Rede em Rede: a Formação Continuada do Educador. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas*. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientaDidaticas.pdf>.

_____. _____. _____. *Relações entre o cuidar e o educar*. São Paulo: SME/DOT, 2007. p. 5163.

SOUZA, M. H. do N.; BISMARCK-NASR, E. M.; OLLERTZ, M. I. S. *Nutrição em creches e centros de educação infantil*. São Paulo: Ed. Salus Paulista, 2002. (Coleção vencendo a desnutrição; 2).

UNICEF; BRASIL. Ministério da Saúde. *Promovendo o aleitamento materno*. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/redeblh/media/albam.pdf>>.