



EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS INFÂNCIAS

Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos

ei Centro de Referências em
Educação Integral

Instituto C&A

EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS INFÂNCIAS

Pressupostos e práticas para o desenvolvimento
e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos



Instituto C&A

EXPEDIENTE

Realização: Centro de Referências em Educação Integral.

Parceria: Instituto C&A.

Coordenação: Agda Sardenberg.

Edição: Agda Sardenberg e Julia Dietrich (Cidade Escola Aprendiz).

Autoria e pesquisa: Levindo Diniz Carvalho e Rogério Correia da Silva (Faculdade de Educação – UFMG).

Revisão: Fernanda Portela.

Comitê Técnico: Janine Schultz (Instituto C&A), Maria Thereza Marcílio (Avante), Rita Coelho (UFMG) e Vital Didonet.

Especialistas consultados: Agda Sardenberg | Ana Mello (Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo) | Andréia Botelho de Rezende (Escola de Aplicação da USP) | Andressa Pellanda (Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Rede Nacional Primeira Infância) | Adriana Oliveira (Unifesp) | Beatriz Goulart (Cenários Pedagógicos e Centro de Referências em Educação Integral) | Beatriz Ferraz (Movimento Nacional pela BNCC) | Bruna Ribeiro (MOVE – Avaliação e Estratégia em Desenvolvimento Social) | Camila Oliveira (Cidade Escola Aprendiz e Centro de Referências em Educação Integral) | Claudia Santos (Projeto Ancora) | Cristina Nogueira (Instituto Singularidades) | Edilene Cristine Morikawa (Projeto Ancora) | Elvira Souza Lima | Flávia Silveira (Cidade Escola Aprendiz e Centro de Referências em Educação Integral) | Gabriel Lima Verde (Instituto Alana) | Gilvânia Nascimento (UNCME) | Kelly Santos (Escola de Educadores) | Janine Schultz (Instituto C&A) | Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) | Mariana Antonieta Prado (Instituto Alana) | Natacha Costa (Cidade Escola Aprendiz e Centro de Referências em Educação Integral) | Patrícia Lacerda (Instituto C&A e Centro de Referências em Educação Integral) | Peterson Rigatto – MIEIB | Sonia Larrubia | Stela Barbieri.

Projeto Gráfico e Diagramação: Vinicius Correa.

Publicação: Maio/2017.

"[...] A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que me realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas."

GRACILIANO RAMOS

09	Apresentação
15	1. Princípios
19	2. As Crianças e as Infâncias
27	3. Infância e Educação Integral
39	4. Uma Escola da Infância
51	5. Dimensões Formativas e Currículo
51	5.1 Aprendizagem e cultura: formação integral da criança
58	5.2 A escola como um centro de cultura da Infância: múltiplas linguagens e brincar
68	5.3 Proposta pedagógica e direitos de aprendizagem
81	5.4 Tempos, espaços e agrupamentos
84	5.5 O professor em uma escola da Infância
87	6. Condições Básicas
89	Narrativas Complementares
109	Referências Bibliográficas



*A criança é feita de cem...
A criança tem cem linguagens.
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
Lhe separaram a cabeça do corpo (...).
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.*

LORIS MALAGUZZI

APRESENTAÇÃO

Esta publicação compõe uma das produções do Centro de Referências em Educação Integral, iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com outras organizações não governamentais referência no tema no Brasil, voltada para a pesquisa, desenvolvimento e difusão gratuita de boas práticas que contribuam para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Integral no Brasil.

Com o apoio do Instituto C&A, para a elaboração do documento, foram convidados pelo Centro de Referências os professores especialistas em Estudos da Infância, Educação Infantil e Educação Integral: Levindo Diniz Carvalho e Rogério Correa da Silva, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além destes, nos deram a honra de contribuir para a versão final do texto, os grandes mestres da Educação Infantil no Brasil, Rita Coelho, Vital Didonet e Maria Thereza Marcílio, parceiros na luta pelo direito a uma educação de qualidade, que reconheça e valorize a infância.

A publicação se dá no contexto em que o debate acerca da Educação Integral no Brasil tem ganhado força e se apresentado como uma efetiva oportunidade de mudança na proposição de políticas educacionais no país.

Desde a sua difusão a partir do Programa Mais Educação, proposto pelo governo federal em 2007, e de diversas experiências - tais como: a *Escola Integrada* em Belo Horizonte (MG), *Cidade Educadora (SP)*, *Cidade Sustentável* em Sorocaba (SP) e *Bairro Escola* em Nova Iguaçu (RJ) - , mais de 60 mil escolas no país experimentaram a ampliação da jornada escolar a partir da integração de novos agentes e campos do conhecimento ao currículo, com atividades ligadas a temas como meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, cultura digital, cultura e artes, entre outros.

Nesses anos, um amplo movimento intensificou-se no país a partir de debates, experiências, pesquisas e formações, culminando em marcos importantíssimos, a exemplo da meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2014), que prevê que até 2024 50% das escolas públicas ofertem educação em tempo integral, de forma a atender 25% dos alunos da Educação Básica.

Os desafios para a implementação dessas propostas são muitos. Dizem respeito às mudanças paradigmáticas previstas nesta concepção. A educação integral defende que a qualidade das propostas educativas deva estar direta e necessariamente ligada à capacidade de garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, atendidos nas suas múltiplas dimensões formativas. Isto é, não apenas em sua dimensão intelectual, mas também nos seus aspectos físico, emocional, social e cultural. Tal desafio, por sua complexidade, não pode ser respondido apenas pela escola. A tarefa de educar integralmente deve fazer parte de um projeto coletivo, em que novos agentes são articulados aos processos educativos; e novas e diversas oportunidades educativas são garantidas a partir da integração de tempos, espaços e recursos.

Além disso, ao considerar a centralidade dos sujeitos da aprendizagem, a Educação Integral reconhece as especificidades de cada etapa como elemento fundamental para a formulação e implementação de qualquer projeto educativo. E esse aspecto ganha especial relevância na infância.

Ora, ao falar de integralidade e de multidimensionalidade é preciso reconhecer a infância como um ciclo de vida próprio, no qual a criança deve ser entendida nas suas identidades, como produtores de uma cultura própria (KRAMER, apud GOULART, 2016).

Ao viverem imersas em um universo de curiosidade e descobertas, de relações e experiências com o mundo, como apontam os autores desta

publicação, em uma relação que se dá de forma não segmentada, por que desde sempre a escola fragmentou artificialmente a infância?

Se por um lado houve avanços na Educação infantil e, como aponta o texto, já existe por parte das escolas uma forte ideia de que as crianças e suas múltiplas linguagens estão no centro do processo educativo, na passagem para o Ensino Fundamental essa centralidade se desloca para os objetos do conhecimento, fazendo com que as crianças vivenciem rupturas, e dicotomias, por exemplo, entre conhecimento e afeto, cuidado e atenção, seriedade e riso, como aponta a pesquisadora Sônia Kramer.

Este documento discorre sobre a potência da Educação Integral na constituição de uma escola que coloca a infância no centro de seu Projeto Político Pedagógico, a despeito da etapa escolar a que se refere. A aposta é a de que a Educação Integral traz consigo um potencial de transformação da escola como um todo, ao reconhecer as crianças não como seres imaturos, definidos por aquilo que não sabem, mas como sujeitos sociais, produtores de cultura, e em plano de igualdade com outros grupos geracionais, como aponta o próprio texto.

O documento inicia com um conjunto de princípios que fundamentam as propostas de Educação Integral para as Infâncias. Entre eles, estão a equidade, a inclusão, a articulação com o território e a participação. Em seguida, no capítulo 2, abre o debate sobre a construção social da infância e as diversas representações sobre o que venha a ser criança, destacando a necessidade de se reconhecer os contextos de violação dos direitos e as precárias condições de vida e de sociabilidade de muitas crianças brasileiras.

No capítulo 3, os autores analisam o processo histórico de institucionalização da infância na contemporaneidade e a potência da Educação integral como estratégia de promoção de maior justiça social e de mudança da concepção de educação escolar.

No capítulo 4, *Uma escola da infância*, a partir de uma concepção mais ampla de criança, os autores defendem a necessidade de se pensar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir de uma lógica de continuidade, e não de rupturas.

No capítulo 5, *Dimensões formativas e currículo*, uma importante reflexão no primeiro subitem, *Aprendizagem e cultura: formação integral da criança*, aprofunda o debate sobre como as crianças aprendem de fato a

cultura, por meio dos conceitos “comunidades de prática”, “aprendizagem situada” e “participação periférica”. Com essa discussão, procura-se contribuir para a reflexão acerca do redesenho da proposta de Educação Integral a partir da escola, e levantam-se questionamentos acerca da naturalização da forma escolar de produzir conhecimento e suas possíveis consequências no cotidiano das próprias instituições escolares.

Ainda no capítulo 5, uma reflexão sobre a escola de Educação Integral que - ao reconhecer e valorizar as múltiplas linguagens das crianças e um dos seus principais produtos culturais, as brincadeiras infantis - pode se tornar um centro de cultura da infância. O texto aprofunda-se ainda nas aprendizagens atreladas ao brincar e em um quadro comparativo no qual se destacam as diferenças do brincar apenas entre as crianças, controlado por um adulto e com um adulto que se propõe a dialogar com as culturas infantis.

Em *Proposta pedagógica e direitos da aprendizagem*, item 5.3, a concepção de currículo e a necessidade de se aproximar o conhecimento escolar da vida das crianças ganha destaque. Nessa perspectiva, o território e a experimentação mobilizam o desejo de compreender o mundo, e a centralidade da criança é proposta como eixo comum às duas etapas de ensino.

No item 5.4, *Tempos, espaços e agrupamentos*, o espaço é compreendido como parte da ação pedagógica e importante elemento curricular. Os autores chamam a atenção para a necessidade de se pensar os ambientes sob a ótica das crianças, envolvendo-as na concepção e avaliação dos diferentes ambientes da escola. Reforça-se o papel da cidade, que se coloca aberta a escola. Esta, por sua vez, deve empoderar as crianças para que usem e ocupem seus espaços.

Encerrando esse capítulo, uma reflexão sobre o professor em uma escola da infância. A aposta é que deva se tratar de um profissional que acredite na capacidade de aprender de toda criança. A abertura a valores e visões da cultura do outro é colocada como desafio de uma pedagogia da escuta.

No sexto e último capítulo, destacam-se algumas condições básicas para que sejam efetivadas as propostas de Educação Integral para as infâncias, nos temas ambiência e materialidade, formação e condições de trabalho, e gestão e financiamento. Ao final, algumas indicações de materiais são sugeridas como referência para profissionais e gestores(as) da área da educação que queiram implementar propostas nesta perspectiva.

Vale lembrar que a escolha pelo termo infâncias, no plural, guarda relação com a diversidade e as desigualdades que marcam as condições de vida das crianças no Brasil. Além das claras diferenças entre oportunidades, acesso a bens culturais e formação das crianças em contextos urbanos, é necessário considerarmos ainda a especificidade das crianças pertencentes aos povos e comunidades tradicionais (povos Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos, Seringueiros, Caiçaras, entre outros).

“O pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para repensar suas verdades.”

Miguel Arroyo

Com relação à faixa etária considerada como correspondente ao período da infância, a despeito de toda produção científica nos campos da psicologia, sociologia e antropologia que reconhecem de diversas maneiras esse ciclo da vida, seus limites e transições etárias, optamos aqui pela compreensão da infância como o período de 0 a 12 anos, sustentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, marco jurídico brasileiro, e pela emergência do reconhecimento da presença das crianças no Ensino Fundamental. Embora nas diferentes idades haja características próprias e distintas, o processo vital tem uma unidade e sequência ininterrupta que o percurso pedagógico ou didático da escola não deveria fragmentar.

Criar condições para o desenvolvimento integral de nossas crianças é tarefa constitucional de todos(as) nós. Mas há na escola e nas suas relações uma possibilidade concreta de se constituir. Assim, esperamos que este debate possa contribuir com a superação de rupturas e fragmentações que caracterizam muitos de nossos projetos educativos, na direção da construção de uma Educação Integral que se faça integradora de espaços, tempos e percursos de aprendizagem potentes e significativos para todos(as) e cada um(a). A começar pelas nossas crianças.



1. PRINCÍPIOS

Considerando que a criança é pessoa, cidadã e sujeito de direitos, identificamos os seguintes princípios para a **Educação Integral nas Infâncias**:

• Equidade

Todas as crianças têm direito a aprender, a ter a sua identidade reconhecida e valorizada e a acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.

É fundamental que redes e escolas se organizem como um espaço de constituição de relações que possam reduzir as profundas desigualdades sociais que caracterizam a sociedade contemporânea, assumindo as identidades das crianças como ponto de partida para o diálogo com a diversidade e com a construção de comunidades e sociedades justas, democráticas e solidárias.

• Singularidade e Brincadeira

É preciso considerar que crianças são sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento. A Educação Integral reconhece esse ciclo de vida, suas fases, suas peculiaridades e suas necessidades de proteção, socialização e aprendizagem. Ainda, está atenta à subjetividade, às identidades cultural, étnica e de gênero de cada um.

No período de 0 a 12 anos, com potencialidades e limites distintos, a criança tem no brincar e nas interações (com outras crianças, com os adultos e com o mundo social) sua principal forma de elaboração, apreensão do mundo e construção de conhecimento. Nesse sentido, a Educação integral para a infância pressupõe o reconhecimento e a valorização do brincar e das interações nas práticas cotidianas da escola.

• Cuidar e Educar

Na medida em que a Educação Integral considera igualmente importantes as diversas dimensões do desenvolvimento humano, ela também pressupõe a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Por meio das práticas de higiene, alimentação, atenção ao corpo e saúde, as crianças incorporam aprendizagens sobre princípios, valores e atitudes e vivem uma experiência formativa, ética e humanizada. Assim como em uma atividade de leitura, elas vivem uma experiência de cuidado e atenção.

É papel da escola construir esse olhar zeloso para as crianças, com sensibilidade, base de uma sociedade solidária e responsável com o futuro da humanidade e do planeta.

• Inclusão

Todas as pessoas são capazes de aprender, em diferentes lugares, com diferentes pessoas e ao longo de toda a vida. Nesse sentido, é preciso reconhecer e valorizar a singularidade dos processos educativos e a diversidade das crianças.

A educação é, necessariamente, inclusiva e, portanto, é preciso garantir mecanismos adequados para que todas as crianças, com suas particularidades, potencialidades e limites, possam aprender e se desenvolver.

• Participação

A formação integral e o exercício da cidadania também se dão na medida em que as crianças participam dos processos de observação, pesquisa e de aprendizagem, convivem coletivamente, tomam decisões, são responsáveis por tarefas e contribuem na organização dos espaços e dos tempos. Ou seja, são percebidas e tratadas como sujeitos protagonistas.

Nesse processo, elas desenvolvem capacidades, habilidades e competências a partir de suas reais necessidades e de seu posicionamento crítico e reflexivo no meio social e físico.

• Articulação com o Território

Tanto a Constituição Federal quanto o ECA e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016) definem como fundamental o direito à convivência familiar e comunitária. Defender a ampliação do tempo de educação formal de crianças é também considerar que os processos educativos ocorrem na relação com a comunidade e com a família, por meio de seus sujeitos e espaços de convivência e trocas culturais. Assim, infância passa também a reconhecer e valorizar novos saberes ligados à identidade e ao pertencimento cultural de suas crianças, ampliando seu currículo.

Ao estar articulada com o território, a escola deve integrar a rede de proteção social das crianças, cumprindo seu papel na garantia de direitos.

• Sustentabilidade

É preciso que a comunidade escolar e cada indivíduo que a compõe possam repensar seu papel no território e o impacto de suas ações – coletivas e individuais – no cotidiano de cada um/uma.

Portanto, propostas pedagógicas para a escola da infância devem considerar a tessitura das relações entre os seres humanos e o planeta, envolvendo as crianças na reflexão sobre a continuidade de todas as formas de vida.

2. AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS

Apesar de sempre ter havido crianças, nem sempre houve a ideia da infância como concebemos nos dias de hoje. O reconhecimento de que ser criança é diferente de ser adulto, ou seja, a ideia de que a infância é um ciclo da vida com características próprias e distintas dos demais ciclos, - e o que o torna singular -, foi historicamente construída.

Assim, a infância é a noção de um grupo social plural, no qual estão presentes diversas condições, tais como: as características biopsíquicas da idade, a classe socioeconômica, a etnia, o gênero, o que implica compreendê-la na sua singularidade e nas suas diferenças.

Nos últimos anos, pesquisas situadas nos campos das Ciências Sociais e Humanas têm nos aproximado das culturas e linguagens infantis, abordando a infância como categoria social, compreendendo a criança como sujeito e dando destaque às suas formas de sociabilidade. Essas pesquisas contribuem, assim, para a constituição de uma produção transdisciplinar de estudos acerca da infância e para a emergência de estudos que tomam as crianças como **sujeitos ativos na vida social**. Sujeitos que merecem ser considerados em seus traços peculiares e como produtores de uma cultura própria, as "culturas infantis".

1 É fundamental discutir a diversidade da infância brasileira e reconhecer o caminho da política pública na institucionalização dessa etapa de vida. Recomenda-se, assim, o livro "Institucionalização da Infância no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente", de Irene e Irma Rizzini, disponível para download em: http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf



“Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto.”

Cristina Gouvea²

As culturas infantis são, assim, constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem às crianças modos de compreensão simbólica específicos sobre o mundo.

A criança transita entre a imitação e a recriação com uma facilidade e com sutilezas que nos escapam. Imitar, para criança é diferente do que é para nós que, inclusive, consideramos a imitação como algo menor, sem inspiração, estéril. A criança imita para se projetar adiante, para se descobrir, entender e superar. (NUNES, 2002, p. 49).

Hoje, há um conjunto de representações sociais sobre as crianças, que as compreende como atores sociais. Tal ideia coloca-nos em oposição a uma concepção de infância considerada como objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais, uma folha em branco em que nós adultos poderíamos escrever o que quiséssemos. É importante rompermos com concepções tradicionais dominantes acerca das crianças que as definem como seres irresponsáveis, imaturos, incompetentes.

2 GOUVEA, C. Infância, Sociedade e Cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 17. Disponível em: http://dgi.unifesp.br/sites/comunicacao/pdf/entreteses/guia_biblio.pdf

A brincadeira ou o brincar, por exemplo, podem ser analisados como uma expressão da cultura infantil, evidenciando aspectos identitários e culturais. Sua análise permite que traços culturais da sociedade sejam evidenciados, tanto porque o mundo infantil constitui-se nas relações intergeracionais quanto pelo fato de o brinquedo metamorfosear as marcas do real que atravessam o imaginário da criança.

Algumas ideias sobre a criança...

No período da infância, o mundo ganha significado na experiência simbólica, por meio das interações entre as crianças e entre elas e os adultos. Nessas interações, a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências, interpretando e aprendendo.

A imaginação é uma capacidade que faz parte da construção da visão de mundo pela criança e é uma forma própria de aprender. No desenrolar da brincadeira, a criança mistura o tempo todo vivências que são imaginárias com decisões e circunstâncias que são concretas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos ajuda a criança a interpretar e a compreender o mundo, e ainda a construir pensamentos concretos. Fazer de conta é também um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das diferentes situações.

A necessidade do coletivo é outra forte característica da ação da criança. Em suas interações e em brincadeiras coletivas, as crianças impõem regras, combinados e punições, que podem exercitar seu

autocontrole, ao serem obrigadas, por exemplo, durante a ação do jogo, a adaptar suas próprias ações às do companheiro; ou, em uma negociação, ter que ouvir a opinião do outro e construir acordos, considerando todas as ideias e interesses. Nas interações com irmãos, adultos e, principalmente, com seus pares, a criança internaliza ações, comportamentos e saberes, notadamente quando a situação vivida envolve coisas que ela não sabe.

Nesse sentido, pensar uma escola para a infância é ter em conta que precisamos conhecer as crianças e suas formas de apreender o mundo. O desafio que se coloca é o de construirmos uma pedagogia que acompanhe a criança, em cada uma das etapas dessa fase da vida. A escola, assim, seria um lugar de encontro entre crianças e adultos, um lugar para brincar, elaborar hipóteses sobre o mundo, problematizá-lo, pesquisá-lo, um lugar de aprender e de viver a cidadania.



Aspectos históricos, sociais, econômicos, de trabalho e culturais conformam diferentes infâncias. É muito diferente ter sido criança num tempo ou noutra, ser criança num lugar ou noutra, em grupo ou isoladamente, em uma família ou em outra. Nesse sentido, diferentes crianças, embora tenham traços comuns e características recorrentes em vários ciclos da vida, possuem identidades próprias ou múltiplas identidades construídas a partir de suas interações sociais.

"Acreditar em uma infância universal e homogênea é uma distorção da realidade de muitas crianças em todo mundo. A infância só pode ser localizada com precisão nos seus contextos."

Michel Vandenbroeck³

As convenções internacionais, acompanhando o desenvolvimento científico, consignam à criança o estatuto de cidadão de plenos direitos. Trata-se, efetivamente, de conferir à criança um estatuto conceitual e cívico em plano de igualdade com os outros grupos ou categorias geracionais, no quadro da sua especificidade⁴.

Primeira Infância

O Marco Legal da Primeira Infância garante às crianças de zero a seis anos de idade o direito a serem atendidas de forma integral. Construído com ampla participação social, o documento apresenta diretrizes, ações e princípios que compreendem a criança como sujeito de direito, pessoa capaz e participante, e singular, em respeito à diversidade das infâncias brasileiras⁵.

3 Conheça as publicações de Michel Vandenbroeck, pesquisador da Universidade de Gante (Bélgica), em: https://scholar.google.com.br/citations?user=y5D_c6QAAAAJ&hl=pt-BR

4 No vídeo "O ECA vai à escola", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=vf_0AOn2QDc, crianças comentam sobre a importância de participarem ativamente da discussão sobre seus direitos.

5 Saiba mais em: <http://marcolegalprimeirainfancia.com.br/>



É necessário rompermos com a ideia de que as crianças são problemas e reconhecer a situação estrutural, os contextos de violação dos direitos e as precárias condições de vida e de sociabilidade de muitas crianças brasileiras.

As políticas sociais para a infância são marcadas por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso e usufruto deles.

"Uma imagem de criança na escola ou na rua, nos limites da sobrevivência ou na violência, e até no tráfico, pode ser um gesto trágico, frente ao qual não cabem nem políticas sociais compassivas, nem didáticas neutras. E, menos ainda, autoritárias posturas de condenação. Diante da barbárie com que a infância e a adolescência populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. A infância revela os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana. "

Miguel Arroyo

Em muitos casos a privação de direitos traz como consequência a ideia de que "ser criança não significa ter infância", tese do filme *A invenção da infância*, documentário de Liliana Sulzbach.

Pensando no que Paulo Freire chamou de "infâncias roubadas em sua humanidade", o sentido mais profundo da educação é o de afirmarmos a necessidade de uma formação humana integral. Assim a escola está desafiada a se preocupar com a formação plena das crianças, sobretudo a daquelas infâncias que a sociedade trata de maneira injusta, aquelas a quem se nega a sua possibilidade de ser criança.

Há, portanto, um apelo para que a escola não pense que ela, sozinha, vai dar conta da Educação Integral. Ela tem que se integrar com uma pluralidade de forças vivas, a favor da infância e da sua proteção social.





3. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

O reconhecimento das crianças na sua integridade e integralidade - pessoa e cidadã - nos desafia a pensar uma Educação Integral que contemple a formação humana, o exercício da cidadania e o direito de aprender.

A construção social da infância foi alicerçada pela criação de um conjunto de saberes sobre a criança, especialmente a partir da psicologia, psiquiatria e pedagogia, o qual definiu os padrões do desenvolvimento infantil. Esses padrões exprimem a adoção de uma administração simbólica da infância, a partir de saberes homogeneizados que resultaram em exigências de comportamentos, deveres de aprendizagem e uso de disciplina.

Pode-se dizer, então, que a escola foi definida como o principal lugar da criança “a partir de certa idade”, assim como foi definido que o estudo seria o principal “ofício de criança”. Ocorre, assim, a **institucionalização da infância**, entendida como espaço-tempo para a educação da criança na instituição escolar.

No atual cenário de ampliação do tempo de atendimento educacional à criança, a institucionalização da infância, que ocorreu no início da modernidade, reconfigura-se por fatores comuns aos que provocaram a primeira expansão da educação, tais como: as mudanças nos arranjos e dinâmicas familiares, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a apropriação de saberes científicos sobre a infância e a demanda por educabilidade e proteção das crianças.

Embora a escola contemporânea tenha assumido demandas da sociedade relacionadas à desigualdade social e diversidade cultural em muitos casos, ela revela-se como um contexto que reproduz desigualdade e insuces-

so. Tudo isso consolida a ideia de que existe uma crise também na escola. E é nesse contexto que se constitui a extensão da institucionalização da infância.

Nesse cenário, ampliar os horários de institucionalização das crianças em programas de Educação Integral pode ser entendido como uma “reinstitutionalização” da infância, que está ligada ao direito à educação de todas as crianças, mas que coloca também em causa um enquadramento que tanto dá conta das relações das famílias com o mercado de trabalho, quanto busca combater a situação de risco das crianças.

A análise das causas e consequências dessa ampliação do tempo de institucionalização da infância não está dissociada da compreensão de um quadro mais amplo das condições de vida das crianças na contemporaneidade. Assim, a compreensão desse fenômeno envolve a ampliação do olhar para múltiplos aspectos que conformam a experiência da infância, que vão desde a regulação institucional (familiar ou escolar) à garantia de direitos, às influências da cultura de massa na vida das crianças, até as formas de sociabilidade e produção cultural infantil.

Acrescentam-se também a essas atuais transformações o agravamento de problemas, como o da violência, e uma intensificação dos movimentos sociais de defesa dos direitos da criança e do adolescente. No Brasil, muitas ações, projetos ou programas de atendimento no contraturno escolar surgiram por iniciativa da sociedade civil, na busca pela garantia dos direitos das crianças em condição de vulnerabilidade social ou privação de direitos. A infância é o ciclo da vida mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade social. É nesse sentido que emerge o desafio de compreendermos uma política pública de Educação Integral voltada para as crianças das classes populares.

Frente a múltiplas experiências e realidades das infâncias contemporâneas, a ampliação do tempo da educação formal (mesmo que com diferentes modelos e dinâmicas) é uma tendência universal no atendimento à infância. No entanto, ela pode se configurar com base em diferentes concepções, oferecendo, conseqüentemente, oportunidades distintas aos grupos infantis.

Quanto tempo a escola precisa para fazer uma Educação Integral?

Há que se distinguir a ideia de Educação Integral como concepção que pressupõe o direito da criança de se desenvolver em suas múltiplas dimensões humanas e nos seus diferentes espaços de socialização da escola de tempo integral, que é aquela instituição que atende as crianças por mais de 7,5 horas diárias. Uma escola de tempo integral pode ou não trabalhar na perspectiva da Educação Integral.

Por outro lado, pensar que a escola poderá assumir exclusivamente a Educação Integral da criança pode ser uma ideia arbitrária, uma vez que essa formação não se dá apenas na instituição escolar.

O que defendemos aqui é o fato de o fenômeno da ampliação da jornada escolar trazer consigo um potencial de transformação da escola que, ao assumir mais tempo de relação com a criança, poderá investir em uma concepção de Educação Integral no diálogo com outras instâncias de aprendizagens e socialização das crianças, como a família e a comunidade. A escola assim amplia seu olhar para as crianças e investe em dimensões formativas que tradicionalmente foram menos valorizadas.

As premissas mais comuns verificadas em projetos de ampliação do atendimento à infância apontam para a ideia de que esse aumento de tempo contribui para que as crianças possam se desenvolver integralmente. E isso envolve algumas dimensões, como, por exemplo, a formação humana, a valorização de suas identidades, o exercício de suas autonomias e a convivência familiar.

Muitos desses projetos ainda ressaltam a intenção de oferecer uma educação menos autoritária, rígida ou disciplinadora, ou seja, uma educação que dê mais voz às crianças e que as coloque “no centro” de uma relação pedagógica.

Acesse a Narrativa complementar 01 - Aula de ir embora: por uma escola que faça sentido - (página 91)

Esses pressupostos corroboram com um ideário de Educação Integral, pois envolvem educação e cidadania, e, além disso, consignam à criança a função de protagonista do seu processo de formação.

Entretanto é fundamental ressaltar que a educação da infância ocorre em distintas instâncias de socialização e que as famílias têm funções sociais fundamentais de proteção, mediação e formação social de seus membros.

Se, por um lado, constituiu-se uma ideologia da familiarização (em torno do papel da família na educação e na guarda das crianças), e assim muitas famílias assumem com integralidade e integridade o cuidado de seus filhos pequenos e os colocam na escola sem renunciar ao seu papel de cuidadora e educadora primária; do outro, percebeu-se que a família, como um “ninho” que salvaguarda as crianças, também se revelou frágil na medida em que muitos casos de negligência e maus-tratos à criança ocorrem precisamente dentro dela.

Em contextos culturais e comunitários variados, as famílias apresentam diferentes modelos, arranjos e formas de organização e, em sua diversidade, possibilitam o desenvolvimento e a socialização de suas crianças. A ampliação da jornada escolar surge em meio a mudanças sociais tanto no seio da família quanto no âmbito dos processos escolares.

Assim, ganha força a ideia da escola e da comunidade como pertencentes a uma rede de proteção social da infância. No entanto, há que se estar atento ao risco de uma hiperescolarização ou mesmo da privação dos tempos de socialização com o grupo familiar. Contudo, muitas crianças brasileiras não estão sob os cuidados ou a atenção de suas famílias nos horários do chamado “contraturno da escola”, ou ainda estão expostas às situações de violência e exploração, ou mesmo presas em casa e sob a exposição excessiva da televisão e de outros aparelhos eletrônicos.

Um dos modelos comuns nas propostas de Educação Integral tem sido a ampliação do tempo de atendimento escolar por meio da utilização de outros equipamentos sociais (públicos ou não) externos à escola, tais como: centros sociais, bibliotecas comunitárias, parques e clubes.

Na formação das culturas infantis ocorre também a configuração das territorialidades infantis, pois nela estão presentes as interações entre os lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições.

Ao circularem por seus bairros, as crianças apropriam-se desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário. E ainda se pode pensar em como as crianças reconfiguram e reconstróem esse território e de que forma a apropriação de novos espaços oportuniza a experiência de apropriação e produção de conhecimentos.

Mapeamento como estratégia educativa

Quando olhamos para nossa cidade, a fim de registrar o que nela existe, exercitamos nossa percepção sobre o espaço, sobre as pessoas que nele habitam e sobre aquilo que há de bom ou de ruim em nossa sociedade. E é justamente esse o objetivo de um mapeamento com fins educativos. Mais do que encontrar pontos geográficos, o mapeamento fala da forma como nós nos relacionamos com as nossas comunidades.

Quando intencionalmente realizamos um mapeamento sobre todo e qualquer tema, com os mais diferentes objetivos, aprendemos a pesquisar, refletir e sistematizar. Por exemplo, se decidimos encontrar todos os pontos culturais de uma comunidade, temos que necessariamente pensar sobre a definição do que é cultura, do que entendemos sobre “pontos culturais”, sobre a relação do tema com a nossa cidade e a importância da nossa ação – do mapear em si – para aquele local.

No Brasil, diversas experiências de Educação Integral mostram que o ganho do envolvimento das crianças com o território não é apenas delas, mas de toda a comunidade.

Saiba mais em: www.educacaointegral.org.br/experiencias

O processo de construção social da infância moderna supõe o movimento de separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos e a educação delas na interface de uma coisa e outra. Nas infâncias contemporâneas, esses dois mundos, adulto e infantil, têm suas fronteiras atenuadas.

Em grande parte das escolas brasileiras esse aspecto pode se dar tanto pela presença maciça de elementos da grande mídia e da cultura de massa no cotidiano quanto pelas questões da violência, que se fazem intensamente presentes na vida dessas crianças, em seus padrões de consumo e em sua produção cultural. No adensamento dessas reflexões, é necessário que se compreenda a complexidade das infâncias contemporâneas.

Essa aproximação dos mundos adulto e infantil também tensiona a ideia de que o estado deve ser o guardião das crianças, entendidas como cidadãos. Essa ideia é reiterada no processo de ampliação da jornada escolar. A ampliação do tempo de escola responsabiliza a instituição por atividades e tempos da infância que tradicionalmente não eram escolares, como, por exemplo, a experiência do brincar espontâneo, autônomo e intergeracional. Há, assim, uma contração dessa institucionalização. A escola passa a assumir, mesmo que involuntariamente, essas experiências e dinâmicas das infâncias.

Coloca-se aqui o desafio de a Educação Integral construir um movimento de aproximação com as culturas infantis. Essa aproximação poderia contribuir para se questionar a uniformidade de um “modelo escolar”, para reconhecer a criança em suas especificidades e linguagens e ainda para acolher as diferenças, promovendo a igualdade.

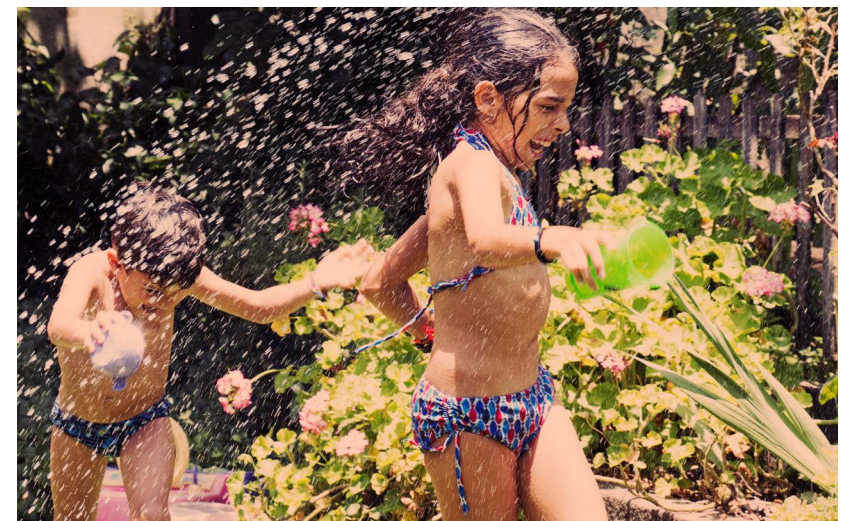
“As crianças pequenas não precisam escolher, elas aceitam o que a gente propõe, já com as grandes tem que ir caminhando bem no nível do desejo deles, porque eles são muito resistentes.”

Diretora de escola, em depoimento sobre a participação das crianças nas escolhas das atividades, que reflete como nós adultos acolhemos ou desautorizamos, participamos ou ignoramos a criança.

Em alguns casos, as brincadeiras presentes na escola não são reconhecidas como atividades legítimas. Entretanto, embora o planejamento preveja poucos espaços/tempos de convivência espontânea entre as crianças, no exercício de sua “agência”, elas brincam, encontram estratégias para construir brincadeiras, mesmo que seja em espaços/tempos de transgressão ou resignificação dos rituais escolares, como no caso do brincar na fila.

Acesse a Narrativa complementar 02 - Tempos e espaços educativos - (página 92)

Essa valorização do brincar no cotidiano da escola não inferioriza ou romantiza as condições de vida das crianças. Ao contrário, compreender as condições, muitas vezes precárias e vulneráveis, em as crianças estão sujeitas intensifica a defesa por uma melhor qualidade de vida e um maior acesso às oportunidades para cada uma delas. O brincar é também uma forma de resistência das crianças.



No dia a dia das escolas, o brincar assume, em vários momentos, um lugar subalterno ou de recurso didático. Compreender a importância dessa experiência oferece pistas para pensarmos em mudanças na própria concepção da educação para a infância. No ciclo da vida das infâncias, o brincar é uma experiência essencial na formação integral da criança. Assim, lidar de maneira sensível com essa experiência e ampliar o repertório de jogos, brinquedos e brincadeiras, levando-se em conta os interesses e necessidades das crianças em consonância com um projeto de educação, são desafios para as políticas de Educação Integral.

No bojo dessas reflexões, a Educação Integral, entendida como a **reinstucionalização** da infância, pode fomentar mudanças no que entendemos ser o “ofício de criança” e o “ofício de aluno”.

O ofício de criança a constitui como agente de cultura. Assim, as escolhas e discursos dos adultos podem revelar uma concepção de infância e educação que reitera o papel das crianças a partir do que elas não sabem ou não podem, legitimando exclusivamente a condição de aluno.

As crianças constroem processos próprios de socialização e construção identitária e biográfica. Nesse sentido, o ofício de criança instituiu-se também em torno da construção da autonomia.

Na escola, muitas vezes as crianças exercem uma participação periférica e, ao mesmo tempo, transgridem as imposições da forma escolar. Pode-se dizer que, na contemporaneidade, os direitos de participação também são parte do ofício de criança.

Por exemplo, em relação às competências das crianças nos jogos digitais, as lógicas pelas quais elas operam, nessa experiência, ainda estão muito distantes dos processos pedagógicos da escola e são pouco conhecidas pelos professores.

Se considerarmos que a escola não escapa de nenhuma das dimensões que estruturam a vida da criança - como, por exemplo, a condição social, o gênero, o pertencimento étnico e cultural -, superar a imagem idealizada do aluno e caminhar na direção de uma escola que reconheça as crianças como sendo sujeitos emergem como desafios na construção de uma Educação Integral.

A complexidade das infâncias contemporâneas confirma ainda a necessidade de uma Educação Integral inscrita no amplo campo das políti-

cas sociais. A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, constitui-se como uma importante intervenção para a proteção social, a prevenção de situações de violação dos direitos da criança e também a melhoria do desempenho escolar e da permanência das crianças na escola, principalmente em territórios vulneráveis.

“A educação integral está relacionada ao compromisso democrático e republicano de uma escola para todos, lócus de enfrentamento de desigualdades sociais.”

Jaqueline Moll⁶

A educação pública de qualidade é, portanto, desafiada a configurar-se a partir de uma Educação Integral que se baseie no direito fundante da cidadania e opere como estratégia de promoção de uma maior justiça social.

Tendo em vista essa complexidade das infâncias, cabe refletir ainda sobre como se organizam as respostas do que seja o direito à educação dessas crianças. As pesquisas acerca das experiências de Educação Integral revelam que as tensões presentes nas escolas não são meramente administrativas ou de gestão mas também ligadas às concepções de infância e de educação.

“As condições de vida das crianças expõem oportunidades sociais desiguais, caminhos de desenvolvimento inseguros e contextos de existência inquietantes e turbulentos para as crianças pobres.”

Manuel Sarmento⁷

⁶ Conheça as publicações da pesquisadora da UFRGS, Jaqueline Moll: <http://educacaointegral.org.br/especialistas/jaqueline-moll/>

⁷ Conheça as publicações de Manuel Sarmento, pesquisador da Universidade do Minho (Portugal) em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4777859J0>

A educação Integral pode assim desempenhar um papel importante na transformação das funções da educação pública que se assenta nas formas como o seu público tem sido tratado. Ou seja, gerir uma escola pressupõe um projeto de sociedade comprometido com as infâncias, o que exige conhecer quem são as crianças, como vivem e que oportunidades têm em seus territórios, pois, em larga medida, a demanda por uma educação integral, no Brasil, também parte delas, de seus direitos.

“A ampliação da jornada escolar carrega um potencial que pode contribuir para a mudança da própria concepção de educação escolar, isto é, do papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.”

Ana Maria Cavaliere⁸

A educação das infâncias só faz sentido enquanto espaço de afirmação dos direitos de todas as crianças, na sua singularidade, diversidade e participação cidadã. Nesse caminho, pensar em uma escola como espaço de vida, desenvolvimento, aprendizagem e participação é pensar nas dimensões políticas relacionadas à **reabilitação da escola pública enquanto espaço cívico** de formação e instância promotora da cidadania.

Ao pensarmos a formação integral das crianças, é necessário pensar em espaços dialógicos e reflexivos. A educação Integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, intelectuais afetivas emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana das crianças.

8 Conheça as publicações de Ana Maria Cavaliere, pesquisadora da UFRJ, em: <http://www.somos.ufrj.br/professores/view/3227>

Encontros

Nessa concepção o trabalho educativo transcende uma pedagogia propedêutica e se funde em uma pedagogia vivencial que inter-relaciona cognição, imaginação e múltiplas linguagens, e que contribui para que a escola seja um espaço de encontro de culturas intergeracionais e de construção de saberes pelas crianças.

Fica então o desafio de rompermos com as tradicionais definições das crianças: pelo que não podem ou não são (imaturos, incultos, indisciplinados). **Ao ampliarmos nossas concepções passamos a vê-las como sujeito de direitos, participantes e não apenas destinatárias da política.**





4. UMA ESCOLA DA INFÂNCIA

"Escola é... O lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. (...) Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil Estudar, trabalhar, crescer, Fazer amigos, educar-se, Ser feliz."

Paulo Freire⁹

Ao ouvirmos de colegas professores ou gestores suas ideias sobre as crianças, provavelmente eles revelarão diferentes imagens: visões romantizadas muitas vezes são retratadas como ingênuas ou "puras" ou, ainda, como a representação do "futuro", do "amanhã". Essas ideias sustentam um modelo de escola baseado em uma concepção preparatória da infância que está em oposição a uma visão da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e ator social.

A partir dessa concepção de infância múltipla, diversa, marcada por fortes desigualdades sociais, qual escola projetar? Qual é o motivo de se pensar uma escola para infância diferente da forma como hoje encontramos? Se defendemos uma infância de 0 a 12 anos, como um ciclo da vida, por que a fragmentamos na escola?

⁹ Conheça as publicações do educador brasileiro Paulo Freire em: <https://www.paulofreire.org/>

Articulação das etapas

Ao ler os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) encontramos a integração curricular entre as três etapas como o objetivo que possibilita constituir o fluxo do Sistema Nacional de Educação. Os princípios que definem essa integração são a organicidade, sequencialidade e articulação.

Maria Carmem Barbosa (2016)

É de uma concepção ampla de criança que estamos falando quando vamos pensar em propostas pedagógicas para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, uma vez que o ciclo da infância não se encerra aos seis anos, quando a criança passa a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental.

A criança é

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

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

Educação Infantil e Ensino Fundamental são os dois segmentos da Educação Básica no Brasil responsáveis pela educação da criança. Se na Educação Infantil já existe por parte das escolas uma forte ideia de que as crianças e suas múltiplas linguagens estão no centro do processo educativo, no Ensino Fundamental, em muitos casos, essa centralidade se desloca para os objetos de conhecimento e assim corremos o risco de, nas palavras de Sonia Kramer¹⁰, criar dicotomias entre:



Um exemplo disso é que a qualidade do trabalho no Ensino Fundamental é marcada, quase sempre, pelo quantitativo de conteúdos que se deve ensinar. Assim, é importante termos em conta que os alunos que os primeiros anos do Ensino Fundamental acolhem também são crianças e que elas precisam ser reconhecidas na sua peculiar condição de desenvolvimento.

¹⁰ Conheça as publicações de Sonia Kramer, pesquisadora e professora da PUC-RIO, em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788245Y0>

Lógica do controle

Em muitos casos a presença das crianças de 6 a 12 anos no Ensino Fundamental pode ser marcada pelo controle do corpo, pelo cerceamento das interações, pela rispidez e pelo castigo.

É papel da escola criar condições para que as crianças se expressem por meio de diferentes linguagens, vivenciem experiências e tenham acesso a diferentes conteúdos, para que tenham desejo de aprender música, teatro, artes plásticas, danças e também matemática, literatura, ciências da natureza, entre outras áreas.

Educação Infantil e Ensino Fundamental

No artigo 24 das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2010) a continuidade da Educação Infantil no Ensino Fundamental é proposta na perspectiva de reconhecer que os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, devem prolongar-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo.

Dois fenômenos recentes na organização da educação brasileira evidenciam um descompasso entre as exigências legais e as reais possibilidades na reorganização das escolas: a obrigatoriedade, para as crianças, da entrada a partir dos seis anos no Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos completos. O reconhecimento das neces-

sidades das crianças pode nos ajudar a repensar a Escola, ou seja, ela pode se transformar na medida em que reconhecer quem são as crianças que ela atende e suas reais necessidades.

Ocorre que Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, distintas etapas da Educação Básica no Brasil, ao mesmo tempo assumem especificidades e semelhanças, sobretudo ligadas ao reconhecimento das especificidades da infância¹¹.

Recusa de diálogo

O autor Peter Moss, ao analisar em seu livro “Research in Comparative and International Education” a situação de países integrantes da União Europeia, reafirma que ambos os níveis de ensino recusam um diálogo entre si e se negam de forma recíproca. O autor ainda sugere que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são integrados a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, valores e concepções.

Mesmo reconhecendo que a infância não é um tempo da vida homogêneo, ou seja, dos 0 aos 12 anos as crianças vivem diferentes e fundamentais ciclos de seu desenvolvimento e operam com diversos desafios e potencialidades, existe nessa fase da vida um processo de complexificação do conhecimento, mas que não precisa necessariamente ser vivenciado a partir de significativas rupturas.

11 A esse respeito leia o relato de Mônica Correia Baptista e Vanessa Neves de Almeida em: <http://www.anped.org.br/news/transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental-entrevista-com-vanessa-neves-ufmg-e>



É importante termos em conta um princípio de continuidade que marque a passagem de uma etapa para outra. Isso não significa dizer que as crianças não devam viver transições, nas palavras de Maria Carmem Barbosa as mudanças institucionais possibilitam também algumas reconfigurações identitárias, a emergência de novas possibilidades de ser, de se constituir em outros grupos. Não há apenas perdas, também existem ganhos com as mudanças. É possível ponderar que a multiplicidade de experiências na passagem de um lugar ao outro amplia visões de mundo e encaminha para novas e distintas experiências.

Porém, é possível também mapear alguns tópicos de proximidade e de continuidade entre as duas etapas educacionais. Um importante ponto de intersecção entre a EI e o EF é o fato de que em ambas as etapas, apesar das diferenças etárias, o grupo de sujeitos que frequentam a escola são crianças e estão vivendo aquilo que nas sociedades ocidentais modernas se denomina a infância. Este é um ponto fundamental de proximidade que exige da proposta pedagógica integração e continuidade. O conceito de infância ou a imagem de infância que cada um desses níveis opera é que pode ser problematizado.

Experiências das crianças

Torna-se ainda relevante enfatizar outros aspectos, o corpo em ação da criança, a temporalidade e a alteridade da linguagem. Há diferenças marcantes entre as crianças pequenas e as crianças maiores: os bebês estão se iniciando no mundo, realizando pela primeira vez muitas das descobertas e explorações, através das possibilidades também abertas pela escola. É na EI que inicia a sua participação, exerce sua inserção no mundo ampliado, já a criança maiorzinha sabe muitas coisas mas tem uma exigência de exercitar a sua capacidade de fazer, de tornar-se mais hábil, de ir além, cada dia, nas suas experiências sociais, cognitivas, relacionais, se é possível separar cada um desses aspectos.

Maria Carmem Barbosa (2016)

Em síntese, podemos dizer que a forma como construímos uma escola pode segmentar, artificialmente, a infância. E é exatamente esse descompasso que ganhou visibilidade com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Conforme o artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, é fundamental que a escola garanta a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos: as transições de casa para a instituição de Educação Infantil, aquelas vividas no interior da instituição (da creche para a pré-escola, ou de um grupo para outro), e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

No caso da transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica “deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (DCNEI, Art 11).



Campos et al. (2011) alertam para a importância de considerarmos as experiências educativas vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil ao ingressarem no Ensino Fundamental, destacando a necessidade de pensar a transição entre essas etapas de ensino. Ainda, segundo os autores, a transição não requer que a Educação Infantil prepare as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, mas que este lhes seja receptivo no momento que as crianças nele ingressam.

[...] essa nova organização da carreira escolar foi adotada sem que houvesse antes, nas escolas de EF, a garantia de condições de infraestrutura, formação docente, diminuição de número de alunos por turma, adaptação de currículos e materiais didáticos, entre outras, que permitissem uma transição menos acidentada para o novo formato. Pelo contrário, a falta de definição sobre os exatos limites de idade para a transferência de alunos de uma etapa para a seguinte, a pressão exercida pela justiça sobre muitas redes públicas e as deficiências apresentadas pelas escolas de EF para receber crianças mais novas são tantos novos problemas que se somam àqueles mais antigos e ainda não superados na educação básica no país (CAMPOS et al., 2011, p. 29).

Na mesma direção, a investigação desenvolvida por Mota (2010) a respeito da instituição da política do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil indica a constituição de um sujeito escolar ambíguo: ainda criança pequena, já criança aluno, com o qual o primeiro ano do Ensino Fundamental não sabe lidar. De acordo com a referida autora, essa política está provocando efeitos importantes em ambas as etapas que demandam das instituições educativas e de seus profissionais, **um olhar atento com relação às infâncias, para além da adaptação das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental.**

A distância das práticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental geram a necessidade de pensarmos em uma transição entre essas etapas e também a necessidade de construirmos uma **lógica de continuidade.**

Processos da transição

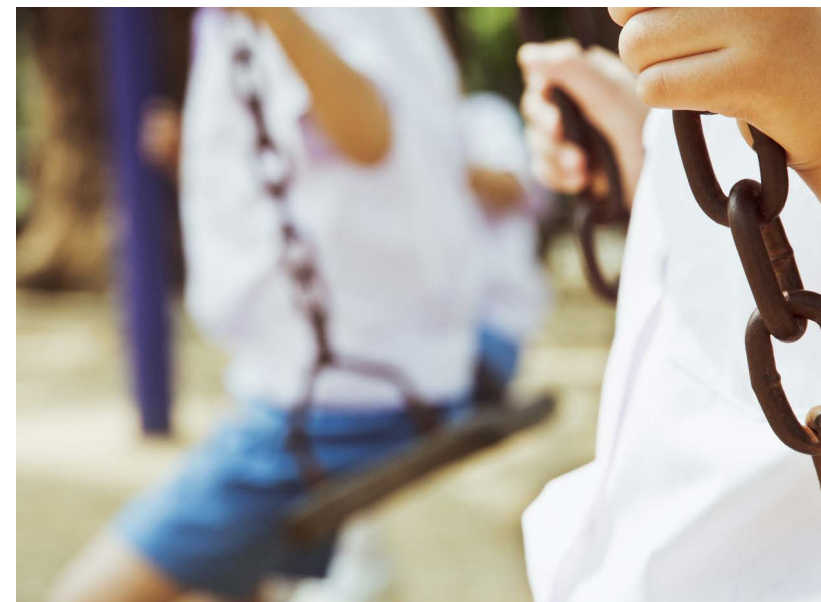
A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi investigada por Neves (2010), Motta (2011) e Nogueira (2011). Os dados das três pesquisas revelaram que há falta de “diálogo” na organização do sistema educacional brasileiro em relação às duas primeiras etapas da educação básica; como consequência, as crianças vivenciaram desencontros na passagem da Educação Infantil para o 1º ano.

Também foi evidenciada, nessas pesquisas, a falta de articulação entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas das séries observadas. De acordo com Motta (2011), na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há uma forte ação da cultura escolar sobre a cultura de pares, transformando, de certa forma, os “agentes sociais crianças” em “agentes sociais alunos”.

Além dos aspectos relacionados às práticas que reconheçam as crianças e suas formas de aprender, a própria ideia de cuidado é pouco referida no Ensino Fundamental. O cuidado é parte do processo educativo. Por meio das práticas de higiene, alimentação, atenção ao corpo e saúde, as crianças também vivem uma experiência formativa, ética e humanizada.

Muitas vezes, o cuidado é concebido como uma prática de menor prestígio e, em alguns casos, realizado por outro profissional que não a professora. A esta caberiam os aspectos voltados à aprendizagem cognitiva, aos trabalhos que envolvem conteúdos e habilidades propriamente ditos. Este modo dicotômico de compreender a relação entre cuidado e educação é resultado da maneira como historicamente o atendimento à infância foi constituído em nossa sociedade. Porém, esta concepção vem sendo questionada, com enfoques diferentes para cuidado e educação. (NOGUEIRA e VIEIRA, 2013)

Assim, desmistificar o cuidado é também afirmar a integralidade da formação das crianças. Temos o desafio de construir uma “cultura do cuidado” em nossas escolas, uma vez que “cuidar” é ter um olhar zeloso para a vida e as crianças. **Cuidar é sempre um ato educativo.**



5. DIMENSÕES FORMATIVAS E CURRÍCULO

APRENDIZAGEM E CULTURA: FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Quando defendemos a ideia de a criança viver uma infância com qualidade, numa proposta de Educação Integral, articulando-a com a noção de território educativo, nossa primeira questão ampla e introdutória ao tema seria **como de fato as crianças aprendem a cultura?** Como aprendem, por exemplo, a jogar futebol? Como aprendem sobre a religião de seu grupo ou sobre os afazeres domésticos da casa ou do trabalho na roça? Como e o que elas aprendem ao brincar?

Para responder a essas questões, nosso olhar se desloca para a definição de **um território** além da escola (mas que ao mesmo tempo a engloba), como a comunidade, o bairro e a cidade. Ele seria o lugar onde a educação da criança teria assento. No espaço/tempo do território nosso olhar identifica **a participação das crianças em diversas práticas culturais**. Nesse sentido, começamos a nos indagar não somente sobre **o que as crianças aprendem a partir dessas práticas como também sobre a forma que esse aprendizado acontece**.



Acesse a Narrativa complementar 03 - Bolinha de gude: Brincar é aprender - (página 92)

Chamamos assim sua atenção para pontos importantes do processo de socialização da criança e de seus aprendizados dentro e fora da escola. **Quais circuitos as crianças percorreriam nesse território** e quais aprendizados seriam decorrentes dessa sua circulação e das interações nele construídas? Essa discussão nos ajudaria a redesenhar nossa tarefa de construção de uma proposta de Educação Integral para a criança a partir da escola? Acreditamos que sim.

Comunidades de prática, aprendizagem situada e participação periférica

Para compreender como as crianças aprendem a cultura e ao mesmo tempo romper com as dicotomias formal/não formal, escolar/não escolar, precisamos rever nossa própria forma de ver o fenômeno. Acreditamos que uma teoria que nos ajuda a compreender melhor esses processos é a formulada por Jean Lave e Etienne Wenger (2003), a saber, sobre a ideia de aprendizagem situada e participação periférica legitimada em comunidades de prática.

Chamamos de Comunidade de Prática a diferentes situações nas quais pessoas realizam atividades cooperativamente, partilhando os mesmos objetivos e recursos. Pode ser, por exemplo, um ofício ou uma profissão. É através do processo de compartilhamento de informações e experiências (histórias, ferramentas, formas de lidar com problemas

recorrentes), entre os membros do grupo, que uns aprendem com os outros o ofício ou a profissão desempenhada. As comunidades de prática apresentam assim uma estrutura de participação que possibilita aos seus membros o acesso aos conhecimentos necessários à prática da atividade, ao seu desempenho pleno encontrado entre os membros mais experientes (LAVE; WENGER, 2003). As comunidades estão por toda a parte e, embora ainda não tenhamos percebido, podemos estar envolvidos em algumas delas, seja no trabalho, escola ou lazer.

A aprendizagem aqui teria caráter situado (ou seja, analisa-se o que se aprende e como se aprende a partir de determinada situação, o que equivale a dizer que pensamos o aprendizado não de forma genérica mas caso a caso), mediada pela diferença de perspectivas entre coparticipantes, e estaria situada em certas formas de coparticipação e não meramente na mente das pessoas. Essa prática social que envolve coparticipantes possui um tipo específico de estrutura de participação, na qual o aprendiz adquire habilidades através do seu concreto engajamento no processo e das condições da sua participação periférica legitimada no contexto de uma comunidade de prática. Sem engajamento não há aprendizagem, e onde o próprio engajamento é sustentado a aprendizagem ocorrerá. Nessa visão, as intenções do aprendiz são consideradas e o significado da aprendizagem decorre de seu processo de se transformar em um participante pleno de uma prática sociocultural.

Comparativamente à forma escolar, nas comunidades de prática as categorias de espaço e tempo são mais fluidas, pois obedecem não às determinações burocráticas mas ao ritmo de trabalho e à participação dos sujeitos envolvidos.

Uma outra característica importante do aprendizado que ocorre nesses grupos é que não há uma separação clara entre o momento de ensinar e o de aprender, entre o momento em que se explica e aquele em que se faz, entre mente e corpo. Não existe uma segmentação do processo, se aprende o movimento de uma só vez e se aprende com o corpo todo. Em segundo lugar, às crianças na sua condição de aprendizes, são destinados papéis, ações e responsabilidades que correspondam ao seu lugar de iniciante. Essa condição chamamos de participação periférica legitimada, na qual aos iniciantes são oportunizadas condições atenuantes de participação. Nas brincadeiras podemos resgatar a famosa condição de “carta branca”, atribuída à criança iniciante quando quer participar das brincadeiras das outras mais velhas. A ela era garantida essa condição atenuada para participar. Seria o mesmo que dizer que, como ela está aprendendo a brincar não estaria sujeita às mesmas regras (ou pelo menos não a todas) impostas aos demais membros do grupo. Teria assim maior liberdade para participar da brincadeira até que compreendesse as regras, assumindo a condição dos outros participantes.



As expressões que costumeiramente empregamos como formas de classificar os processos educativos que ocorrem em espaços escolares e não escolares (**formal/não formal, escolar/não escolar**) com certeza não mais nos ajudariam a pensar o fenômeno. Por exemplo, a capoeira pode ser vista por muitos como aprendizado não escolar e não formal. Todavia, olhando mais atentamente para ela, seria muito difícil encontrar alguma outra prática que seja marcada tão fortemente pelas formalidades e regras de etiqueta de uma prática tradicional, como a importância de se jogar capoeira sempre em roda e de reverenciar o berimbau, a forte hierarquia representada pelas cores dos cordões amarrados na cintura de seus participantes que indicam qual o seu nível de conhecimento, ou mesmo, as ladainhas cantadas durante a prática, que homenageiam os seus mestres.

Como enxergar essa prática tão presente nas oficinas das escolas de tempo integral? Por outro lado, como chamar de formal e escolar a atividade em que crianças brincam descontraidamente numa sala, organizada previamente pela professora numa turma de três anos em uma escola de Educação Infantil? Por ser uma atividade vista como livre, espontânea e descontraída, não estaria ela, apesar disso, também carregada de intenções educativas por parte da professora? Não estaria essa atividade carregada de aprendizados? Quais seriam eles?

Muitos de nós professores, acostumados com a “**forma escolar**” de transmitir conhecimentos, estranhamos à primeira vista tais processos por não encontrarmos neles as referências com que estamos habituados a tratar o assunto, acreditando serem elas universais. Por isto, uma primeira provocação que fazemos é: não seria a forma escolar que estamos tão acostumados a lidar a responsável por parte de tantos problemas de aprendizagem que enfrentamos cotidianamente em nossas escolas? Se as experiências que por ora apresentamos são experiências exitosas, ou seja, aprendizados que deram certo, o que podemos aprender com elas?

Forma escolar e o olhar para outras formas de saber

E qual seria essa “forma escolar” que naturalizamos em nossa prática? Tratamos aqui de uma rotina marcada pela presença do professor, sala de aula, lições, livros, materiais didáticos, da noção de que aprender é um processo individual que ocorre apenas na mente das pessoas. Sustenta esse discurso uma série de dispositivos (espaços, materiais, mobiliário), de regras e imperativos impessoais que atingem a todos os envolvidos, como a racionalização do tempo, a regularização das interações e o preceito da ordem.

Ter a forma escolar como padrão universal ou utilizar dessas referências para analisar experiências de educação não escolar acabaria por não revelar aquilo de mais potente que essas experiências trazem, pois tratamos aqui sobretudo de experiências cujos aprendizados aconteceram. Nesse sentido, para conhecê-las precisamos inicialmente realizar o exercício de nos despirmos de preconceitos e de determinados valores. Esse é o convite que fazemos para conhecer essas novas experiências e extrair o máximo de reflexões que nos ajudem a pensar em soluções para nossos próprios problemas relacionado ao tema.

A primeira ideia importante aqui posta diz respeito à noção de que tais práticas são realizadas por determinados grupos e que a criança para aprendê-las precisa ter acesso a eles e deles participar. Ou seja, seu aprendizado é resultado da sua participação e envolvimento em determinado grupo cujo objetivo é produzir algo e não somente “ensinar a produzir algo”.

Além de introduzir uma velha e importante noção, a de que só se aprende se houver desejo e interesse, acrescentamos que a criança a partir de seu engajamento na prática torna-se autora e responsável por seu próprio aprendizado, num processo de autoregulação. Nesse sentido, o aprendizado da criança seria consequência da sua participação em determinadas práticas.

Em outras palavras, só se aprende fazendo, ou melhor, fazendo junto, na interação com o outro.

No que se refere à forma de estruturação da participação de seus membros nos grupos de prática, ela pode apresentar diferentes desenhos, algumas mais formais, outras mais dispersas. Para exemplificar as diferentes formas de organização de comunidades de prática e a participação das crianças nesses grupos, podemos sugerir **três diferentes situações**. Nas práticas de futebol de um grupo de crianças e adolescentes vemos mais claras as formas de organização da participação, marcadas por treinos coletivos e ensaios individuais num contexto altamente competitivo. Por outro lado, em situações vividas por crianças cujas famílias são adeptas da umbanda, uma religião afro-brasileira, não temos claros momentos de aprendizagem, sendo necessário participar do ritual para aprender. Por fim, em práticas de exploração do território e atividades agrícolas de meninos de um grupo indígena, as crianças são introduzidas paulatinamente no ofício; de início acompanhadas por outra criança mais velha, e aos poucos assumindo tarefas cada vez mais complexas que lhes conferem novo status no grupo.

Acesse a Narrativa complementar 04 - Três diferentes experiências: participação e aprendizagem da criança no futebol, na umbanda e no trabalho da roça - (página 93)

Assim, as brincadeiras, tanto quanto as práticas citadas, ativam processos de participação, possibilitam a interação entre as crianças, garantindo a elas o acesso a um patrimônio lúdico cultural fundamental para suas vidas. As brincadeiras estão presentes nas escolas e podem ser ponte entre as culturas infantis, a comunidade e a escola. Adotando a perspectiva das crianças, poderíamos ousar - invertendo a lógica do poder adultocêntrico - ao dizer que as culturas infantis delimitam seu território a partir das práticas de suas

brincadeiras, e que a escola faz parte desse território.

Pensar na educação integral de uma criança é primeiramente reconhecer a importância das outras esferas presentes e responsáveis pela sua socialização, para além da já reconhecida família. Ao refletirmos sobre a educação integral estamos buscando a resposta para uma outra pergunta que amplia a discussão e dá sentido a este tópico do documento: como nos tornamos seres humanos plenos em nossa sociedade? Se uma possível resposta é pensar em uma criança que vive plenamente sua cultura, acreditamos que para que isso aconteça ela precisa estar conectada a essas várias instâncias (grupos de pares, vizinhos da rua, agremiações, time de futebol, grupo familiar, instituições religiosas) que, como a escola, são responsáveis por sua formação.

A escola, nesse sentido, muito ao contrário de tornar-se a única provedora da educação da criança, confinando-a e colocando-a sob uma redoma, como se fosse preciso protegê-la de um mundo adulto perigoso, assume o papel de manter, reforçar ou estabelecer essas redes. Também no projeto da escola é preciso incluir as outras formas de saber presentes nos espaços em que as crianças circulam. Para muitas crianças essa ação será o reconhecimento de algo que já acontece em suas vidas, para outras será a oportunidade de expandir suas experiências, construindo assim novas redes de socialização.

Dessa forma, nos perguntamos: a escola pode se tornar um centro de cultura infantil?

A ESCOLA COMO UM CENTRO DE CULTURA DA INFÂNCIA: MÚLTIPLAS LINGUAGENS E BRINCAR

A perspectiva que apresentamos de uma Educação Integral da criança propõe transformar a escola em um centro de cultura da infância. Para isso, um primeiro aspecto seria aproximar, conhecer e se apropriar das formas de inserção, participação e aprendizado da criança nestas ditas “pedagogias nativas” e nas diversas outras experiências que vive a criança fora da escola, do mundo da qual faz parte. Um segundo movimento para concre-

tização dessa proposta seria articular esse conhecimento com a expressiva e inovadora produção de propostas pedagógicas do campo da Educação, as chamadas pedagogias da infância.

Essa discussão envolve a centralidade da criança no processo educativo e a construção de um currículo e proposta pedagógica baseados não nas tradicionais disciplinas, mas nas diferentes experiências de escuta, de expressão e produção da criança, buscando um trabalho focado no aprendizado que se dá por meio das múltiplas linguagens de expressão e interpretação do mundo pelas crianças.

Linguagens

A linguagem se traduz na forma como cada ser humano busca relacionar-se com o mundo, possuindo para isto diferentes formas e materialidades. Sendo assim, a pintura, a modelagem, a linguagem digital, o desenho, a música, a brincadeira, o teatro, a palavra tanto falada quanto escrita, a matemática, a composição com diferentes materiais, a linguagem dos gestos e do olhar compõem as diversas linguagens e possibilidades de trabalho com a criança na escola da infância.

Mas, por que as múltiplas linguagens? A valorização das múltiplas linguagens das crianças em uma proposta educativa exalta, entre outras coisas, a complexidade desse momento de suas vidas, uma vez que elas se encontram imersas em um universo de curiosidade e descobertas, de relações e experiências com o mundo que as cerca.

Assim, trabalhar com múltiplas linguagens na Educação da infância é reconhecer a forma não segmentada como as crianças se relacionam com o mundo e entre si, e uma tentativa de organizar a mediação dos adultos nas diversas e múltiplas experiências das crianças.

Para o educador Loris Malaguzzi¹², o tema das linguagens vincula-se diretamente ao desejo e curiosidade da criança em interpelar o mundo, em agir, e isso se dá desde o seu nascimento. Dessa maneira, podemos compreender que as linguagens da criança configuram um modo de ação no mundo que ocorre de diversas formas, desconstruindo a ideia de que somente a partir do momento da aquisição da fala é que a criança começa a comunicar-se.

Neste sentido, valorizar as diversas linguagens e os diversos canais de expressão da criança, permite considerar sua multidimensionalidade e suas plurisensorialidades.

Por meio do trabalho com as múltiplas linguagens a criança produz conhecimento. Envolvidas na vivência e na experimentação de situações cotidianas que a desafiem ou despertem a sua curiosidade, crianças embarcam em um duplo movimento: de conhecer e se apropriar dos elementos que constituem a linguagem (por exemplo, no trabalho com as artes plásticas as crianças, ao aceitarem o desafio de desenhar determinada paisagem, aproveitam a oportunidade para refletirem sobre os elementos dessa linguagem, como o traço e o gesto em produzi-lo, a cor, a textura, a luz, o volume, e a composição).

Ao mesmo tempo, por meio desse fazer e da escuta atenta das curiosidades e perguntas das crianças a professora constrói a ponte entre o que fazem e o patrimônio cultural acumulado pela humanidade, podendo ele ser artístico, científico, literário (como se produzem as cores, o que é a luz, sobre a vida e obra de pintores que se especializaram em pinturas de paisagem), pois na busca de uma leitura e no diálogo com o patrimônio de conhecimentos que a humanidade construiu, a criança aprende e ressignifica suas próprias experiências.

Para quem considera essa proposta um tanto quanto utópica, comecemos nossa conversa a partir de um exemplo bastante concreto e presente nas práticas pedagógicas das escolas. Ele já é em si essa tentativa de integração dos conhecimentos entre as escolas e o território educativo mais amplo.

Tratamos aqui da apropriação de um dos principais produtos culturais da infância: as brincadeiras infantis. A brincadeira ganha aqui um

12 Loris Malaguzzi foi um educador italiano que inspirou as práticas educativas da experiência de Reggio Emilia, na Itália, considerada uma das mais importantes propostas para a educação infantil no mundo. Saiba mais em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>

duplo destaque: é ao mesmo tempo produto cultural dos grupos infantis e forma de aprendizado e socialização da criança, apropriada pela escola como linguagem e conhecimento. Ela poderia muito bem ter sido apresentada no tópico anterior, junto com o aprendizado do futebol, das atividades domésticas, da umbanda e do trabalho na roça. Isso porque, como produto cultural dos grupos infantis, ela acontece dentro e fora da escola. Sendo assim, temos algo a aprender sobre como as crianças aprendem a brincar e o que aprendem, tanto dentro dos grupos infantis, quanto no trabalho desenvolvido pelo professor. Começemos pela brincadeira.

O brincar

Como já sabemos, a brincadeira é uma forma peculiar de a criança apropriar-se do mundo e produzir cultura. É a sua forma privilegiada de se expressar, de se relacionar, descobrir, explorar, conhecer e construir significados para si sobre o mundo que a cerca. Ao brincar, elas exploram o ambiente, perguntam e refletem sobre as formas culturais nas quais vivem e sobre a realidade circundante, desenvolvendo-se psicologicamente e socialmente. Assim, brincando, as crianças amadurecem também algumas competências para a vida coletiva, constroem suas subjetividades, **constituindo-se como sujeitos humanos em uma determinada cultura**. Brincar é, portanto, uma das linguagens da criança e, como as demais, aprendida social e culturalmente.

Encontramos várias experiências que documentam essa produção da criança. Podemos citar desde o estudo pioneiro de Florestan Fernandes sobre as brincadeiras de crianças da periferia da cidade de São Paulo, no início do século XX, até mais recentemente as belíssimas produções audiovisuais do projeto Territórios do Brincar¹³. Neste último, em rápidas histórias, grupos infantis de várias partes do país mostram ao público suas brincadeiras prediletas. Ao brincarem, demonstram a forte relação que estabelecem com o lugar em que vivem, com seus ambientes (praia, mata, areal, rio, ruas e quintais) e com os objetos e artefatos neles existentes. Interações que se estabelecem em uma dimensão que chamamos de espaço. As crianças, ao brincarem, nos apresentam o lugar em que vivem e com o qual possuem

13 Saiba mais em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/territorio-brincar-promove-intercambio-cultural-de-brincadeiras/>

fortes vínculos. Nesses lugares, as crianças não só vivem, mas transformam, se conformam e significam seus espaços por meio das brincadeiras: **dão mostras assim de um território ocupado.**

A cultura composta por brincadeiras partilhadas pelas crianças em determinado lugar constitui um território, pois, além de dar sentido ao lugar em que vivem, permite a elas uma determinada identidade cultural. A brincadeira é essa linha universal que costura uma diversidade de crianças e suas diferentes infâncias: crianças quilombolas, indígenas, do campo ou da cidade, de comunidades ribeirinhas ou do litoral, do sertão ou da Amazônia. As crianças e seus grupos infantis são hoje as guardiãs do enorme patrimônio lúdico cultural de nosso país. Mas, voltando a nossa pergunta inicial, poderia a escola tornar-se também um centro de cultura infantil? Acreditamos que sim, que a escola pode se tornar um território do brincar das crianças por inúmeros motivos. Ela é hoje o espaço onde se reúne cotidianamente um enorme contingente de crianças de várias idades, lugares e culturas; e muitos autores hoje já atestam a presença das culturas infantis nas escolas, estabelecendo seus próprios processos de socialização.

Todavia, a simples presença de enormes contingentes de crianças não garante que aquele espaço se torne uma “república” (SINGER, 2010), onde elas governem com a mesma autonomia que encontram nas ruas, longe dos adultos. Essa coexistência entre a proposta pedagógica dos adultos e o desejo das crianças brincarem nem sempre é pacífica e por isto, produz uma série de encontros e desencontros.

O que é bastante perceptível ao compararmos a visão de adultos e crianças sobre a importância das brincadeiras na escola. Muitos adultos não reconhecem a brincadeira como um valor por si só e não enxergam a sua importância para o desenvolvimento e socialização da criança. Pelo contrário, a veem como algo menor, como perda de um tempo que poderia ser aproveitado aprendendo outros assuntos, ou como um recurso didático para aprender determinados itens do currículo, estereotipando a brincadeira e esvaziando-a de sua vitalidade. Existem também muitos que a defendem por reconhecer qualidades (ingênua, singela, solidária, harmoniosa) que marcam a projeção de um olhar nostálgico de uma infância que há muito tempo também vivenciaram.

O que vários adultos não notam é que, por trás de uma prática

reconhecida como algo menor ou singela, a brincadeira pode nos revelar a organização social dos grupos infantis levando as crianças à necessária apropriação de competências sociais. Um exemplo disso é quando analisamos o simples movimento das crianças buscarem ser aceitas nos grupos de brincadeiras e percebemos que a criança está aprendendo a desenvolver estratégias e a criar competências sociais para gerir relações. Revela também a complexidade das relações construídas dentro dos grupos infantis, marcadas por hierarquias e relações de poder.

Acesse a Narrativa complementar 05 - O que as crianças aprendem enquanto brincam? - (página 99)

Existem momentos em que o brincar nos desafia na forma como pensamos o tempo e, a partir dessa ideia, organizamos nossas propostas. Na brincadeira, as crianças vivenciam o tempo do ócio, ou seja, do tempo livre, liberado da obrigação de produção, muito diferente da visão aprisionadora do tempo cronológico e produtivo vivido pela escola.

Assim, a brincadeira é o lugar do ócio enquanto a escola pensa e planeja suas atividades pensando no tempo cronológico e produtivo. Isto significa dizer, em outras palavras, que a experiência do tempo de ócio difere qualitativamente da experiência do tempo cronológico. Quando brincam, as crianças se relacionam e significam o tempo de uma outra forma. Como discute o pesquisador Walter Kohan¹⁴, No tempo do brincar, diferente do tempo cronológico, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração. O tempo do brincar seria o mesmo que tratá-lo como “tempo livre”, tempo dedicado aos amigos, ao conhecimento e à experiência de estar no mundo.

Nas brincadeiras, o tempo é caracterizado pela expectativa de que algo possa acontecer ou não. É o tempo das negociações, da espera, do convite das crianças para o brincar e, se tudo correr bem, para que a brincadeira

14 Saiba mais sobre a obra do pesquisador argentino Walter Kohan, professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4769490U1>

aconteça. O tempo é recursivo, pois a brincadeira reinicia-se continuamente, ela se repete. E, quando a brincadeira está boa, é também o tempo que fica curto, das crianças que reclamam que ainda não está na hora de voltar para a sala, de pedir para ficar um pouco mais.

Uma primeira consequência advém desta rápida discussão: se a educação tem no trabalho o princípio educativo, discutir o brincar e o ócio como princípio educativo seria o mesmo que questionar os próprios princípios que sustentam a tarefa educativa.

Existem também as situações em que os adultos se interessam pela brincadeira porque percebem que ela pode ser o veículo para o ensino de outros conteúdos ditos escolares.

Podemos aqui fazer um rápido exercício comparando a forma como crianças entre seus pares organizam o seu brincar a partir de duas estratégias diametralmente opostas encontradas no fazer dos professores quando tratam do mesmo assunto. Uma das estratégias dialoga com esta cultura infantil e a outra não.

Para compreender a fala acima, convido os leitores a realizarem este exercício em suas escolas e faremos aqui um imaginário exercício comparativo entre as duas formas de construir conhecimento. Quando comparamos o momento em que as crianças brincam entre seus pares e o momento em que brincam sob a orientação de um adulto, podemos perceber algumas diferenças.

Como a brincadeira acontece quando se tem apenas a crianças?

- As crianças brincam organizando-se em pequenos grupos e/ou por afinidade.
- As crianças brincam entre pares, sem a presença do adulto.
- As brincadeiras estão submetidas às regras de organização social das crianças.
- Estão sujeitas às disputas de poder e prestígio entre seus participan-

tes e a autonomia para criar as regras. Os grupos constroem mecanismos de controle e excluem aqueles que não estão colaborando muito com a brincadeira. Pode também ser o espaço de conflitos e reprodução tanto de preconceitos e discriminações quanto de formas solidárias de convivência,

- Crianças brincam simultaneamente de brincadeiras diferentes.
- As crianças ensinam as brincadeiras umas para outras. Essa posição troca com frequência.
- Predomina a improvisação e a criatividade. As crianças mudam a brincadeira com frequência dando a ela sua marca pessoal.
- A brincadeira termina quando as crianças perdem o interesse por ela.
- A brincadeira é construída e o poder de decidir as regras é compartilhado.
- As crianças possuem conhecimentos diferentes sobre a brincadeira. Essa diferença possibilita que aprendam umas com as outras.
- O brincar gera a ordem. Por trás de aparente caos, todas buscam contribuir com a brincadeira (como por exemplo, quando as crianças brincam de casinha ou em um espaço com vários ambientes e brinquedos). Barulho, gritaria e correria podem fazer parte ou não dos momentos da brincadeira, assim como a concentração, o recolhimento e o silêncio.

Como a brincadeira acontece quando se tem um adulto no controle?

- O(a) professor(a) dá preferência a grandes grupos.
- A posição aqui é dúbia: ora deixam as crianças por conta delas próprias (recreio, por exemplo), ora querem exercer controle sobre o grupo. Nesse segundo caso, o adulto controla a brincadeira, funciona como árbitro, não como mais um brincante.

- A organização que prevalece na brincadeira é imposta pelo(a) professor(a). Muito tempo é dedicado à espera e predomina a imobilidade. Os conflitos que surgem na brincadeira são resolvidos com castigos (por exemplo, não poder brincar, aguardar do lado de fora para refletir sobre o ocorrido).
- Na brincadeira do(a) professor(a), todos brincam (muitas vezes por imposição) da mesma brincadeira.
- O(a) professora(a) quase sempre é o(a) único(a) que ensina a brincadeira.
- As regras são mais rígidas, pré-estabelecidas e imutáveis. Transmite a ideia de que existe apenas uma forma de se brincar, quase sempre a que o(a) professor(a) conhece.
- A criança participa da brincadeira mesmo quando não está mais interessada.
- O(a) professor(a) tem o controle, ele(a) é o(a) árbitro(a).
- O(a) professor(a) pouco explora a diferença de conhecimentos entre as crianças. Pelo contrário, ao tratar todas como iguais exacerba as diferenças entre elas, prejudicando as iniciantes. Num rápido exemplo, quando todas as crianças fazem uma enorme fila para pularem corda, aquela que sabe mais pula mais, a que pouco sabe, ao errar, retorna para o final da fila para um novo e longo período de espera.
- Quando as crianças brincam entre elas geram desordem, bagunça, confusão. O(a) professor(a) tem dificuldades para lidar com essa forma das crianças brincarem.

Como a brincadeira acontece quando o adulto dialoga com as culturas infantis?

- O(a) professor(a) incentiva a organização de pequenos grupos. Na escola, torna-se a oportunidade para organizar grupos multietários, bem como discutir relações de gênero e a brincadeira de meninos e meninas, e o auxílio às crianças com necessidades especiais.

- O(a) professor(a) está junto na brincadeira, é mais um(a) brincante. É também investigador(a) das culturas infantis.
- O(a) professor(a) respeita as formas próprias de organização social das crianças, mas está atento(a) e intervém sobre as situações em que reproduzem preconceitos e discriminações valorizando formas mais solidárias e de respeito mútuo.
- O(a) professor(a) não somente garante a oferta num mesmo momento de diferentes opções de brincadeiras para a escolha das crianças como também oferece diversos espaços, tempos e materiais, preocupado(a) com a oferta de momentos qualitativamente diferenciados para o brincar. Ora pode valorizar as brincadeiras voltadas para amplos movimentos, ora para jogos de representação, ora para jogos educativos, etc.
- O(a) professor(a) ora ensina, ora aprende novas brincadeiras. Ele(a) considera que sua forma de brincar é apenas mais uma no grupo.
- Crianças e professor(a) criam novas brincadeiras. A professor(a) está aberta para improvisações e tira proveito de novas situações que surgem.
- O(a) professor(a) está atenta quando a perda do interesse é momento de terminar a brincadeira e sugerir uma outra. Como a brincadeira funciona no tempo do ócio, a professor(a) aprende a lidar com momentos de silêncio que antecedem as grandes ideias.
- O(a) professor(a) tem consciência que sua forma de brincar é apenas uma dentre outras e que as crianças têm autonomia para alterar as regras.
- O(a) professor(a) valoriza a diferença de conhecimentos entre as crianças. Pode, por exemplo, pedir para que as crianças que já sabem a brincadeira ensinem as que têm interesse de aprendê-la.
- O(a) professor(a) tem consciência de que as crianças buscam organizar a brincadeira e que isso é um aprendizado. Ter as crianças como corresponsáveis pela organização da brincadeira é o que garante a sua realização. O barulho e o movimento podem não ser sinônimos de falta de organização, ao mesmo tempo em que o silêncio pode não representar a brincadeira.

PROPOSTA PEDAGÓGICA E DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Como apresenta o Educação Integral Na Prática¹⁵, o currículo orientado pela educação integral é requisito para a qualidade social da educação da forma como esta foi descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais (p. 22) uma vez que: possibilita a articulação dos espaços e tempos educativos dentro e fora da escola; promove a diversidade cultural, valorizando as manifestações culturais da comunidade; estimula o gosto pela aprendizagem; conecta o projeto político pedagógico da escola ao trabalho pedagógico e à infraestrutura; integra e valoriza os profissionais da educação, os estudantes, as famílias e os agentes da comunidade; orienta a formação dos profissionais da educação; realiza a parceria com órgãos da assistência social, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura, saúde e meio ambiente.

Na perspectiva da Educação Integral, faz-se necessário discutir uma proposta pedagógica e curricular para uma Educação Integral da criança. Começamos essa conversa pela análise de uma situação cotidiana proposta por um professor em sua sala de aula e todos os possíveis conhecimentos que poderão estar ali relacionados:

Quando um grupo de crianças brinca no pátio de uma escola com água, utilizando bacias, funis, copinhos, peneiras, certamente o conhecimento de física, de química, de biologia que o professor possa ter poderá auxiliar a compreensão das ações das crianças. Ao observar, ele poderá propor novas possibilidades, como a introdução de uma anilina se considerar que a cor é um elemento fantástico para as crianças interagirem, ou terra, se pensar nos processos de transformação que levem à modelagem, escultura ou ainda a organização

15 Documento e plataforma que oferece ferramentas para apoiar gestores e equipes técnicas na elaboração, implementação e avaliação de programas de Educação Integral. Disponível em: www.educacaointegral.org.br/na-pratica

de um aquário. Os saberes e conhecimentos prévios do professor, sua formação científica, artística, tecnológica, ambiental, cultural lhe possibilita enriquecer ou ampliar o currículo vivido pelas crianças (...). E então, é a partir do conhecimento ou de fragmentos de conhecimentos que o cotidiano da escola começa a ser pensado. (FINCO, D. 2015, p. 194)



Diante do relato acima, o que podemos destacar como mais significativo? O que orienta as escolhas e decisões do professor? Vemos como a experiência de estar com as crianças na escola em um processo investigativo de busca por novos conhecimentos nos abre um número infinito de possibilidades e itinerários, o que torna cada experiência um momento singular. Um aspecto importante que podemos destacar neste relato é a preocupação do professor em partir das vivências e situações cotidianas das crianças para a construção de suas aulas. As atividades partem da experimentação, exploração de materiais concretos e das sensações, da mobilização do conhecimento intuitivo e simbólico como ponte para se levantar perguntas, estabelecer relações, elaborar hipóteses, fazer generalizações. Parafraseando um dos grandes pensadores e pesquisadores da Educação, John Dewey, não existe uma separação entre vida e Educação.

Do ponto de vista das crianças viver e se preparar para a vida constitui um único movimento. Assim, a Educação seria “uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade”.

Percebemos claramente no relato, a preocupação de aproximar o conhecimento escolar da vida das crianças, como se o conhecimento a explorar estivesse o tempo todo ao redor delas. Nesse contexto, o olhar atento e curioso da criança passa a ser um elemento fundamental para a condução do trabalho. Sua proposta vai ao encontro da própria definição curricular para uma Educação Integral.

Experimentação

Trecho do Capítulo Currículo na Educação Integral, do Volume 1 do Educação Integral Na Prática

Um importante fundamento da Educação integral relaciona-se diretamente com o território e a perspectiva transversal-interdisciplinar é a experimentação. A prioridade dada à experimentação considera as dimensões vida-corpo-espaço-tempo, partindo do reconhecimento das experiências de cada estudante, de como e onde vivem, e possibilitando oportunidades de novas experiências, condição necessária para os processos de aprender e de se desenvolver.

A Educação Integral não separa o corpo do pensamento. O corpo precisa ser mobilizado para que o conhecimento aconteça. É na relação entre corpo e o ambiente em constante experiência exploratória, uma experiência que modifica a ambos continuamente que se dá o conhecimento. As pessoas, aprendendo a controlar as interações de forças do corpo em seu meio ambiente, estabelecem relações cognitivas e sociais. A cognição corporificada coloca a motivação no centro do processo: é preciso desejar, ter alguma necessidade, para se mover.

A perspectiva da Educação Integral também não separa a capacidade de criar dos afetos, a base para o desenvolvimento de uma individualidade plena, em contato com ela mesma e com o mundo. A criação de símbolos se dá a partir de sensações e sentimentos, promovendo a integração física, afetiva, intelectual e social. Segundo o psicólogo americano Howard Gardner, o pensamento intuitivo e simbólico,

normalmente desprezado nos ambientes escolares em favor da primazia do pensamento lógico-matemático, é uma das formas de compreender o mundo. Os processos simbólicos manifestam a capacidade para perceber as diferenças e singularidades, expressar, relacionar, ritualizar e criar os distintos aspectos da vida.

O impulso criativo vem de cada um, da sua curiosidade, sua capacidade de se emocionar, compreender e desejar. Do ponto de vista psicognitivo, os processos simbólicos se articulam intrinsecamente com o desenvolvimento corporal e intelectual, podendo-se mencionar, especificamente, a importância do desenho para a elaboração da noção de espaço, a manipulação de instrumentos para a estruturação de conceitos geométricos, e os jogos para as habilidades de abstração e comunicação.

O corpo, o pensamento e a expressão são também indissociáveis das interações sociais. O desenvolvimento integral dos indivíduos depende da sua capacidade de se relacionar e comunicar, das suas habilidades de expressão, do compartilhamento de suas ideias e do seu envolvimento em projetos coletivos. Como lembra Paulo Freire, a comunicação é um ato pedagógico e a educação é um ato comunicativo. Suas ideias se atualizam no contexto das redes virtuais, da sociedade do conhecimento: educar-se significa envolver-se em múltiplos fluxos educativos, fluxos que serão tanto mais educativos quanto mais rica for a trama de interações comunicativas. A educação integral potencializa os fluxos comunicativos nos quais as pessoas se envolvem, ampliando suas redes e possibilidades de troca.



Ao pensarmos em uma proposta estruturada a partir do respeito às características dos sujeitos e às diferentes relações que eles estabelecem com o conhecimento, a partir do papel social da escola e a natureza das mediações, em cada etapa, é possível evidenciar alguns aspectos que contribuam no estabelecimento de um currículo para a infância.

O primeiro deles é a respeito à organização curricular de cada uma das etapas: os campos de experiências na Educação Infantil, as áreas do conhecimento no Ensino Fundamental.

Essas diferentes formas de organização decorrem das especificidades da abordagem do conhecimento em cada etapa da Educação Básica. Outro aspecto importante é a necessidade dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes para a Educação Básica guiarem a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas.

Normalmente o que orienta o ponto de partida da prática de um professor junto às crianças são os conteúdos (organizados em áreas ou disciplinas). Mas, se ele deixasse em seu planejamento um espaço maior para trabalhar com as perguntas e comentários das crianças?

Qual seria o itinerário de aprendizagem que fariam? Defendemos assim que o trabalho da escola pode fazer esse diálogo entre a forma pela qual a criança aprende e os seus direitos de aprendizagem. Mas quais seriam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que as crianças teriam acesso numa escola que atue na perspectiva da Educação Integral?

Acesse a Narrativa complementar 06 - Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Educação Integral - (página 101)

Ao pensarmos no desafio de construir um currículo para uma proposta de Educação Integral da Infância, temos que levar em conta que, mesmo considerando os diferentes processos históricos vividos e que distanciam Educação Infantil e Ensino Fundamental, pode-se tomar a centralidade na criança como um eixo comum a duas etapas¹⁶.

¹⁶ Sobre esse tema, recomendamos a leitura do livro "Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas", organizado por Vânia Carvalho de Araújo e publicado pela Universidade Federal do Espírito Santo. A obra está disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1415>

Nesse sentido quais saberes e conhecimentos deveriam ser priorizados na educação das crianças? Se a organização por disciplinas, seja na Educação Infantil, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não dá conta das dimensões da formação integral da criança, como pensar esses conhecimentos? Como áreas? De forma interdisciplinar?

Uma primeira consequência dessa proposta pedagógica é o questionamento inicial que recai sobre a forma como elegemos e organizamos os conhecimentos curriculares necessários à Educação da Infância.

Assim, uma primeira mudança necessária seria a forma de tratar o currículo escolar organizado por disciplinas, que muitas vezes é trazido como modelo tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil, de modo que possamos pensar novas formas de lidar com os saberes, materiais, tempos e espaços educacionais específicos para essa etapa da vida.

Diferenças e influências

Apesar de terem estabelecidos finalidades e objetivos diferentes, é muito forte a influência que a Educação Infantil sofre das práticas e propostas curriculares provenientes do Ensino Fundamental. Por esse motivo, a Educação Infantil por muito tempo procurou manter do Ensino Fundamental uma "distância segura", pois uma aproximação traria o risco de perder sua própria identidade. O distanciamento muitas vezes era expresso por meio do questionamento incessante sobre as intenções de suas próprias práticas. Neste sentido, a Educação Infantil possui uma longa tradição de resistência às práticas pedagógicas cuja matriz de referência fosse o currículo do Ensino Fundamental. Por muitos anos rebateu, em

seu interior, práticas baseadas na organização por disciplinas curriculares, centradas em atividades isoladas e rotinas fixas; o forte controle de tempo e de espaço; o trabalho pedagógico organizado em torno das datas comemorativas; as listas de atividades planejadas para cada dia da semana, as atividades desconexas e sem sentido.



Pensamos inicialmente que a discussão curricular que vem acontecendo na Educação Infantil pudesse servir como inspiração para se pensar na Educação Integral da criança, ou seja, entender o currículo como campo de experiências. Essa ideia propõe a organização interdisciplinar dos conhecimentos, mas vai além. Seria o mesmo que dizer que os conhecimentos gerados a partir das práticas pedagógicas teriam um caráter abrangente, ou seja, não apenas incluiriam os conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, como também os saberes provenientes das práticas sociais, das culturas populares, fruto das convivências sociais e pessoais num tempo e espaço situados.

Desse modo, pensar o currículo a partir dos campos de experiências significa entre outras coisas uma mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças do seu contexto social por meio do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.

Tais campos de experiência indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado.

Em outras palavras, isso exige que o conhecimento a ser explorado esteja inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, um currículo situado. Isso significa que, muito mais do que o conhecimento estar voltado para o resultado (de um conhecimento previamente estabelecido), os aprendizados provenientes dessa experiência abririam possibilidades para "...novas experiências, para a busca

do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo..." (BARBOSA & RICHTER, 2015, p.196).

A ideia é seguir as crianças e não planos. Porque são as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. Mas, na organização do trabalho a ser desenvolvido pelo professor, na prática, como isso funcionaria?

A proposta dos campos de experiência educativa possibilita uma programação pedagógica construída a partir de uma pedagogia das relações. Possibilita a constituição de um espaço de escuta, de respeito às suas especificidades, de valorização da cultura construída pela criança nas suas diferenças, ouvindo-a, compreendendo-a, no intuito de garantir-lhe o direito de ser criança. (Finco 2015 p.243).

Paralelamente, a história das Pedagogias da Infância nos deixou vários aprendizados em relação a propostas de trabalho em que se valoriza a perspectiva da criança enquanto produtora de cultura, a sua forma de ser e estar no mundo. Desenvolve assim uma proposta centrada na criança e no seu brincar, com foco na experiência da infância. Dentre as posturas epistemológicas que instituem uma relação pedagógica com as crianças, tais propostas promovem aquilo que se convencionou chamar de uma **pedagogia da participação** e também de uma **pedagogia da escuta**.

A primeira ideia trabalha em torno de noções como aprender fazendo, como forma de acessar conhecimentos (como dito na primeira parte deste capítulo), valorizando uma pedagogia mais ativa voltada à experimentação, à vivência e à constituição de comunidades de aprendizagem (reforça a ideia de que as crianças podem aprender umas com as outras), aspectos já bem trabalhados neste tópico.

Já a segunda ação aborda assuntos como empatia, sensibilidade e descentramento do olhar para o mundo, sob o olhar adulto. Ou seja, a pedagogia da escuta propõe um olhar atento e sensível dos adultos aos interesses e curiosidades da criança sobre o mundo que a rodeia.

Saiba Mais:

Pedagogias da Infância

Fazemos aqui referência ao título da obra de mesmo nome que bem sintetiza o pensamento educacional internacional dos últimos 150 anos, que coloca a criança no centro do processo educativo. A obra é bastante atual e importante, pois, ao revisitar teorias e pensadores do passado, nos damos conta do quanto tais ideias estão presentes em muitas propostas e experiências pedagógicas para a infância no mundo, e no Brasil de hoje.

O pensamento de autores como Froebel, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi ajudaram, cada um à sua forma, a constituir aquilo que hoje chamamos pedagogias da infância. Trazem em comum ideias e imagens novas de criança, de adulto, de professor, de desenvolvimento infantil e de ensino.

Sinteticamente podemos aqui destacar a contribuição de cada um deles:

Friederich Froebel foi o fundador do primeiro jardim de infância na Alemanha e também o primeiro educador a enfatizar o brincar e a atividade lúdica como instrumentos essenciais no desenvolvimento da criança pequena e da linguagem. Em sua pedagogia, desenvolveu as noções de auto atividade e liberdade, em que a educação deve basear-se na evolução natural das atividades da criança e, estar, necessariamente, relacionada à vida;

John Dewey, educador e filósofo americano, desenvolveu o conceito de experiência e de pensamento reflexivo no desenvolvimento de uma educação progressiva assentada na conexão entre a experiência primeira e mais direta da criança com situações cotidianas (pragmatismo e a ideia do aprender fazendo) seguida de uma experiência mais elaborada e reflexiva. Defendeu também uma educação baseada na investigação protagonizada pela própria criança, tornando-a sujeito de seu próprio conhecimento;

De **Maria Montessori**, pedagoga italiana, destaca-se pela importância dada por ela à organização de um ambiente adequado e motivador, que possibilita à criança educar os sentidos, a despertar para a vida intelectual e se preparar para a vida prática. O desenvolvimento dos sentidos é visto como sendo a base para toda educação;

De **Célestin Freinet**, educador francês, propôs uma nova organização de escola e um novo modelo de gestão, de espaço e de tempo, com a abolição da seriação, das divisões das disciplinas e de um programa anual. Destaca-se também a inovação de técnicas educativas, como as aulas passeio e a imprensa escolar, da importância dada ao trabalho escolar como práxis docente e a valorização da livre expressão das crianças;

De **Jean Piaget**, cientista suíço, tem como destaque duas importantes contribuições à Pedagogia da Infância: a noção de construção de conhecimento e o papel ativo da criança nessa construção;

Lev Vygotsky, psicólogo bielorrusso, desenvolveu teorias sobre “o jogo no desenvolvimento cognitivo da criança,

focando a sua análise nas relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento, procurando demonstrar a importância da brincadeira lúdica no desenvolvimento da linguagem, na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal e, principalmente, na relação ensino-aprendizagem”;

De **Jerome Bruner**, psicólogo americano, possibilitou a compreensão que hoje se tem sobre a importância atribuída às histórias de contos de fadas contadas às crianças, pois as auxiliam na organização do próprio pensamento por meio da “categorização”. Foi também um dos pensadores que mais contribuiu para a valorização da escuta das múltiplas vozes da criança;

Por fim, damos destaque à Pedagogia de **Loris Malaguzzi** pelo fato de o educador italiano valorizar as múltiplas relações e as diferentes linguagens da criança e por ter na arte e na equidade o seu fundamento.

Fonte: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.



Essas propostas rompem assim com os modelos tradicionais, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção.

O QUE VALE X O QUE NÃO VALE NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA DE LORIS MALAGUZZI (1999)

O QUE VALE	O QUE NÃO VALE
Valorizam-se os projetos das crianças.	Valorizam-se conteúdos programáticos.
Busca-se a interdisciplinaridade dos conhecimentos.	Saber fragmentado.
Valoriza-se o processo	Foca-se apenas no produto final
Ao professor cabe a observação e a documentação dos processos individuais e dos grupos.	Poucos momentos para registro. Quase sempre são feitos nos momentos da avaliação, dando conta apenas do registro individual, do resultado e não do processo.
O confronto e a discussão são estratégias de formação dos educadores.	Formações descontextualizadas, pensadas a partir de tipo ideais ou notas prescritivas.
Respeitar e valorizar a diversidade que as crianças nos trazem.	Homogeneizar a turma, os diferentes ritmos e potencialidades.
Valorização da autoaprendizagem das crianças.	Valorização do ensino, baseado em programas curriculares preconcebidos.
O currículo e os campos de experiência são construídos com as crianças.	O currículo já está definido previamente.

Nota-se ainda que a organização da programação pedagógica, a partir do trabalho centrado nas experiências, favorece a autonomia e a organização flexível das escolas. Dessa forma, cada escola poderá valorizar as suas experiências e culturas locais. Outra consequência é que cada escola da infância terá liberdade para construir um projeto próprio e criativo a respeito das indicações do currículo.

Educação Integral: disponibilidade de oportunidades e intersetorialidade são palavras-chave

Trecho do Capítulo Currículo na Educação Integral, do documento Educação Integral Na Prática¹⁷.

A constituição do território educativo depende da oferta de oportunidades educativas relevantes do ponto de vista dos valores sociais e do desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a participação ativa na sociedade contemporânea. A oferta diversificada e qualificada de oportunidades é garantida pela parceria entre as escolas e as organizações que atuam nos diversos campos de saber. É por essa razão que o Plano Nacional de Educação (PNE), tornado lei em 2014, prevê como estratégia para a educação integral a intersetorialidade.

Na Educação Integral o currículo depende da intersetorialidade, em primeiro lugar, porque ele se realiza em diversos equipamentos do território, permitindo aos estudantes explorar e pesquisar os diferentes assuntos de seu interesse, desenvolver projetos individuais e coletivos em espaços e com atores especializados nas respectivas temáticas, como centros culturais, bibliotecas, museus, parques, centros esportivos, universidades, teatros e equipamentos de saúde. São as parcerias entre as escolas e estes agentes que possibilitam o currículo desenvolver-se dessa forma, seguindo o planejamento coletivo, sempre de forma coerente com o seu projeto político pedagógico.

17 O documento e a plataforma Educação Integral na Prática estão disponíveis em: www.educacaointegral.org.br/na-pratica

TEMPOS, ESPAÇOS E AGRUPAMENTOS

Chamamos de espaços educativos os locais na escola onde as atividades são realizadas, delimitados e equipados com móveis, objetos, materiais didáticos e decorativos, compostos por diferentes odores, texturas, sons e cores (FORNEIRO, 1998; HADDAD & HORN, 2011). É também um espaço de vida para as pessoas que nele habitam onde possam sentir, fazer e perceber o mundo ao redor. É um local que de alguma forma não seja indiferente às experiências das crianças. Chamamos de ambiente educativo ao conjunto desse espaço físico e as relações que se estabelecem nele, caracterizadas pelos afetos e relações interpessoais.

Nesse sentido, espaço e ambiente são socialmente construídos e fruto das interações realizadas pelos atores que atuam no contexto da escola.

O espaço escolar é visto aqui como ambiente de aprendizagem e parte integrante da ação pedagógica: polissensorial, esteticamente pensado e organizado para sugerir formas de interação e aprendizagem, que tanto acolham como despertem o interesse das crianças, reconhecendo suas necessidades e possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades. O ambiente escolar é pensado aqui sob várias dimensões: física, funcional, temporal e relacional. É também considerado um importante elemento curricular no sentido de concebê-lo como uma estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e significados.

O espaço é ainda um reflexo das concepções pedagógicas que norteiam o trabalho educativo. Desse modo, a seleção e uso dos objetos e materiais (móveis, brinquedos, livros, etc.) bem como seu arranjo no espaço não deixam de expressar as concepções que o grupo de profissionais de determinada instituição atribui à infância, ao desenvolvimento da criança e ao processo educativo da qual ela participa. Pode, por exemplo, favorecer a construção da autonomia e do protagonismo infantil, no incentivo a relações cooperativas e solidárias entre as crianças e o exercício do brincar, reconhecendo a importância dos processos de aprendizagem que ocorrem na interação entre os pares mediada pelos objetos. Por outro lado, a organização do espaço pode, ao contrário, enfatizar uma postura adultocêntrica com pouca

visibilidade das ações infantis, valorizando a dependência e um aprendizado pautado pelo interesse e iniciativa do adulto, e não da criança.

Ao pensarmos nos espaços e ambientes para uma escola da infância precisamos pensar em uma organização que atenda, a rotina dessa instituição, às necessidades e interesses das crianças e às demandas do trabalho pedagógico. Assim, o ambiente e a organização de uma escola da infância devem, entre outras coisas, garantir espaços para práticas da infância. Eles precisam ser pensados sob a ótica das crianças e, portanto, é necessário envolvê-las na concepção e avaliação da ocupação desses diferentes ambientes. É necessário garantir espaços de convivência e interação das crianças com a natureza, fonte importante de aprendizagens sensíveis e inspirações. Devem também atender os diversos tempos da escola (numa atenção maior àquelas que possuem tempo estendido) oferecendo diferentes ambientes seja para o estudo, para o descanso, para a alimentação, para a convivência e o lazer e para as brincadeiras.

Pensar em um espaço para a escola da infância também exige de nossa parte realizar um diagnóstico do ambiente vivido e ocupado por nossas crianças, para se pensar também nas suas potencialidades. Muitas escolas diante dos espaços internos e externos reduzidos desenvolvem novas estratégias, resignificando espaços existentes. Em terrenos acidentados, escadas e tirolesas são introduzidas; em áreas cimentadas, jardins suspensos são construídos; nos saguões de entrada, supermercados introduzem os visitantes no universo do faz de conta.

Propostas mais ousadas vão além e interferem inclusive no próprio espaço da sala de aula. A crítica à organização desta, como espaço de confinamento, pouco agradável e desafiador para a criança, pobre em possibilidades de interação, tem sido substituída pela proposta de ateliê. São espaços organizados para pesquisa e experimentação das crianças, a partir de uma ou mais linguagens. A coordenadora de uma escola que se organiza em torno de ateliês define essa prática da seguinte forma:

“Nosso investimento, portanto, é em ambientes reveladores de criatividade, imaginação, valores e emoção, num lugar que escuta de várias maneiras as crianças nos seus desejos e curiosidades e que vem funcionar como um gerador de experiências e provocador de aprendizagens, num projeto de relações entre diversos sujeitos e com diferentes objetos. Desta maneira valorizamos a harmonização do espaço escolar, a organização estética e, principalmente, a existência de um ambiente que emita mensagens e que leve todos a querer reunir a turma como para um encontro, num lugar onde juntos façam descobertas e explorações” (MARTINS, 2015, p.217-218)

Além dessas possibilidades criativas, a proposta de uma Educação Integral para a infância pressupõe o uso dos vários espaços que a cidade coloca à disposição da escola. Sendo assim, espaços externos como praças, parques, museus, quarteirões fechados, centros culturais, pátios de igrejas, campos de futebol ou mesmo quintais de casa, tornam-se valiosos instrumentos para o trabalho diário das escolas.

É importante lembrar que a escola tem um papel fundamental no empoderamento das crianças para o uso e ocupação dos espaços da cidade. Podemos citar como experiências bem sucedidas dois municípios onde a Educação Integral transformou-se em um projeto de governo: Belo Horizonte, em Minas Gerais; e Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Foi pensando, por exemplo, no deslocamento das crianças de suas casas até a escola que as ruas, becos e escadarias se tornaram lugares a serem ocupados por meninos e meninas, proporcionando-lhes novas experiências e vínculos com a cidade onde moram. A presença das crianças nesses espaços públicos torna-se um ato político, na medida em que problematiza a adequação dos mesmos para o atendimento desse grupo etário.

Acesse a Narrativa complementar 07 - Ligar para o Japão: As crianças pesquisam sobre o mundo - (página 107)

Em relação à organização dos tempos e à Educação Integral, lembramos que a LDB nos proporciona uma flexibilidade maior em nossos projetos educativos no que se refere a escolhas relativas ao manejo do tempo de aprendizagem e de agrupamentos das crianças.

As escolas têm assim liberdade para organizar e experimentarem outras formas de organização do tempo de aprendizagem podendo optar por ciclos ou séries. Também é possível realizar ações sobre a organização dos agrupamentos e formas de enturmação das crianças optando por exemplo pela valorização em determinados momentos de grupos multietários, como forma de possibilitar as trocas de experiência entre os pares. Essa maior liberdade de organização possibilita, por exemplo, que crianças de determinado ciclo participem de aulas no formato oficinas, por áreas de interesse, nas quais possam escolher o assunto em que gostariam de participar, valorizando, com isso, o encontro entre crianças de várias idades.

Ainda em relação ao tempo são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças (menores ou maiores). Nesse sentido, a organização do tempo deve considerar além do período dedicado ao aprendizado escolar, as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação e higiene de cada criança, levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola.

O PROFESSOR EM UMA ESCOLA DA INFÂNCIA

Ser professor numa escola da infância implica: em se colocar no movimento contínuo de compreensão das ações do cotidiano educacional e em assumir a proposta de escola. Implica, ainda, em estar atento ao contexto escolar e a cada aluno individualmente; como também estar consciente de sua responsabilidade enquanto educador. Pensamos aqui em um professor que se preocupa com a imagem institucional e com o compromisso coletivo de garantir um ensino de qualidade independentemente do grupo sociocultural que acolhe na escola.

Em linhas gerais, estamos falando de um professor competente, com boa formação, sensível e investigativo, que valorize e respeite as individualidades de seus alunos, que tenha responsabilidade social e que se sinta desafiado no trabalho que realiza.

Ser um profissional que acredita que toda criança pode aprender implica ter didática, paciência e sensibilidade para respeitar o tempo e as diferenças de cada um no processo de aprendizagem. E, assim, poder desenvolver as potencialidades do aluno, em contato com a sua realidade, atuando com responsabilidade social sob os princípios da ética (MEGIER, et alli, 2015).

Dessas primeiras considerações sobre o perfil do educador para uma escola da infância, damos destaque aqui a três aspectos importantes. O primeiro deles diz respeito à ideia do professor ter contato com a realidade do aluno. Isso implica conhecer de perto o território em que está inserido e a cultura local da comunidade escolar. Trata-se de um trabalho investigativo de buscar conhecer quem é essa comunidade, o que transforma cada atividade num momento de apuração e coleta de informações. Todavia, algo que nos preocupa nessa ação é a postura como nos colocamos diante da cultura do outro, muitas vezes marcada por uma visão preconceituosa e etnocêntrica.

A maior parte do tempo nos esquecemos que nosso olhar também pertence a um grupo e é orientado por ele. Pensando nisso, desenvolver uma pedagogia da escuta é antes de tudo estar aberto aos valores e visões da cultura do outro. É abrir-se a uma experiência que construa uma relação de empatia e respeito com a cultura local, que permita nos colocarmos no lugar do outro. Na escola, essa postura passa pelo registro diário das impressões, falas, hipóteses e pontos de vistas das crianças, garantindo que as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola passem pelo desejo e olhar delas.



6. CONDIÇÕES BÁSICAS

As concepções aqui apresentadas exigem condições básicas¹⁸ para se efetivarem nas experiências de Educação Integral para as infâncias. São elas:

AMBIÊNCIA E MATERIALIDADE

A organização de espaços¹⁹ que ofereçam às crianças oportunidades de interação, exploração e descobertas; o acesso a materiais diversificados, geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis; e a gestão do tempo, proporcionando uma jornada que lhes dê o tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas, valorizando especialmente as oportunidades de estabelecer relações de cuidados de si e do outro.

FORMAÇÃO CONDIÇÕES DE TRABALHO

A formação dos professores e das professoras é, também, condição fundamental para a exequibilidade do que se propõe como base comum

18 Longe de esgotar esse debate, o presente documento discorre sobre as condições básicas, com base no item "Condições Necessárias ao Trabalho Pedagógico" da segunda versão no texto da Base Nacional Comum, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. O texto está na sua terceira versão, até a data da publicação deste documento, em posse do Conselho Nacional de Educação para parecer sobre o mesmo.

19 Sobre esse tema, recomendamos a pesquisa e trabalhos de Maria da Graça Horn, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4753895E6>

dos currículos para a Educação Infantil.

Cabe, ainda, às instituições de Educação Infantil, prover subsídios para pensar formas de acompanhamento e de avaliação do trabalho com as crianças no que se refere ao que foi aqui exposto.

Vale destacar que essas condições, necessárias ao trabalho pedagógico com as crianças, só serão possíveis se houver incentivos para a formação inicial e continuada de qualidade, específica para os(as) professores(as) dessa primeira etapa da Educação Básica.

Paralelamente a esses outros princípios, é preciso garantir boas condições de trabalho a todos(as) profissionais de educação, para que haja qualidade em uma proposta pedagógica para a infância.

A carreira docente e de outros profissionais da educação deve ser pensada do zero aos 12 anos, integrando educadores de diferentes segmentos. Entendido também como outro aspecto das condições de trabalho, o processo de construção da política educacional deve envolver os profissionais da educação assim como garantir espaços e estratégias de formação continuada.

FINANCIAMENTO

A concretização de uma proposta educativa para o ciclo da infância, preconizada neste documento, implica na garantia e disponibilidade dos diversos recursos necessários a sua viabilização, especialmente para a contratação de profissionais e agentes educativos; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; adequação, manutenção e uso dos espaços escolares e comunitários; e meios para a circulação das crianças e profissionais.

Garantir a disponibilidade desses recursos compreende um esforço de integração e potencialização das oportunidades programáticas disponíveis, nas suas diversas formas e possibilidades de financiamento e viabilização. Esse esforço envolve, antes, o alinhamento entre as diversas áreas setoriais, secretarias e unidades de gestão.

GESTÃO INTERSETORIAL

A Gestão Intersetorial na Educação Integral para infância articula diferentes secretarias de governo, pessoas, organizações e instituições com o objetivo de compartilhar projetos voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes de modo igualitário, democrático e solidário.

Para tanto, ela instaura uma forma de organização baseada na colaboração e na divisão de responsabilidades e competências, como também exige uma aliança estratégica entre todos os envolvidos com a proposta.

Assim, faz-se necessário uma gestão integrada e democrática, envolvendo as diversas secretarias do governo proponente, por meio da criação de uma instância administrativa com dispositivos próprios e marcos legais que orientem o programa, ações e responsabilidades de cada um.

NARRATIVAS COMPLEMENTARES

01-Aula de ir embora: por uma escola que faça sentido

Lucas estava inquieto nas atividades da Oficina de Matemática. A estagiária chamou sua atenção várias vezes, para ficar atento à atividade, mas ele parecia muito disperso. Olhava pela janela, parecia deixar os seus objetos (borracha, lápis, etc.) caírem no chão só para ter de levantar e pegar. Em um dos momentos em que levantou, ele veio até mim e iniciou o seguinte diálogo:

Lucas: Você não vai dar aula não?

Pesquisador: Não, estou apenas escrevendo algumas coisas legais sobre a aula.

Lucas: Aí quando você escrever muito vai saber dar aula?

Pesquisador: É! Mais ou menos isso.

Lucas: Você podia dar aula aqui.

Pesquisador: Acha? Aula de quê?

Lucas: De ir embora!

Pesquisador: E como é essa aula?

Lucas: É assim, você abre o portão e deixa eu ir embora.

Pesquisador: Por que você que ir embora?

Lucas: Porque eu tenho um coelho, e ele está me esperando.

O diálogo do pesquisador com Lucas traz à tona um importante elemento sobre a dinâmica das atividades na escola. A Oficina de Matemática, que, em grande medida, apenas reproduzia uma “tradicional” aula de matemática, não despertou o interesse de Lucas. No diálogo, ele evidencia seu desejo de estar em casa, com seu animal de estimação, atividade que lhe parecia mais interessante. Nesse sentido, o exemplo de Lucas evidencia também a distância entre a atividade proposta na oficina e o real interesse da criança pela atividade²⁰.

02-Tempos e espaços educativos

Professor: Sua casa é longe da escola?

Júlio: Não, minha casa é pertinho. (pausa) Minha casa só demora quando meu avô passa no açougue de carne, aí minha casa demora.

A percepção de Júlio sobre o tempo/espaço também desafia as pesquisas e práticas educativas com crianças que buscam dar centralidade às suas vozes.

20 Trecho da pesquisa de Levindo Diniz Carvalho, comentados e cedidos à publicação pelo autor.

As dimensões subjetivas presentes na percepção do tempo pelas crianças impõem à escola pensar em práticas que se relacionem com as diferentes leituras infantis sobre o mundo social. Assim, o dizer que “a casa demora” e a percepção de tempo/espaço para as crianças estão intrinsecamente ligados aos sentidos que elas atribuem a determinadas ações.

Os tempos na escola são construtos sociais, vividos pelos sujeitos que deles usufruem de diferentes maneiras. Assim, as crianças constroem também sua relação com o tempo, e essa dimensão temporal reflete-se de maneira central na forma como elas vivem a experiência escolar.

Embora a escola proponha uma lógica de organização do tempo para suas atividades, as crianças, sujeitos-alvos desse marco regulador, também operam em tempos próprios, atribuindo-lhes múltiplos sentidos. Como podemos construir um currículo que seja organizando apenas pelo tempo do “adulto”?

Trecho da pesquisa de Levindo Diniz, comentados e cedidos à publicação pelo autor.

3-Bolinha de gude: Brincar é aprender

O jogo de bolinha de gude recebe, no Brasil, diversos nomes, tais como gude, bulica, búrica, papão, peteca ou china e já era praticado no Egito Antigo com bolinhas de mármore ou cerâmica (CARVALHO, 2003). Segundo Cascudo (1988), no Brasil pode ser praticado com bolas de vidro, bolas de barro, castanhas de caju e cariri (no Ceará).

Pontes (1997), que realizou um estudo do “jogo de peteca” em Belém (nome dado ao jogo de bola de gude no Pará), afirma que este é conhecido na língua inglesa como *game of marble* e, em grande parte do Brasil, como jogo de “bola de gude”. Apesar de momentos e espaços diferentes, o mesmo mantém uma estrutura de regras extremamente semelhantes.

No bairro do Taquaril, em Belo Horizonte, destacam-se muitas formas de se jogar bola de gude, tais como “mapa” ou “triângulo”. Essas formas são definidas pela maneira inicial de “armar” o jogo e as regras que definem como as jogadas podem ser feitas.

O tipo de jogo de bolinha de gude mais praticado pelas crianças no Taquaril é o “triângulo”, que consiste em riscar um triângulo no chão e dentro dele “armar” as bolas que vão ser “apostadas” por cada jogador. Cada jogador tem uma bola “tecadeira” e o objetivo do jogo é ganhar as bolas “casadas” dos adversários. Isso pode ser conseguido “tecando” as bolas do triângulo que foram apostadas ou “matando” a “tecadeira” do adversário. Para isso, usam-se inúmeras estratégias.

Como o movimento das bolinhas ao longo do jogo não pode ser definido (apenas previsto), a cada jogada as crianças lidam com um novo desafio e a necessidade de construção de uma nova estratégia.

Na observação foi possível levantar três estratégias que flexibilizam ou caracterizam o uso das regras desse jogo, esclarecidas ao pesquisador pelas próprias crianças:

“Pedir rex”: é uma licença para poder mexer nas bolinhas. Antes da jogada do outro, a criança pode dizer “rex” e esse pedido a autoriza a movimentar sua bola tecadeira. “Nada limpes”: é uma estratégia para não deixar que o outro limpe o percurso da bolinha tirando, por exemplo, uma pedra ou um mato do caminho. Assim, no processo do jogo, antes do adversário começar a limpar o percurso por onde pretende jogar a bolinha, o adversário grita “nada limpes”. Se isso acontecer, o chão não pode ser limpo, o que dificulta a jogada do colega.

“Jogar a valer ou jogar brinquedo”: é um combinado inicial do jogo. Pode-se jogar “a valer”, correndo-se o risco de perder suas bolinhas ao longo do jogo, ou “jogar brinquedo”, modalidade em que não se arrisca perder as próprias bolinhas.

Embora o jogo apresente regras básicas (a forma de começar ou a consequência de cada ação em cada situação), as crianças constroem novas regras mais ou menos complexas, ou acessórias, à medida que, ao longo do jogo, vivenciam uma situação que ainda não tinha ocorrido, fazendo dessa brincadeira uma forma de exploração social e exercício de lidar com o inesperado.

Comportar-se de acordo com as regras do jogo implica, ainda, uma aprendizagem de sua regra geral e de como ele se desenvolve, bem como aprender a lidar com essas variáveis que negam ou relativizam um conhecimento (controle) estabelecido anteriormente. O jogo de bolinha de gude é, portanto, mais do que um jogo de lançar bolinhas; é um jogo verbal com regras que especificam padrões motores (PONTES, 1997).

As estratégias “nada limpes” e “pedir rex” são utilizadas, respectivamente, para facilitar ou dificultar as jogadas e o uso alternado ou frequente dessas estratégias foi muitas vezes motivo de tensão durante os jogos.

Especialmente, a estratégia “jogar a valer” ou “jogar brinquedo” foi muito usada pelas crianças como forma de não arriscarem suas bolinhas em jogos com parceiros que, por experiências anteriores, sabiam ser muitos melhores jogadores. Nesse jogo, portanto, obtêm-se informações a respeito das habilidades e debilidades próprias e dos companheiros.

Assim, percebe-se que o brincar pressupõe inúmeras aprendizagens. No ato de brincar aprendem-se as formas, o vocabulário típico, os tipos de interações condizentes ao jogo, as regras, sua construção e transgressão. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade, acompanhando as crianças na construção das suas relações sociais²¹.

21 Trecho da pesquisa de Levindo Diniz, comentados e cedidos à publicação pelo autor.

4-Três diferentes experiências: participação e aprendizagem da criança no futebol, na umbanda e no trabalho da roça

Começamos pelo futebol²², um objeto que nos fascina tanto pela referência mundial na prática esportiva que nós brasileiros nos tornamos, quanto por ser do nosso senso comum que não existe uma escola onde se ensina a jogar, que não se constitui como prática intencional de ensino, tampouco se caracteriza por relações assimétricas nas quais se pode observar (pelo menos não de maneira dicotômica) quem ensina e quem aprende.

Na escola essa constatação gera situações curiosas, como mesmo explica Eliene Farias em sua pesquisa. Quando o professor de Educação Física avisa que naquele dia a aula será futebol, os meninos logo apelam para a expressão “rola a bola”, o que significa dizer que ao professor eles demandam apenas que libere a bola para que possam jogar, sem reivindicar nenhuma outra demanda sobre o ensino. Pensando nos milhões de meninos que sonham ou um dia sonharam em se tornarem jogadores profissionais de futebol e buscaram, por exemplo, os quadros iniciais dos times de futebol, nos perguntamos como se aprende o futebol? Ou ainda, quem pode aprender o futebol? Se a primeira condição para aprender uma determinada prática é ser aceito como iniciante, no Brasil, ser do sexo masculino pode ser muitas vezes a condição primeira da participação no futebol. Isso porque no país do futebol existe uma arbitrariedade cultural que o define como espaço privilegiadamente masculino, o que pode criar obstáculos para as mulheres que decidam praticar a modalidade. Desse modo, as mulheres, de uma forma geral, ou tendem a excluírem-se do futebol ou são excluídas, ou seja, não são escolhidas como iniciantes. O segundo aspecto que marca seu aprendizado é justamente a ideia do aprendiz permanecer na prática. No futebol existem múltiplos e invisíveis processos de enfrentamento e tensões que podem redefinir sua participação. A prática “...é constituída por um exercício constante de seleção (entre mais e menos habilidosos), de subjugação (exaltação dos

22 Apresentamos aqui um pequeno resumo de uma pesquisa de doutorado da Faculdade de Educação da UFMG (Belo Horizonte/MG), desenvolvida por Eliene Lopes Farias e defendida em 2009, intitulada: “A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte.”

mais fortes/machos/ágeis/etc.) e de competição (de definição de vencedores e vencidos, onde perdedores devem esperar nova oportunidade de participação em longas esperas em times “de fora”), etc. A exclusão é parte eminente do processo”. (FARIAS, E.L., 2009).

Existe também uma contradição que estrutura a participação dos aprendizes no futebol. Os iniciantes precisam aprender para participar/praticar ao mesmo tempo em que precisam participar/praticar para aprender. Em outras palavras, o aprendiz para aprender precisa se inserir na prática e seu aprendizado é condição para que ele continue participando. Caso contrário, ele terá poucas chances para praticar o que ainda não aprendeu pois assume o lugar de reserva, participando menos que aqueles que já demonstraram o domínio da habilidade adquirida. Como diria Farias, “sem outro caminho, apenas aqueles que nele conseguem se engajar, movendo-se e aprendendo os modos de participação possibilitados, suportando os processos de exclusão do jogo e investindo na prática, constituem habilidade futebolística. Nem todos persistem participando” (IDEM).

Por fim, podemos destacar a importância que tem para o aprendizado do futebol aquilo que a autora chamou de “ensaio”. Trata-se dos repetitivos exercícios realizados cotidianamente pelos jovens enquanto aguardavam do lado de fora a oportunidade para jogar. O simples gesto de chutar uma bola na parede por horas a fio tem por trás a ideia de aprender várias habilidades:

“aprender a mover-se num espaço limitado, aprender a situar-se em relação às outras pessoas e outras práticas que ocupavam o mesmo contexto, aprender a desviar a bola de objetos ou mesmo impedir que ela ultrapassasse o muro de casa, aprender a imprimir força e direção adequada à bola e, ao mesmo tempo, acertá-la num ponto “ideal” ou que permitisse a ela retornar sob condição de domínio são apenas aspectos desse tipo de prática que permitem perceber a complexidade da atividade”. (FARIAS, no prelo)

Quanto à descrição²³ de como crianças eram iniciadas na religião da umbanda, podemos dizer que, ao contrário dos momentos e práticas mais ou menos organizadas de que dispunham os aprendizes do futebol, caracterizadas como oportunidades de participação em um ambiente altamente competitivo e seletivo, vemos aqui a ausência de qualquer referência para que o aprendiz tomasse assento. Sem momentos de treino ou ensaio, para aprender umbanda era somente a participação direta que tornava possível as pessoas saberem o que sabiam. O modo como ocorria a circulação de informações dentro da “Casa” sugeria que envolver-se na prática era a condição fundamental para que se pudesse aprender. Participar das situações cotidianas que estavam menos relacionadas aos momentos rituais tornavam-se momentos de aprendizado pois davam oportunidade aos seus participantes de ouvirem histórias, observarem comportamentos e realizarem diferentes atividades.

A própria dinâmica da prática umbandista era que criava essa espécie de “roteiro implícito”, que orientava as formas de atuação no contexto do terreiro e, conseqüentemente, organizava oportunidades para aprender. Os novatos, na umbanda e no candomblé, são chamados de “muzenza”. Essa palavra do bantu é usada para designar o noviço, o iniciado. Muito longe de significar apenas um período de passagem ou a ocupação de um lugar menor ou menos importante, essa expressão significa fazer parte da hierarquia religiosa, tendo atribuições específicas e de grande importância para todo o grupo. Segundo Bergo, essa participação periférica significa o começo do processo de aprendizagem na e da umbanda. É sem dúvida uma participação legítima e essencial para perpetuação da comunidade. É através da sua contínua e progressiva presença e atuação no terreiro que os iniciados iam conhecendo os diversos aspectos do que é ser umbandista, para além do que era específico da função que desempenhava na estrutura religiosa.

23 Tratamos aqui de um segundo estudo desenvolvido em 2010, intitulado: “Quando o santo chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática”, de autoria de Renata Silva Bergo. Faculdade de Educação UFMG. A pesquisa foi realizada em uma casa de culto (também chamada de terreiro ou tenda) umbandista localizada na periferia de Belo Horizonte, Minas Gerais. Como mesmo afirma a autora, chamava muito a atenção desde o início não só a grande quantidade de crianças, mas sua participação ativa nas cerimônias, nas mais variadas atividades rituais umbandistas. Isto colocava em evidência a existência de diferentes formas de compreender os processos de aprendizagem e também de concepções relativas à condição infantil que se revelaram na maneira como as crianças eram tratadas. (BERGO, 2010)

Os critérios que organizam as oportunidades de aprendizagem na “Casa do Pai J.”, além de extremamente variáveis, eram raramente explicitados. Participar, na prática, acabava sendo a maior oportunidade de presenciar manifestações de aprovação ou censura de posturas e atitudes e, conseqüentemente, a partir dessas manifestações reorientar seus comportamentos em função dos princípios partilhados pelo grupo.

Não havia, portanto, qualquer ação ou atividade sistemática ou previamente elaborada que visasse promover ensino, e sim circunstâncias **situadas**, provenientes de uma variedade de fontes presentes na própria prática religiosa, que possibilitam a ocorrência de aprendizagens.

Por fim, nos lembramos das experiências de participação e aprendizado de crianças indígenas Xakriabá em tarefas ligadas ao seu grupo familiar²⁴. O primeiro lugar de cuidado e educação das crianças tem início na própria casa e no quintal em que habitam. É o espaço onde nasceram e, quando ainda pequenos, onde se inicia seu processo de socialização. As crianças são inseridas desde o nascimento na vida de seu grupo doméstico.

No ambiente feminino da casa, as crianças aprendem a andar e a falar, recebem os primeiros cuidados com alimentação e saúde, ações que continuam até quando se tornam maiores. É também o lugar de se fazer parentes. Ações cotidianas, como o preparo de alimentos, o comer juntos, a troca de produtos, os cuidados com as crianças, as visitas e as rodas de conversas, são vividas de forma intensa e conjunta pelo grupo.

As crianças pequenas iniciam sua participação nas atividades da casa ainda cedo, tão logo começam a andar. Podemos perceber gradações diferentes dessa sua participação e quase sempre elas testemunham as atividades realizadas na casa ou no quintal, mantendo proximidade com as pessoas que as executam, mas apenas observando-as. A observação por parte das crianças constitui-se em uma característica muito forte no grupo. Estar presente e ob-

24 Este último relato trata de estudo desenvolvido em 2011 por Rogério Correia da Silva intitulado “Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá”. Faculdade de Educação, UFMG.

servar, participar voluntariamente em atividades adaptadas à idade e ao seu tamanho, a possibilidade de interromper a qualquer momento sua participação poderiam ser consideradas condições atenuadas de uma participação periférica por parte do aprendiz.

Outro importante momento de interação e aprendizado da criança Xakriabá acontece quando os meninos maiores cuidam dos menores, ao mesmo tempo em que realizam outras tarefas, o que estreita ainda mais a proximidade entre os pequenos e essas atividades. Podíamos ver crianças acima dos quatro anos realizando pequenos serviços como reunir gravetos para o fogão, juntar porcos, descascar milho ou feijão, espantar as galinhas, buscar água. No caso das meninas, além dessas tarefas, existiam outras mais específicas que envolvem mais diretamente o cuidado com a casa, como varrer, lavar vasilhas, lavar roupa. É o que Rogoff define como *apprenticeship* (aprendizado) por meio da participação guiada na atividade social, com parceiros que apoiam e orientam a compreensão da criança sobre e no uso das ferramentas da cultura.

Com o passar do tempo e o crescimento, as crianças começam a realizar algumas dessas tarefas sozinhas, sem a ajuda ou participação de outra criança ou adulto. Por volta de sete, oito anos de idade, as saídas das crianças para acompanhar os pais no trabalho da roça, que já aconteciam de forma esporádica, passam a ocorrer com maior frequência e a participação delas já começa a contar de forma mais efetiva para o trabalho a ser realizado pela família. Nessa época, a criança participa efetuando pequenas tarefas de acordo com sua força e suas habilidades, como abrir pequenas covas, jogar as sementes nos buracos ou tampá-los, capinar pequenas porções de mato. Os meninos, a partir dos oito anos de idade – “os rapazinhos” –, são inseridos de forma mais efetiva nas tarefas realizadas pelo grupo dos homens, passando a ter um importante papel na organização da vida familiar, bem como na socialização das crianças pequenas. Enquanto cuidam dos menores, os rapazinhos ensinam a eles as tarefas que futuramente deverão desempenhar; ao mesmo tempo, inserem essas crianças mais novas na divisão sexual do trabalho.

Analisando as três experiências ligadas à participação de crianças e jovens em diferentes práticas (futebol, religião, tarefas domésticas e de plantio), o que podemos aprender sobre elas? Como elas estão relacionadas à ideia de território e o que nos revelam sobre formas de aprendizado que se dão na prática?

Identificamos aqui a participação e o envolvimento da criança em várias redes de socialização que envolvem não somente seus grupos de pares, como também os adultos. Toda a comunidade torna-se nesse sentido educativa.

O que sabemos é que, construída pelo grupo, essa organização vai orientar seus integrantes sobre as diferentes formas de participação, as relações e interações entre aprendizes e pessoas mais experientes, e as possibilidades de aprender a elas inerentes de aprender, ou potencialmente presentes nos contextos de tais práticas.

5-O que as crianças aprendem enquanto brincam?

Conteúdo adaptado da pesquisa de Angela M. Borba

Na tese realizada por Angela M. Borba em 2007, intitulada “Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em grupo de crianças de 4 a 6 anos”, realizada em uma instituição de Educação Infantil, é possível reconhecer como os grupos infantis criam sua própria dinâmica de organização durante o brincar.

Percebemos também que por trás de uma prática reconhecida pelos adultos como singela, ingênua e tranquila, revela a organização social dos grupos infantis levando as crianças novatas à necessidade de apropriarem-se de sutis e complexos mecanismos de inclusão/exclusão dos grupos. Ao observar como as crianças brincavam na escola, no momento das brincadeiras livres, chamou a atenção da autora a forma como as crianças desenvolviam estratégias para entrar nos grupos já formados de brincantes.

Nessa pesquisa, ela pôde identificar cinco estratégias diferentes. A primeira

delas tratava-se de uma simples aproximação da criança no espaço de uma brincadeira em curso, com vistas a observar o que está ocorrendo (cenário, objetos, significados, ações, etc.) antes de tentar uma estratégia de acesso mais direta.

Segundo a autora, “esta é uma forma de perceber o fluxo das interações e da construção da brincadeira, a partir de um envolvimento ainda periférico. A criança, em geral, se posiciona estrategicamente próxima ao grupo, olhando atentamente o desenrolar da brincadeira e, quando é o caso, acompanha o deslocamento do grupo, embora mantendo distância social. A partir da interpretação do comportamento dos participantes, a criança escolhe a melhor estratégia”.

Um segundo movimento identificado foi da criança requerente desenvolver alguma ação ajustada à brincadeira, mas ainda não diretamente coordenada com os outros participantes na criação conjunta de significados. Nas palavras da autora, “a criança se coloca na área da brincadeira e faz o que as outras estão fazendo, manifestando assim o seu desejo de brincar junto e mostrando que sabe brincar como elas. É assim que, ao perceber um grupo brincando de fazer bolo com areia, senta-se e começa a fazer um bolo; ao ver um grupo brincando na cozinha de fazer comidinha, manipula as panelinhas, imitando-os”.

A terceira estratégia identificada seria contribuir com algum objeto/brinquedo, oferecendo-o ou propondo uma troca com um dos participantes. Na visão das próprias crianças, essa era uma estratégia eficiente. “Eu divido as minhas coisas”; “É só a gente dar panelinha pra eles”; “Não esqueça o nosso truque”; “Tem que dar alguma coisa”. Foi observado também que o dar um objeto para o grupo ou levar outro consigo algumas vezes torna-se condição para a aceitação do novo participante: “Só se trouxe uma boneca”; “Você tem panelinha?” O que chamou a atenção da pesquisadora foi que a entrada de um novo integrante no grupo poderia ser lido como um elemento desestabilizador da brincadeira ou não. Nesse sentido, ao tentar entrar em uma brincadeira levando um objeto, a criança não estaria ameaçando aquele espaço interativo como alguém que pode atrapalhá-lo, mas, ao contrário, é identificada como alguém que está contribuindo para o enriquecimento desse espaço e que poderia brincar junto sem representar uma ameaça potencial

de ruptura. O que mais chamou a atenção da autora foi para que, dependendo da forma como as crianças interessadas buscavam introduzir-se no grupo para brincar, a resposta poderia ser tanto positiva quanto negativa.

Como exemplo de estratégias que poderiam resultar na não aceitação da criança encontrava-se a de declarar diretamente a participação: “Posso brincar?”; “Eu estou brincando também!”. Raramente as crianças usavam estratégias diretas de entrada como essa. Para a autora, esse tipo de pergunta exigia uma resposta imediata, que muito frequentemente era negativa. A criança que estava de fora do grupo poderia ser vista como alguém que não sabia o que estava acontecendo e por isso poderia causar problema e atrapalhar a brincadeira em curso, construída com o esforço interativo conjunto. Dentre as estratégias que acabavam resultando na expulsão da criança requerente encontravam-se aquelas mais desestabilizadoras do grupo, como a de encaixar alguma ação enquadrada na brincadeira em curso. Por exemplo, a criança chegava falando com uma entonação teatral, representando a mãe que estava trazendo a filha para o médico: “Minha filha está com muita tosse!”. Ou entrava na cozinha junto ao grupo que estava fazendo comidinha e dizia: “Eu vou fazer um pudim bem gostoso pra minha filha!”. Entre as tentativas de acesso, essa era a que tinha maior índice de resistência, porque ela surpreendia e “invadia” o grupo, uma vez que a criança já agia como parte da brincadeira, não considerando o poder de decisão de seus membros sobre a permissão de sua entrada, ameaçando assim o controle do grupo sobre a brincadeira.

Mas, voltando à questão inicial, o que, afinal, as crianças aprendem entre pares ao brincar? Entre as crianças, os gestos que envolvem as estratégias para entrada num grupo de brincadeira também revelaram hierarquias e relações de poder entre elas, as quais lhes conferem autoridade para definir quem pode ou não participar de determinadas brincadeiras. Não estão, portanto, ausentes do grupo de pares, as diferenças de poder, prestígio e estatuto social entre as crianças, o que implica o seu empenho na construção de um complexo conjunto de estratégias e de competências sociais para gerir essas relações, de forma a alcançar a participação social e a implementação do projeto comum de brincar.

6-Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Educação Integral

Leitura da 3ª versão da Base Curricular Nacional²⁵, em texto publicado no Capítulo Currículo na Educação Integral, no documento Educação Integral Na Prática²⁶.

Educação Infantil

Considerando a identidade da etapa da Educação Infantil e as formas pelas quais bebês e crianças aprendem e constroem significações sobre si, os outros e o mundo social e natural, ou seja, convivendo, interagindo, brincando, participando, explorando, vivenciando, expressando, comunicando e conhecendo-se, a matriz curricular da educação infantil orientada pela Educação Integral deve garantir condições para:

a) Conviver saudavelmente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar na vivência de distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às singularidades e diferenças entre as pessoas.

- em pequenos e grandes grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades, a diversidade de culturas e aprendendo a lidar com a complexidade das relações sociais.

- experimentando de múltiplas formas a gestualidade que marca sua cultura e que está presente nos cuidados pessoais, na dança, música, teatro, artes circenses, jogos, escuta de histórias e brincadeiras.

²⁵ O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está em sua terceira versão, aguardando parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

²⁶ O documento e a plataforma Educação Integral Na Prática estão disponíveis em: www.educacaointegral.org.br/na-pratica

- compartilhando a língua materna, linguagem de socialização e outras em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.

- fruindo das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas e ampliando a sua sensibilidade, desenvolvendo senso estético, empatia e respeito às diferentes culturas e identidades.

- criando estratégias de investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial de gênero, língua, religião e ambiental.

b) Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências afetivas, corporais, sensoriais, expressivas e sociais.

- com diferentes parceiros e em variadas brincadeiras elaborando o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade e constituindo as culturas infantis.

- com o corpo movimentando-se e expressando-se, explorando espaços, objetos e situações, imitando, jogando, imaginando, interagindo e utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.

- com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, brincadeiras cantadas, jogos e textos – de imagens, escritos e outros - ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo a linguagem verbal e outras.

- com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo seu senso estético.

- com materiais e objetos cotidianos, associados a diferentes papéis ou cenas sociais,

e com elementos da natureza experimentando possibilidades de transformação.

c) Participar junto aos adultos e outras crianças, tanto no planejamento como na definição e realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos a partir de tomadas de decisões e de posicionamentos seus e dos outros.

- de grupos, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas.
- de diversas atividades que envolvem o corpo, desenvolvendo a autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente.
- de rodas de conversa, ouvindo e produzindo relatos de experiências, contação e leitura de histórias e poesias, narrativas, diferentes papéis no faz-de-conta.
- da exploração de materiais impressos, em contato com diversas estratégias comunicativos e linguísticas, descobrindo diversas formas de organizar o pensamento.
- de decisões e ações relativas à organização do ambiente, à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e expressivas, entrando em contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico e apropriando-se de diferentes linguagens.
- de atividades que oportunizem a observação de contextos diversos, atentando para características do ambiente e as histórias locais, utilizando ferramentas de conhecimento e instrumentos de registro e comunicação.

d) Explorar movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza nos contextos urbano e do campo, nos espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens.

- diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais, ampliando a sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros.

- amplo repertório de movimentos, gestos, olhares e sons, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo, adquirindo a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo.

- gestos, expressões, sons da língua, rimas, textos escritos, além dos sentidos das falas cotidianas, das palavras nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, histórias e escritas convencionais ou não.

- possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias e recursos tecnológicos para criar e recriar objetos, danças, artes visuais, encenações teatrais, músicas, escritas e mapas, apropriando-se de diferentes manifestações científicas, artísticas e culturais.

- as características do mundo natural e social, nomeando-as, reagrupando-as e ordenando-as, segundo critérios diversos.

e) Expressar, em diferentes linguagens, sensações, necessidades, opiniões, sentimentos, desejos, pedidos de ajuda e narrativas.

- às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições, utilizando diferentes linguagens, empenhando-se em ser compreendido e entender os outros.

- corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias, percebendo a si próprio e empenhando-se em compreender a expressão do outro.

- por meio de brincadeiras, canções, danças, desenhos, encenações, modelagens e outras formas disponíveis.

- suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente, personagens e situações sociais, registrando-as por meio de desenhos, fotografias, gravações e outras linguagens.

f) Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas.

- nas interações construindo identidade pessoal e cultural, valorizando suas características e as das outras crianças e adultos, constituindo confiança em si e recusando visões preconceituosas e discriminatórias.

- nas interações e explorações com seu corpo reconhecendo seu pertencimento de gênero, social, étnico-racial e religioso.

- em suas preferências por personagens, gêneros e autores.

- no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, gênero e crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão através do teatro, música, dança, desenho e imagens.

- no processo de construção de sua identidade pessoal e cultural, seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, apropriando-se dos costumes, das crenças e tradições de seus grupos de pertencimento e do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Ensino Fundamental – anos iniciais

Na etapa do Ensino Fundamental, a BNCC passa a se organizar sobre: áreas do conhecimento, componentes curriculares, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e anos de escolarização ou, em alguns casos, ciclos de dois a quatro anos. Essa forma de organização da BNCC não pode, em hipótese alguma, ser confundida com uma orientação para que o currículo da escola se organize desse modo. Lembrando o artigo 23 da LDB: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Dentre as muitas possibilidades abertas pela LDB, as mais coerentes com a Educação Integral e eficientes para a superação da fragmentação do conhecimento, que a própria BNCC objetiva, são as abordagens orientadas pela interdisciplinaridade, os projetos, as pesquisas, os estudos em grupo, a exploração dos diversos recursos pedagógicos e o sistemático registro das experiências e aprendizagens nestas atividades, nas instâncias de decisão da escola e nos espaços educativos do território.

7-Ligar para o Japão: As crianças pesquisam sobre o mundo

Não era a primeira vez que via as crianças mexendo naquele telefone público; em alguns casos alguma criança passava por ali sozinha, mexia um pouco no telefone, depois ia embora. Nesse dia, um grupo de crianças estava mexendo no telefone, colocando-o no ouvido, falando, desligando e rindo. Elas mexiam de novo e falavam entre elas um tipo de “idioma inventado”. Pareciam muito envolvidas naquela brincadeira, e eu fiquei por algum tempo observando.

Repetiram essa ação por várias vezes. Aos poucos fui me aproximando para entender melhor que brincadeira era aquela. Percebi que tinha alguma relação com falar de outro jeito e com algum lugar desconhecido. Depois de observar mais de perto e por algum tempo, destaco o seguinte diálogo:

Pesquisador: – O que vocês estão fazendo?

Menino: – Ligando para o Japão

Pesquisador: – É mesmo? Para o Japão? Nossa!

Menino: – É! Quer ligar também? A mulher fala japonês e a gente responde!

O menino falou em 'japonês' ao telefone, sorriu e desligou. Os outros meninos apontaram para um jogo de bola que se iniciava do outro lado da rua e me informaram 'em japonês' que estavam indo para lá. E foram.

Mas como era aquela brincadeira? As crianças discavam um número, que sabiam de cor, e uma gravação realmente falava alguma coisa em japonês (ou mandarim). Provavelmente um serviço de interurbano. Eu pedi a eles o número e liguei; ouvi a gravação duas vezes e era realmente muito curioso.

Ouvir outra língua e tentar comunicar-se por meio dela era uma brincadeira para essas crianças, que tinham no telefone público o contato com o mundo externo em parte desconhecido, mas imaginado e também elaborado por elas. Na experiência da brincadeira, portanto, as crianças partilham os significados que marcam sua existência social e "ressignificam" situações, espaços e objetos, atribuindo novos entendimentos e formas de lidar com os objetos e situações, ou criando situações que são do seu imaginário.

O Japão, embora extremamente distante geograficamente, não era absolutamente desconhecido para aquele grupo, que via pela televisão desenhos de origem japonesa e misturava os nomes dos personagens nos seus "telefone-mas" e diálogos. Assim, esse grupo, além de brincar com as palavras, constrói, de maneira lúdica, uma imagem do que é o Japão com base nos elementos que tem acesso.

Trecho da pesquisa de Levindo Diniz, comentados e cedidos à publicação pelo autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Vania Carvalho de. Educação Infantil em Jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015.

ARROYO, Miguel. Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004

_____. Currículo: território em disputa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen S, RICHTER, Sandra R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela.; BARBOSA, M. Carmen; FARIA, Ana Lucia Goulart (orgs). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, São Paulo: Editora Leitura Crítica, 2015. pp 185-198.

BARBOSA, Maria Carmem. Interfaces da Educação Infantil com o Ensino Fundamental: alguns elementos para a discussão. Trabalho Encomendado. Reunião Anual da Anped: Florianópolis, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem S.; ALBUQUERQUE, Simone S.; FOCHI, Paulo S. Linguagens e Crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. Revista Aleph. Rio de Janeiro, ano VII, no. 19, julho, 2013.p. 5-23.

BERGO, Renata S. "Eu sou Muzenza": o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática. Paideia, Revista do Curso de Pedagogia da FUMEC, Belo Horizonte, jan/jun. 2010, p.81-101.

BORBA, Angela M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momentos, Diálogos em Educação*. V. 18, no. 1, 2007. p. 35-50.

DOSSIÊ: "Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate". *Debates em Educação.UFAL*, v. 8, no. 16. 2016.

CERISARA, Ana B. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, 2002, p. 329-348.

CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Eds.). *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, Levindo Diniz. Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Levindo Diniz.; MONTEIRO, Adriana T. M. As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças: culturas infantis e produção simbólica. *ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB* ISSN 1809-0354, v. 6, n. 3, p. 632-657, set./dez. 2011.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura*. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

CARVALHO, Levindo Diniz. Educação (em tempo) Integral e infância: ser criança e ser aluno em um território de vulnerabilidade. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – UFMG, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

COUTINHO, Angela M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 25., 2002.

CRUZ, Silvia H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, mai. 1996, p. 79-89.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... Em *Aberto*, v. 18, n. 73, jul. 2001, p. 11-27. Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.

FARIAS, Eliene Lopes. A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte. Tese doutorado em Educação. Belo Horizonte, 2008.

FARIA, Ana L. G.; (orgs). *Campos de Experiencia na Escola da Infância. Contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.p. 185-198.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela.; BARBOSA, M. Carmen;

FARIA, Ana L. G.; (orgs). *Campos de Experiencia na Escola da Infância. Contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p.233-246.

FINCO, Daniela.; BARBOSA, M. Carmen; FARIA, Ana L. G.; (orgs). *Campos de Experiencia na Escola da Infância. Contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68,

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, v. 13, n. 38, mai./ago. 2002, p. 65-82.

LAVE, Jean; Wenger, Etienne. *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Tradução de Raul O. Ramírez. México: Universidade Autónoma de México, 2003.

LEITE, Lucia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; (orgs). *Educação Integral e Integrada: desenvolvimento da educação integral no Brasil*. Faculdade de Educação da UFMG. 2010, P. 73.

MARTINS, Márcia M. A. C. Sentimentos despertados e impactos provocados pelo curso de Educação Infantil, infâncias e arte nas experiências de “ser professor”. In: SILVA, Rogerio C. et al (orgs). *Entrelaçando experiências: possibilidades de aperfeiçoamento profissional na Educação Infantil*. Belo Horizonte, UFMG, 2015. p 215-229.

MEGIER, Clarice M. R.; KARLINSKI, L. M. C.; MORAES, S. R. dal M.; MOURA, A.U.; PALHARINI, E.M.; SAKIS, S.S.; SANDRI, V. J. SANTOS, D. D.; VIECILI, C. S. S.; ZALTRON, S. M.A. O professor para a escola de tempo integral. *ANAIS DO XVII SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MERCOSUL*. Cruz Alta, junho, 2015.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 39-46.

_____. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. VIEIRA, Suzana da Rocha. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 265 – 292.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil: classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, fev. 1996, p. 58-65.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, jul. 1999, p. 7-40.

SILVA, Rogério Correia da. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. *Revista Brasileira de Educação*. V. 19, no. 58, jul-set, 2014. p.655-670.



O presente documento está disponível para reprodução, sem e com adaptação, desde que respeitando a atribuição da autoria e para fins não-comerciais.



Instituto C&A