

magistério

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Revista-Magisterio>

Nº 2 – 2015

PUBLICAÇÃO DA DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA SME PARA OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO



80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
FERNANDO HADDAD

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
GABRIEL CHALITA

SECRETÁRIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO
EMILIA CIPRIANO SANCHES

CHEFE DE GABINETE
MARCOS ROGÉRIO DE SOUZA

CHEFE DA ASSESSORIA TÉCNICA DE PLANEJAMENTO
LOURDES DE FÁTIMA P. POSSANI

DIRETORA DA DOT
JOANE VILELA PINTO

ASSESSORIA
LEILA DE CASSIA JOSÉ MENDES DA SILVA

COMUNICAÇÃO E ASSESSORIA DE IMPRENSA
**CARMEN VALLE
BRUNA ANCHESCHI
DIOGO PINTO DA SILVA**

APOIO
SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA
MUSEU DA CIDADE - SOLAR DA MARQUESA

COORDENADORA DO CENTRO DE MULTIMEIOS
MAGALY IVANOV

MEMORIAL DO ENSINO MUNICIPAL

REVISÃO
ROBERTA CRISTINA TORRES DA SILVA

CAPA
LOGO COMEMORATIVO DOS 80 ANOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
**ACERVO DA DOT EDUCAÇÃO INFANTIL - DESENHOS DAS
CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

magistério

**PUBLICAÇÃO DA DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA SME PARA OS
PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO**

CRIAÇÃO
ALFREDO NASTARI

ARTE
NÚCLEO DE ARTES GRÁFICAS | DOT | SME
**ANA RITA DA COSTA
ANGÉLICA DADARIO
CASSIANA PAULA COMINATO
FERNANDA GOMES PACELLI**

SUMÁRIO

CARTA PARA MÁRIO DE ANDRADE – ANA LÚCIA GOULART DE FARIA	5
HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS: A CRIAÇÃO DOS PARQUES INFANTIS PAULISTANOS E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	10
A CONSTITUIÇÃO DAS CRECHES / CEIS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: PERCURSOS, PERCALÇOS E CONQUISTAS – LÍDIA GODOI.....	18
ENTREVISTAS.....	23
A ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: O QUE REVELAM AS “VOZES INFANTIS”, COMPLEXAS E SUTIS – RENATA CRISTINA DIAS OLIVEIRA	28
A FAMÍLIA E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS... – ANITA VIUDES C. FREITAS.....	34
RELATOS DE PRÁTICA:	
SUA ESCOLA ACEITA UM CONSELHO? – MEIRE FESTA.....	40
CAFÉS COM POESIA DA EMEI GABRIEL PRESTES: ESTREITANDO OS VÍNCULOS E AMPLIANDO OS DIÁLOGOS – NAIME SILVA.....	42
EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL INDÍGENA NA CIDADE DE SÃO PAULO – IVONE MOSOLINO	44
ALGUMAS ANDANÇAS: AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA E SUAS CIDADES EM SÃO PAULO – MARCIA APARECIDA GOBBI.....	46
OS DESAFIOS DE UMA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE COMPLETA 80 ANOS: A BUSCA DA QUALIDADE SOCIAL – SONIA LARRUBIA VALVERDE	51

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2015.

Edição especial Educação Infantil
ISSN 2358-6532

1. Educação infantil 2. Educação - História I. Diretoria de Orientação Técnica – Currículo, Avaliação e Formação

CDD 372.21

A criança é o símbolo do futuro. É com ela que nos inspiramos a aprender coisas novas sem medo do desconhecido. É por ela que buscamos energias para trabalhar por um amanhã melhor e mais justo. E é ela que nos dá motivos para superar obstáculos e desafios com sorriso nos lábios e com confiança. A criança não tem receios, não tem vergonha e não tem limites quando o assunto é o saber. A criança tem a ousadia própria da curiosidade de quem quer abraçar o mundo a todo instante. Tem a inquietude dos que aviventam, incansavelmente, a vida. E é por isso que a Educação Infantil é tão importante, é um momento fundamental para o desenvolvimento das crianças. É o despertar para o mundo do conhecimento e para os talentos que farão de sua vida futura um enredo feliz.

É tempo de celebrar. A Cidade de São Paulo está celebrando os 80 anos de história da Educação Infantil. É um fato grandioso. Grandioso como tudo em nossa cidade. Um momento histórico que deve ser registrado e revisitado com alegria e esperança. A alegria que inspira nossa trajetória. A esperança que nos lança à continuação de um trabalho sério e competente que não deixe nenhuma criança desassistida.

É tempo de homenagear, em especial, nossos educadores que se dedicam a revelar e a orientar as crianças pelo universo da procura, das descobertas. São semeadores que, dia a dia, se preparam para semear um terreno sempre fértil. São semeadores que se encantam com a colheita. Que professam que o futuro existe e está cheio de possibilidades. São aqueles que ouvem e falam sobre o significado do ser, do conviver, do transformar. Eles serão sempre lembrados por seus alunos como a pessoa que lhes abriu as páginas de um livro para que escrevessem uma rica e longa história. E a Educação é a força maior que prepara os protagonistas da história em construção.

Somos sabedores de que a Educação transforma o mundo, as gentes, as atitudes. E a Educação Infantil é o primeiro passo dessa jornada. Trabalhamos pela causa da Educação. Uma Educação de excelência que atenda a todos. Que abra as janelas das possibilidades a nossas crianças. Indistintamente.

Brindemos aos 80 anos da Educação Infantil. Cientes da força de nosso ofício. Ciosos de nossos sonhos, medos, alegrias. Nesse mosaico fascinante, revelam-se a importância e a grandeza da arte de educar.

Parabéns a todos os autores dessa admirável história!

GABRIEL CHALITA
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Alegria. Essa palavra define bem o que nós, educadores, sentimos no ano em que a Educação Infantil na Cidade de São Paulo comemora 80 anos de história. E que história! Bebês, crianças, famílias, profissionais, movimentos sociais e sociedade, todos juntos, em uma criação coletiva que conquistou (e ainda conquista) avanços que marcaram época e transformaram a capital paulista em referência quando o assunto é Educação na primeira infância.

Tudo começou com a criação dos três primeiros Parques Infantis, em 1935, quando Mário de Andrade foi diretor do Departamento de Cultura da Cidade. Mais tarde, São Paulo passou a contar também com Recantos Infantis. Ambos eram vistos como serviço público oferecido às famílias em situação vulnerável, locais onde as crianças poderiam ficar enquanto os adultos trabalhavam. Pouco a pouco, a cidade compreendeu o papel importante que aqueles espaços – chamados de creches, posteriormente – tinham no processo educativo das crianças, fato que ganhou mais força em 1988, quando a Constituição Federal definiu a Educação Infantil como um direito da criança.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolida o trabalho realizado por décadas na Educação Infantil, considerando-a parte do sistema educacional, a primeira etapa da Educação Básica. Naquele momento histórico, o brincar passou a ser visto como passaporte para o conhecimento e formação integral dos pequenos. Isso permitiu que a criança pudesse criar culturas infantis e despertasse para a criatividade, para a investigação e para a descoberta de novos conhecimentos.

No início dos anos 2000, quando as creches deixam de ser administradas pela Assistência Social e passam a integrar a Rede Municipal de Ensino, um novo avanço: a Educação Infantil se torna importante em si, dando o tom para uma educação mais lúdica, participativa e com múltiplas linguagens. A proposta pedagógica se torna mais consistente, os olhares se voltam para um currículo integrador. E mais, o profissional deixa de ser visto como cuidador e se torna educador! Com formação de qualidade, valorizado, uma figura fundamental que contribui para o aprendizado mas que também divide experiências com seus alunos desde a primeira infância, vibrando com eles.

É um grande presente ter a história da Educação Infantil olhada e revisada nesta edição especial da Revista Magistério. Nas próximas páginas, querido leitor, você poderá mergulhar em textos que contam a importância dos Parques Infantis para a Infância, que relacionam a criação desses espaços com a Educação no Brasil e fazem uma reflexão a respeito da constituição das creches na Cidade de São Paulo.

Outras discussões também fazem parte desta publicação preparada com muito carinho por e para os profissionais da Educação Infantil, entre elas a importância da família e da comunidade como parceiras da escola, o protagonismo dos bebês e crianças no processo educativo e os diferentes olhares de meninos e meninas sobre a cidade a partir de seus desenhos.

Algumas das muitas práticas realizadas no contexto da Educação Infantil na Rede Municipal também são mostradas em textos que despertam para a realidade do ambiente escolar e para o aprendizado dentro de diferentes culturas, como ocorre na Educação Escolar Infantil Indígena. Além disso, entrevistas com educadores mostram, por diferentes olhares, como foi a transição das creches da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME).

E olhando para o futuro, a Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil da SME apresenta ações e desafios para garantirmos que todas as crianças do Município de São Paulo tenham acesso a uma educação com cada vez mais qualidade, dinamismo e diálogo.

Muita coisa foi construída nesses 80 anos de Educação Infantil na Cidade de São Paulo, mas muito mais ainda está por vir. Tenho a certeza de que, seguindo nossos compromissos éticos, estéticos e políticos, nós, que formamos a maior Rede Pública de Educação Infantil da América Latina, seguiremos envolvidos na educação efetiva de nossas crianças, construindo assim um Brasil cada vez mais forte e digno. Parabéns a todos que fizeram e fazem parte desta linda história!

Boa leitura!

EMILIA CIPRIANO
SECRETÁRIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Carta para Mário de Andrade

80 anos dos Parques Infantis

Por **Ana Lucia Goulart de Faria**,

Prof.^a Doutora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutorada pela Università degli Studi di Milano-Bicocca, Itália.

Lund, Suécia, Maio de 2015

Caro Mário de Andrade,

Saudade...

Parabéns pelos 80 anos dos Parques Infantis!

Estivemos juntos, há quarenta anos, quando comemoramos o cinquentenário da Rede Municipal de Educação Infantil na Cidade de São Paulo, lembra-se? Eu, membro da equipe da Educação Infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), já conhecia você, poeta-autor, nessa ocasião conheci o poeta-educador.

Em 9 de outubro de 1983 te escrevi uma carta pelo teu centenário quando terminei meu doutorado estudando os “teus” parques infantis e o direito à infância na classe operária.

Invejosa das cartas para o Murilo Miranda, principalmente quando você discutia com ele o Departamento de Cultura e a política, te escrevi, tentando conversar com aquele Mário, o poeta e músico, mas sobretudo com o administrador público, o político, o educador, o antiacadêmico pesquisador, como você se chamava.

Na minha pesquisa para a tese de doutorado, eu estava sempre buscando o educador das crianças pequenas de família operária – já que ainda hoje elas não desfrutam totalmente do direito à infância, ao brincar, ao não trabalho, como você lhes proporcionou com os Parques Infantis. Romântica como você, acredito no papel do Estado (e como Boaventura Santos quero um outro Estado) e também, estou empenhada no “amihoramento” da vida do/a paulistano/a. Tenho militado pela continuidade do que você fez, buscando percursos (ao lado de outros tantos colegas) para a construção de uma política integrada de educação para a infância brasileira, para além da cultura minúscula dos grupos escolares. Em 2000, fui assessora da equipe central de Educação Infantil coordenada por Sonia Larubia e que hoje novamente é coordenadora e organiza os festejos dos 80 anos dos Parques Infantis. Foi na sua primeira gestão na equipe central, que a PMSP de fato cria a Educação Infantil para crianças de zero a seis anos, primeira etapa da educação básica, trazendo as creches da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação, incluindo também as creches conveniadas. Assim, passou-se a fazer de outra maneira a formação de todas/os as/os que ocupavam função docente, construindo a pedagogia da escuta, das relações e da diferença, enfim, uma pedagogia descolonizadora, macunaímica.

Mário, a sua preocupação com o folclore como manifestação estética popular, revelando que você compreende o povo naquilo que ele tem de específico, como outro, diferente, já me fez ver você como um educador especial, que não estava impondo um único modelo cultural. Ao contrário, com tuas pesquisas pelo Brasil afora, atento às manifestações populares, você afirmava as identidades brasileiras, 300-350! Assim como você inverteu a hierarquia trazendo o folclore como protagonismo popular, nós, hoje, colocamos a criança no centro da pedagogia e buscamos pedagogias descolonizadoras e procuramos inverter também qualquer ciência que pretende o poder sobre

as crianças (como nos propõe Antonio Miguel em seu artigo publicado, agora em 2015, na Revista Educação e Sociedade). Tudo isso inserido no Parque Infantil, onde também a criança foi vista como inteira, diferente, consumindo e produzindo cultura, por meio das mais variadas formas de expressão e dos jogos tradicionais infantis, que permitiam o brincar livremente e a construção das culturas infantis .

Pesquisei no IEB (Instituto de Estudos Brasileiros da USP) e apreciei as análises feitas pela grande pesquisadora Telê sobre as tuas leituras e tua biblioteca, onde encontrei datilografadas as tuas aulas sobre “criança”. Sensacional!!! Você escreveu bastante sobre arte infantil, analisou os desenhos das crianças parqueanas, inclusive refletindo sobre diferenças de gênero – o que ainda hoje vem sendo aprofundado pela ex-professora de EMEI, hoje professora da USP, Marcia Aparecida Gobbi.

Esqueci de te dizer que a Prefeitura de São Paulo está, em tua homenagem, construindo em alguns CEI, EMEI e CEU os parques sonoros criados por Cristina Pires.

Bem, você disse que ainda seria necessária muita pesquisa para confirmar o que estava dizendo, mas será que foi mesmo uma reflexão solitária? Você, que leu Freud , não conheceu as ideias de Walter Benjamin sobre educação proletária e o teatro infantil proletário escrito em 1929? E o Vygotsky, que escreveu sobre desenho infantil como forma de grafismo, sobre arte infantil, você ouviu falar? Vocês estavam pulsando juntos Brasil, Alemanha e então a URSS: a criança já era protagonista para vocês.

Além disso, você sabe que o “teu” Parque Infantil era completamente diferente dos outros Parques Infantis existentes naquela época, tanto no Brasil, como em outras partes do mundo? A maioria deles não estava preocupado com qualidade de vida da infância, como você, que desenvolvia o lúdico, o artístico, o imaginário; estava, sim, também como você, voltado para a garantia da vida, para a sobrevivência: ar livre para prevenir a tuberculose, ginástica para preparar o futuro operário etc. Você apontou uma exceção, quando se referiu à qualidade superior de criação plástica dos povos americanos do sul e do centro, exemplificando com o ensino plástico das escolas de ar livre do México. Você conheceu o José Vasconcelos? Sei que você nunca saiu do Brasil, mas ele esteve algumas vezes no Brasil. Como você teve informações da qualidade do trabalho desenvolvido na gestão dele?

Infelizmente, os teus Parques Infantis não existem mais na Rede Municipal Paulistana, que você inaugurou há 80 anos. Eles primeiramente transformaram-se em Escolas Municipais de Educação Infantil e perderam a ênfase no caráter lúdico e artístico que era a sua “impressão digital”, assim como também perderam o caráter livre possibilitado pelos jogos e brincadeiras. Nossos/as professores/as geralmente têm uma formação escolarizante para atuar na primeira etapa da educação básica, nem sempre soltam sua dimensão brinçalhona e nem sempre estão preparados/as para trabalhar com o inesperado, nem sempre conseguem oferecer condições adequadas (tempo, espaço e materiais) para a produção das culturas infantis. O “modelo escolarizado” voltado para a alfabetização foi o que substituiu as brincadeiras. Em geral era realizado através de um planejamento que impedia a construção de novos saberes - tanto pelos/as professores/as como pelas crianças – e acabava por “didatizar o lúdico”. (Algumas ideias do Nicanor sobre os jogos orientados, às vezes me fazem ver

uma situação semelhante àquela proposta por você. Felizmente, apesar de eles jamais terem enfatizado o caráter livre dos jogos tradicionais infantis, conviveram no Parque Infantil todos esses tipos de jogos. Você também, como o Paulo Duarte, considerou o Nicanor um traidor? Como permitir que se fizesse pesquisa médica com as crianças parqueanas (choquinho na língua para tirar o sotaque das crianças de origem estrangeira... invenção da abreugrafia/ raio X...).

Mas te digo que é possível sonhar com a transformação dessa situação. Hoje, festejando os 80 anos da Rede, temos uma realidade bem diferente, voltada a uma pedagogia macunaímica e, além das unidades CEI e EMEI, foi criado em 2000 o CEU, que podemos chamar de Parque Infantil do século XXI. Lamentamos profundamente os recuos na política pública nacional de Educação que atacaram diretamente as crianças pequenas com a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola das crianças de quatro e cinco anos e o ingresso antecipado das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Mário, mas tem coisas acontecendo em minha Sampa, na tua pauliceia desvairada, que talvez você não esperasse que fosse possível... Mas isso falamos numa próxima carta.

Nossas pesquisas na área da Educação Infantil se avolumam e vêm apontando na direção de recuperar os jogos e brincadeiras e da construção de uma pedagogia da infância. Afinal, todos temos saudades da rua onde podíamos brincar livremente e essa ideia que vocês tiveram para o Parque Infantil é uma saída para recuperá-la. Afinal, continua pioneira e insuperável a proposta arquitetônica não escolar dos Parques Infantis e a ideia de oásis no deserto (um parque com crianças pequenas dentro de uma das maiores cidades do mundo).

Mário, me despeço, agradeço teu poético projeto de educação não escolar de crianças pequenas e o quanto foi e continua sendo profícuo, aberto para inovações descolonizadoras, permitindo a participação das crianças na construção da história e da cultura. Deixo aqui teu texto que, na minha opinião, é a superação do adultocentrismo reinante na nossa sociedade.

O valioso tempo dos maduros

*Contei meus anos e descobri que terei menos tempo para viver
daqui para a frente do que já vivi até agora.*

Tenho muito mais passado do que futuro.

Sinto-me como aquele menino que recebeu uma bacia de cerejas.

*As primeiras, ele chupou displicente, mas percebendo que faltam
poucas, rói o caroço.*

Já não tenho tempo para lidar com mediocridades.

Não quero estar em reuniões onde desfilam egos inflamados.

*Inquieto-me com invejosos tentando destruir quem eles admiram,
cobiçando seus lugares, talentos e sorte.*

*Já não tenho tempo para conversas intermináveis, para discutir
assuntos inúteis sobre vidas alheias que nem fazem parte da minha.*

Já não tenho tempo para administrar melindres de pessoas, que apesar da idade cronológica, são imaturos.

Detesto fazer acareação de desafetos que brigaram pelo majestoso cargo de secretário geral do coral.

As pessoas não debatem conteúdos, apenas os rótulos.

Meu tempo tornou-se escasso para debater rótulos, quero a essência, minha alma tem pressa.

Sem muitas cerejas na bacia, quero viver ao lado de gente humana, muito humana; que sabe rir de seus tropeços, não se encanta com triunfos, não se considera eleita antes da hora, não foge de sua mortalidade, quero caminhar perto de coisas e pessoas de verdade.

O essencial faz a vida valer a pena.

E para mim, basta o essencial!

Sabe, Mário, quanto mais leio o que você escreveu, mais vejo que preciso ler ainda mais. A pretensão é enxergar você nos fragmentos e mostrar você às educadoras e educadores e às professoras e professores. Não é fácil mostrar você: nos documentos você se espalha nas mais diferentes bibliotecas e arquivos, e é impressionante a quantidade de vezes em que você, na sua obra, refere-se à arte-criança-educação-cultura-povo. Temos agora mais elementos para uma educação emancipatória e assim contribuir para pedagogias descolonizadoras, para uma educação macunaímica que vê a criança assim como você viu

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais “tendências” muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente.

Por hoje é só. Espero poder voltar para as prefeituras e passar para elas tudo o que aprendi com você e com a riquíssima experiência do Parque Infantil, pelo qual, agora, também como você, tenho um desapoderado entusiasmo. E, então poderei voltar a marchar com as multidões.

Muito obrigada, um grande abraço e parabéns de novo. Desculpa-me por algum excesso, ou pela ausência deles...

Tem mais não,
Ana Lúcia

Histórias entrelaçadas

a criação dos Parques Infantis Paulistanos e a trajetória da educação brasileira

Por **Maria Malta Campos**

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e presidente da Ação Educativa. Desde 2013, atua como assessora da DOT-EI, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

*Parques Infantis,
1935. Acervo da
Secretaria da
Cultura. Foto:
Benedito Jun-
queira Duarte*



Durante um breve período da década de 30 do século passado, a Cidade de São Paulo viveu uma experiência de gestão municipal que se assemelhou a uma espécie de pequeno iluminismo. A tentativa de acomodação de diversos grupos e interesses de classe, após os conflitos que acompanharam o golpe de 1930 e o movimento constitucionalista de 1932 e culminaram na Constituição de 1934, permitiu que fosse nomeado como prefeito da cidade um nome representativo da chamada “elite ilustrada” paulista, Fábio Prado. Em sua gestão, foi criado o Departamento de Cultura e para presidi-lo, convidou-se, nada mais, nada menos do que um intelectual do porte de Mário de Andrade.

Ao aceitar esse desafio, numa cidade que se transformava rapidamente, crescendo com a industrialização e com o aumento da população migrante, que chegara de continentes distantes e de outras regiões do país, cujo operariado havia sido protagonista

de significativas lutas em anos anteriores, Mário de Andrade confere ao projeto de gestão municipal um alcance nacional com amplas repercussões: na valorização da cultura popular brasileira, na concepção sobre o lugar da população operária no espaço urbano, na visão sobre a infância, na importância da cultura para a construção da cidadania.

Vista com a distância de 80 anos passados, essa experiência mantém uma autenticidade e um encanto único, mesmo quando nela se reconhecem as marcas de suas contradições e ambiguidades, fruto que era de uma improvável reconciliação entre projetos econômicos, políticos e ideológicos antagônicos. Assim, essa espécie de primavera do planalto de Piratininga ainda pode nos inspirar e até mesmo enternecer, oportunidade preciosa 80 anos depois, quando nossa sofrida cidade enfrenta desafios em escala tão imensa, que surpreenderia até os mais críticos pensadores do Brasil naqueles distantes anos trinta.

*Crianças brincando
no tanque de areia.
EMEI Jd. Monte
Belo, 2015*



A criação dos Parques Infantis e seus antecedentes

As pesquisas de Ana Lúcia Goulart de Faria (1999) e de Carlos Augusto da Costa Niemeyer (2002) trazem dados importantes para situar a proposta dos parques infantis no contexto do ideário reformista da época, que permeava correntes de pensamento nas áreas do urbanismo, da higiene, da saúde e da Pedagogia.

Niemeyer recupera, em seu trabalho, os debates e propostas no campo do lazer, que ganhou importância com as conquistas do movimento operário no início do século vinte: a jornada de oito horas de trabalho, o descanso semanal, os limites impostos ao trabalho infantil. O tempo livre passou assim a se tornar realidade e nos aglomerados urbanos surge a necessidade de garantir o acesso a espaços coletivos

Quando reservados às crianças, esses espaços respondiam também às propostas dos movimentos de renovação pedagógica

como os parques públicos. Esse autor mostra como diversos movimentos na Europa e nos Estados Unidos defendiam a implantação de parques para recreação da população trabalhadora, aos quais se atribuía ao mesmo tempo finalidades higienistas e de integração social (NIEMEYER, 2002, p. 29).

Em muitos desses parques, áreas foram destinadas aos jogos esportivos, atividades incentivadas no sentido da promoção de um “lazer ativo” ou “dirigido”: os playgrounds. Quando reservados às crianças, esses espaços respondiam também às propostas dos movimentos de renovação pedagógica, segundo o modelo dos *kindergarten* alemães, inspirados princi-

palmente em Froebel. Nos Estados Unidos, a partir das últimas décadas do século dezanove, os playgrounds multiplicaram-se nos recreios escolares e em centros comunitários. Na Alemanha, a implantação de parques de recreio foi parte integrante do projeto de reconstrução da nação após a primeira grande guerra (NIEMEYER, 2002, p. 42-48).

Examinando os antecedentes de realizações similares na Cidade de São Paulo, Niemeyer recupera a atuação das organizações operárias no início do século vinte, que procuravam atender “às necessidades de lazer e sociabilidade da classe operária” (NIEMEYER, 2002, p. 53).

Faria já havia estabelecido essa conexão, buscando também nas teses anarquistas e comunistas sobre educação, presentes na imprensa operária e em outros documentos da época, alguns dos antecedentes da proposta dos parques infantis (FARIA, 1999, p. 67-100).

Outra significativa vertente de pensamento que esteve presente na concepção dos parques infantis foi o movimento de renovação pedagógica, em desenvolvimento também no plano internacional, que surgiu nos anos 1920 no Brasil com a Escola Nova. Na experiência paulistana, foi decisivo o papel desempenhado por Fernando de Azevedo, conforme registra Niemeyer (2002) e também Faria (1999, p. 123). A trílice função “nutrir, educar e recrear”, depois adotada pelos Parques Infantis, já estava presente no Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933, do qual Fernando de Azevedo foi relator. *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, lançado um ano antes, já continha a concepção de escola comunitária e propunha a criação de “instituições complementares peri-escolares e pós-escolares” que deveriam promover o lúdico, ao lado de praças de jogos para crianças, para a prática da Educação Física (NIEMEYER, 2002, p. 80-81).

Os primeiros “parques de jogos”, como eram chamados inicialmente, foram propostos na gestão municipal de Pires do Rio (1926-1930), mas o início das obras dos três primeiros parques ocorreu somente na breve gestão seguinte, do urbanista Anhaia Mello (1930-1931). O prefeito que o sucedeu inaugurou o primeiro deles no bairro do Ipiranga. Quando Fábio Prado foi nomeado, em 1935, encontrou quase prontos mais dois parques, situados no Parque D. Pedro II e no bairro da Lapa, que foram então incorporados ao novo Departamento de Cultura e Recreação, com a denominação de Parques Infantis, segundo a sugestão de Nicanor Miranda (NIEMEYER, 2002, p. 86-87).

Foi nesse novo contexto que o ideário pedagógico escolanovista e o projeto de uma nova política cultural, gestado pelo grupo de intelectuais modernistas, mesclaram-se e inspiraram as propostas educativas desenvolvidas nos primeiros Parques Infantis da Cidade.

Mário de Andrade e os primeiros Parques Infantis

A partir dos documentos analisados por Faria (1999) e Niemeyer (2002), é possível interpretar o papel que assumiu Mário de Andrade junto aos primeiros Parques Infantis como o de um entusiasta torcedor, animador e até mesmo coautor das propostas educativas que inspiravam as experiências desenvolvidas nesses novos equipamentos urbanos. Junto a ele atuava um grupo de pessoas que se identificava com esse projeto cultural voltado à população dos bairros operários: participantes da Semana de Arte Moderna de 1922, companheiros do grupo que se reunia no apartamento do escritor e jornalista Paulo Duarte, na avenida São João, entre 1929 e 1931; o jornalista e advogado Nicanor Miranda, que assumiu a direção da Divisão de Educação e

Recreio do Departamento de Cultura, responsável pelos Parques Infantis; educadores como Maria Aparecida Duarte (Dona Nini, irmã de Paulo Duarte); Oneyda Alvarenga, responsável pela Discoteca Pública; Sérgio Milliet, nomeado para a Divisão de Documentação Histórica e Social, e tantos outros. Os poetas Manuel Bandeira, Menotti del Picchia e Jorge de Lima foram chamados para adaptar para as crianças as “loas” recitadas nas danças dramáticas que faziam parte da programação dos Parques Infantis (FARIA, 2002, p. 122-151).

Como interpreta Niemeyer,

Para o grupo de intelectuais modernistas alçados ao poder municipal, dar forma a uma identidade nacional era um desafio que se lançariam de corpo e alma para articular a sociedade homogênea e consciente que tanto almejavam. (NIEMEYER, 2002, p. 101).

A recém-criada Universidade de São Paulo contribuía também para o clima de renovação cultural da cidade, sendo que a população alvo das novas políticas municipais tornou-se objeto de pesquisas que procuravam caracterizá-la do ponto de vista de sua origem étnica e social, quanto a suas condições de saúde, focalizando aspectos como a fala das crianças, seus hábitos de alimentação, seus padrões de crescimento, entre outros (FARIA, 1999, p. 136-137). Os Parques Infantis tornavam-se assim novos espaços que favoreciam a pesquisa sobre a população infantil até então excluída do campo da educação e das políticas culturais. O próprio Mário de Andrade dedicou-se a estimular e pesquisar as manifestações artísticas infantis, desenvolvendo estudos sobre os desenhos das crianças coletados pelas instrutoras dos Parques e nos concursos de desenho promovidos pela Biblioteca Infantil (FARIA, 2002, p. 144-150).

*... atividades artísticas, musicais e teatrais
inspiradas no folclore brasileiro, estimuladas por
Mário de Andrade*

A dedicação a tantos e tamanhos desafios, que Mário e seus companheiros aceitaram enfrentar, expressa-se claramente numa carta enviada a Oneyda Alvarenga em 1935, um mês após assumir a direção do Departamento de Cultura:

[...] me perguntando como vou no Departamento, e imaginando que tenho bastante trabalho! Não é “bastante” Oneyda, nem mesmo “muito”, é formidável, é gigantesco, é absurdo, tomou minha vida completamente, integralmente, todinha! (ANDRADE, 1935 apud FARIA, 2002, p. 106).

Seu entusiasmo transparece em uma transmissão divulgada pelo programa radiofônico Hora do Brasil, como parte das comemorações do aniversário da cidade em 1936, quando descreveu as mudanças promovidas pelo Departamento de Cultura na considerada “fria e feia” São Paulo:

[...] Disseram-na fria e feia um dia, e SP era feia encafuada nos seus grotões. [...] Nos jardins encontrareis recintos fechados com instrutoras, dentistas, educadoras sanitárias dentro. São os parques infantis onde as crianças proletárias se socializam aprendendo nos brinquedos o cooperativismo e a consciência do homem social [...] (ANDRADE, 1935 apud FARIA, 2002, p. 118).

Ainda que inserida na área de cultura, com ênfase na recreação, o trabalho desenvolvido com as

crianças seguia um ideário pedagógico próximo ao modelo adotado nos jardins de infância.¹ Muitas de suas profissionais eram formadas na escola normal, de onde traziam as propostas de atividades, jogos e abordagens lúdicas desenvolvidas nos parques. Estas eram enriquecidas com a ênfase nas atividades artísticas, musicais e teatrais inspiradas no folclore brasileiro, estimuladas por Mário de Andrade (Faria, 1999, p. 134). Nicanor Miranda, diretor da Divisão de Ensino e Recreio, mantinha contatos no exterior, conhecendo os modelos de recreação dirigidos à infância, nos Estados Unidos e na Europa. Ele também já havia visitado praças de jogos similares para crianças no Uruguai e na Argentina (NIEMEYER, 2002, p. 88, 101-115).

Apesar de não ser originalmente considerado uma instituição educacional, o Parque Infantil concretizava concepções e propostas caras a um movimento de reforma educacional, em seu sentido pleno.

Faria reproduz as legendas de uma coleção de fotografias tiradas entre os anos de 1935 e 1938, que revelam o tipo de atividades valorizadas nos parques:

[...] teatrinho; desenho; marcenaria; jardinagem; modelagem; [...] bordados, tapeçarias; [...] valsa; dança indígena; recorte de gravuras; bailado da Nau Catarineta; leitura; biblioteca; prateleira de livros; [...] votação e eleição [...]; carrossel; joguinho – apanhar o lenço; [...] corrida com batatas; [...] o pulo do canguru; voleyball; balanço; passo de gigante; [...] pingue-pongue; [...] jogo de damas e jogo de dominós; [...] ginásticas com bastões; [...] corrida; rumo ao sol e banho de sol. (ABDANUR, 1992 apud FARIA, 1999, p. 142-143).

¹ Os parques atendiam crianças de 3 a 12 anos, sendo que as mais velhas os frequentavam após o horário escolar; à noite, os espaços eram utilizados para programas dirigidos a adolescentes e jovens de até 21 anos. (Niemeyer, 2002, p. 108)

Mudanças e transformações na trajetória dos Parques Infantis (1937-1975)

Em 1937, o golpe que implantou o regime autoritário do Estado Novo provocou o fim da gestão de Fabio Prado frente à Prefeitura de São Paulo e a saída de Mário de Andrade da direção do Departamento de Cultura. Naquele momento, eram apenas quatro os parques em funcionamento e mais três encontravam-se prontos para inaugurar, além de um quinto parque em construção.

Sob a gestão do novo prefeito, Prestes Maia, a ampliação dos parques foi sustada e uma orientação predominantemente assistencialista e disciplinar foi adotada, ao colocar em primeiro plano a educação física, enfraquecendo o foco anterior nas brincadeiras, jogos e atividades expressivas e culturais. Essa situação levou a educadora Carolina Ribeiro a declarar, no ano de 1943:

É tão pouco compreendida a verdadeira função de um Parque Infantil, que parece mais interessante começar por dizer o que ele não deve ser: 1) não deve ser somente escola de Educação Física; 2) não deve ser uma espécie de circo de cavalinhos com exibições permanentes; 3) não deve ser simples depósito de crianças presas [...]. (RIBEIRO, 1943 apud NIEMEYER, 2002, p. 139-140).

A década de quarenta é um período em que a cidade cresce vertiginosamente, com a incorporação de novos habitantes atraídos pelas oportunidades de emprego que se abriam com a industrialização. Os bairros populares que surgiam nas áreas periféricas não contavam com número suficiente de escolas e outros serviços públicos necessários. Associações de bairro começaram a se organizar e reivindicar di-

versas melhorias, inclusive o acesso à educação para crianças e jovens. A pressão da demanda não atendida leva a prefeitura a adotar um modelo simplificado de parque, os Recantos Infantis, com áreas mais acanhadas. A eles sucedem os Recreios Infantis, instalados em bairros mais distantes do centro.

A partir desse período, ocorre em São Paulo um fenômeno que se repete periodicamente nas redes escolares brasileiras: a pressão da demanda não atendida, represada durante certo tempo, passa a obter respostas do poder público de forma atabalhoada, como recurso a “soluções provisórias” que se eternizam, por exemplo, os barracões de madeira da década de 1970 nas escolas estaduais de primeiro grau e as escolas “de lata” de anos mais recentes nas escolas municipais da cidade.

...a necessidade de ampliar o acesso à educação era agora reconhecida pelo poder público...

Não foi diferente o que aconteceu com a educação pré-escolar no município. Os Recantos e Recreios Infantis já sinalizavam nessa direção: para ampliar o acesso, recorria-se a uma “simplificação” da proposta dos Parques Infantis. Nos anos quarenta, a então Secretaria de Cultura e Higiene foi desdobrada em duas, criando-se a Secretaria de Educação e a de Higiene em 1947. No ano seguinte, o número de Parques, Recantos e Recreios havia passado de nove para 23 unidades na cidade.

Em 1948, é firmado o “Convênio Escolar” entre estado e município da capital. Durante os anos em que esse acordo vigorou, desenvolveu-se uma importante experiência, na qual arquitetos de renome contribuíram para repensar os espaços escolares de acordo com um paradigma moderno e uma grande preocupação com a qualidade das construções escolares. “O resultado dessa nova orientação será o res-

gate da dignidade no desacreditado ensino público municipal”, como sinaliza Niemeyer (2002, p. 155).

Porém, menos de dez anos depois, a situação da demanda não atendida por vagas nas escolas primárias da capital chega a um clímax, levando ao rompimento do Convênio com o estado e à criação da Rede de Ensino Municipal em 1956. De acordo com Niemeyer, “começa então uma lenta descaracterização dos Parques Infantis” (2002, p. 162).

Com efeito, a necessidade de ampliar o acesso à educação era agora reconhecida pelo poder público, com o final da ditadura do Estado Novo e o advento do populismo. As reivindicações populares encontravam alguma resposta, pois a oferta de serviços básicos tornava-se uma moeda de troca na busca por votos. Niemeyer registra que, entre 1956 e 1960, foram “construídos 61 parques, sendo 34 apenas no ano de 1956” (NIEMEYER, 2002, p. 161).

Ao mesmo tempo em que ocorriam essas mudanças na educação municipal, a proposta pedagógica que orientava as práticas adotadas nos parques sofria também significativas inflexões. A preocupação com os altos índices de fracasso escolar por parte de uma população até então totalmente excluída da educação apontava para a fase pré-escolar como aquela que deveria ser responsável por prevenir esse fracasso. Aos poucos, diversas medidas transformavam o antigo equipamento, predominantemente cultural e recreativo, em uma escola com a tarefa de preparar as crianças para o ensino primário. A faixa etária atendida foi reduzida, não incluindo mais as crianças acima dos sete anos; o perfil das educadoras modificou-se com a admissão de professoras; as edificações mudaram com a adoção de prédios de dois pavimentos; multiplicaram-se os turnos diários de atendimento. Finalmente, em 1975, os parques, recantos e recreios adotam o nome de Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

A história dos Parques em São Paulo e a educação pré-escolar no Brasil

Durante esses primeiros quarenta anos de sua história, o que acontecia no resto do país? De forma bastante simplificada, seria possível avançar a hipótese de que experiências similares foram esboçadas e propostas, mas sem adquirir a forma de uma política pública estruturada como ocorreu em São Paulo, a partir dos anos 30 do século passado. Outros municípios, principalmente no Estado de São Paulo, adotaram o mesmo formato ou modelos semelhantes aos Parques Infantis em suas redes, anos depois.²

Mas de acordo com as informações levantadas pelo estudo pioneiro de Sonia Kramer (1982), as iniciativas propostas no plano federal seguiam uma orientação de cunho marcadamente assistencialista e davam preferência a instituições privadas para atuar junto à população em idade pré-escolar.

O Departamento Nacional da Criança, instalado em 1940, chega a propor a criação de Centros de Recreação, no entanto remete essa responsabilidade às igrejas católicas e batistas, ao planejar sua implantação em áreas anexas a seus templos (Kramer, 1982, p. 69). Nesse mesmo período, foi instituída a Legião Brasileira de Assistência, LBA, por estímulo de Darcy Vargas, esposa de Getúlio Vargas. Inicialmente vinculada às necessidades da participação brasileira na Segunda Guerra, em 1946 a LBA passou a se ocupar com a maternidade e a infância, promovendo diversas iniciativas no campo da assistência e da saúde, inclusive creches. Na década de 1970, foi lançado o Projeto Casulo, voltado para crianças em idade pré-escolar de famílias de baixa

² Ainda restam por fazer estudos que mapeiem essas iniciativas, mostrando como os diversos modelos de atendimento à faixa pré-escolar circularam e se difundiram no país.

renda, com objetivos de cunho recreativo e de reforço nutricional. Entretanto, a forma de concretizar esse programa foi principalmente o repasse de recursos a instituições comunitárias, privilegiando uma atuação indireta do poder público.

A primeira das conclusões do estudo de Sonia Kramer ainda se aplica à realidade presente: “Existe uma enorme discrepância entre a valorização dada à criança a nível de discurso e a situação real da infância brasileira” (KRAMER, 1982, p. 115). Embora já tenham sido superadas as lacunas legais apontadas em sua pesquisa, muitas das concepções e práticas marcadas pelo modelo compensatório e por visões preconceituosas da infância pobre permanecem vivas e, ainda hoje, marcam o tipo de atendimento organizado para esse segmento da população em muitos municípios.

Especialmente no caso das creches,³ não abordadas neste artigo, que passaram a integrar a rede de educação de São Paulo somente no início deste século, a ótica do favor e as práticas que minimizam o potencial de desenvolvimento infantil, concentrando-se somente em atividades de higiene e alimentação, são herdeiras dessa tradição descrita por Sonia Kramer.

Mais recentemente, diversas propostas que procuram reintroduzir na educação infantil modelos simplificados de atendimento, focalizados na população mais pobre, parecem tentar reviver algumas das fases mencionadas neste breve histórico aqui lembrado. Não por acaso, essas ideias circulam em conjuntura que presencia uma crescente demanda popular por vagas em creche.

Essa tensão entre qualidade e quantidade acom-

panha a história da educação, de forma que parecem alternar-se os períodos em que a balança das políticas públicas oscila entre os dois extremos. A evolução mais recente da legislação sobre a educação infantil no país revela o esforço de promover a democratização do acesso garantindo, ao mesmo tempo, certos padrões básicos de qualidade para creches e pré-escolas. No entanto, a realidade tem mostrado que garantir esse equilíbrio não é fácil e que retrocessos sempre podem acontecer.

Como mostra Moysés Kuhlmann Jr., em seu prefácio ao livro de Ana Lúcia G. Faria, recuperar as propostas que levaram ao nascimento da Rede Mu-

“É toda a historiografia educacional que se enriquece com essa perspectiva e não apenas a educação infantil”

nicipal de Parques Infantis de São Paulo não é só relevante para a educação infantil ou para o contexto paulistano. “É toda a historiografia educacional que se enriquece com essa perspectiva e não apenas a Educação Infantil” (KUHLMANN JÚNIOR, in FARIA, 2002, p. 11).

Parece, assim, que apesar de todos os avanços conquistados desde a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil ainda teria muito a ganhar recordando e revivendo os velhos sonhos que os modernistas acalentavam em suas discussões naquele apartamento da avenida São João, nos idos de 1922. 

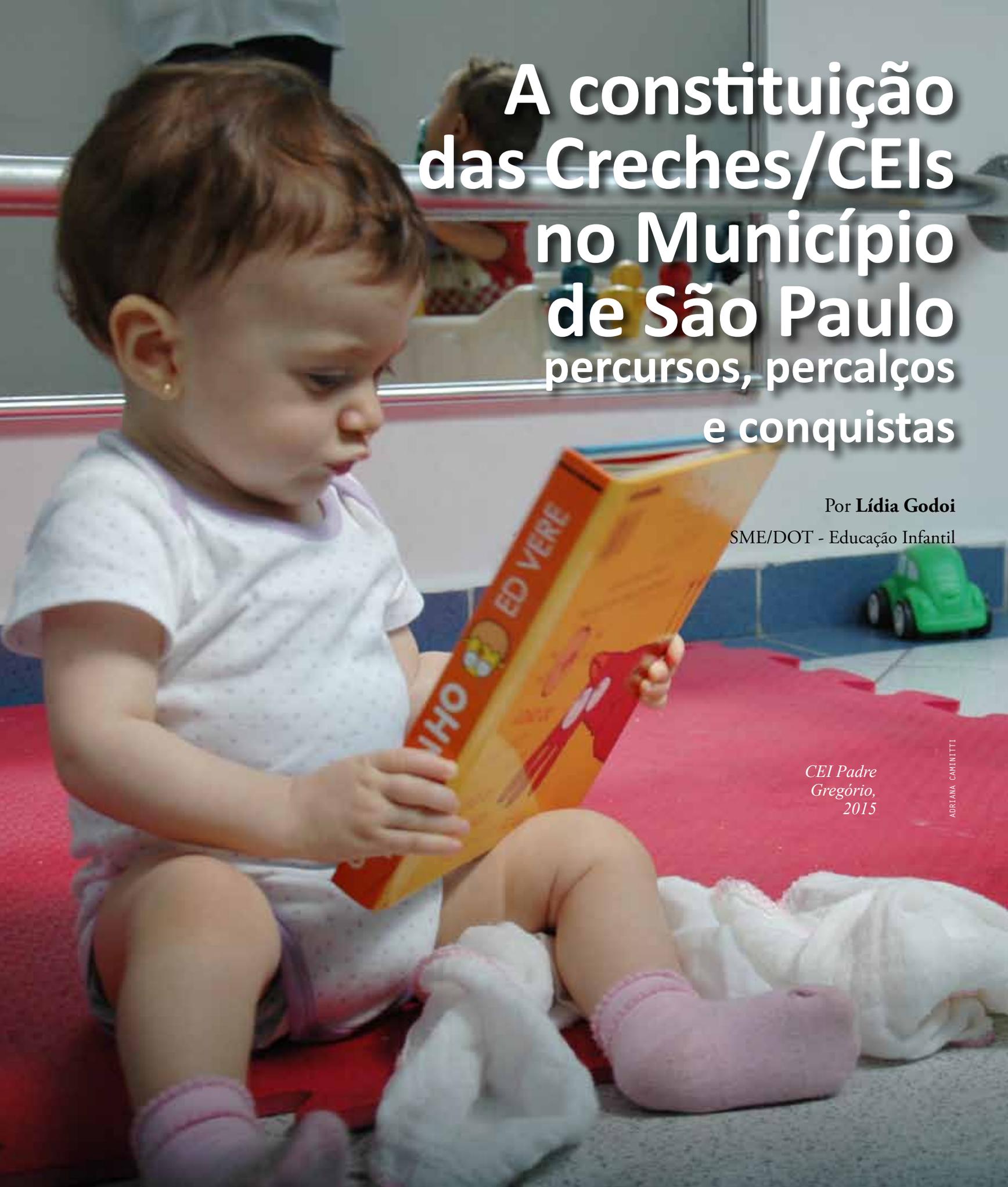
REFERÊNCIAS

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez; Editora da Unicamp, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. **Parques Infantis de São Paulo: lazer como expressão de cidadania**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2002.

3 As primeiras creches municipais diretas foram criadas na Secretaria do Bem-Estar Social, no início da década de 1970, por pressão dos movimentos sociais. A rede municipal de creches, incluindo as unidades conveniadas, foi integrada ao setor educacional no início dos anos 2000, com o nome de Centros de Educação Infantil – CEIs.

A young child with short brown hair, wearing a white short-sleeved shirt and a white diaper, is sitting on a red mat. The child is holding an orange book with the text 'NHO ED VERE' on the cover. The child is looking down at the book. In the background, there is a white shelf with various toys, including a green toy car. The setting appears to be a classroom or a play area.

A constituição das Creches/CEIs no Município de São Paulo percursos, percalços e conquistas

Por **Lídia Godoi**
SME/DOT - Educação Infantil

*CEI Padre
Gregório,
2015*

A Educação Infantil no Brasil, sobretudo envolvendo o atendimento às crianças bem pequenas, ocupou por muitos anos um lugar bastante periférico no cenário político. Como afirmam Campos, Ferreira e Rosenberg (1995), o atendimento em creches acontecia de forma fragmentada, promovido por diversos órgãos que não estabeleciam um diálogo entre si. Inexistia um planejamento que se dedicasse ao delineamento, em âmbito nacional, de questões relacionadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos. Como decorrência, os municípios tiveram trajetórias peculiares no que tange à constituição da rede de creches.

Na Cidade de São Paulo, como apontam os estudos de Oliveira e Rossetti-Ferreira (1986), por mais ou menos 30 anos, o atendimento às crianças pobres e suas famílias esteve constituído por algumas creches mantidas por entidades filantrópicas, bem como Parques Infantis que davam atendimento integral, sendo esse último destinado apenas a crianças maiores de 3 anos. Inicialmente, a Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES), órgão ligado ao Serviço de Assistência Social, começa a estruturar um atendimento baseado em doações feitas a indivíduos carentes e entidades filantrópicas para construção de seus prédios. Posteriormente cria-se a Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES) para cuidar das creches e de outros serviços sociais.

De acordo com Oliveira e Rossetti-Ferreira (1986), a SEBES estabeleceu inicialmente 13 convênios com entidades sociais que mantinham essas instituições. Em paralelo, o Movimento de Luta por Creches, deflagrado pela sociedade civil, grupos feministas e intelectuais, pressionava o município para criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo estado, e que tivesse a participação da comunidade, desde a orientação pedagógica até a escolha de seus funcionários. Desta maneira, nas décadas de 1970 e 1980, havia no município um rede de creches

composta por 4 creches diretas, 21 creches indiretas e 95 creches particulares conveniadas.

Considerava-se que as creches paulistanas estavam à frente, por já disporem de estrutura administrativa que estabelecia diretrizes gerais para o funcionamento, bem como de sistematização e padronização do projeto arquitetônico, programação e quadro de pessoal. No que tange às propostas educativas para as creches, essas seguiam uma linha de educação compensatória, na época, em vigor no órgão do Bem-Estar Social. Contudo, à medida que essas instituições expandiam-se no município, aumentavam os questionamentos sobre as práticas, buscando-se novos caminhos e experimentando-se modelos inovadores, o que sinalizava uma preocupação com a questão educacional.

O documento publicado pela FABES, denominado “Proposta de Reprogramação de Creches”, revela essa preocupação, pois trazia a concepção de creche como equipamento social e espaço de convivência e desenvolvimento do processo educativo, compreendendo suas dimensões social, pedagógica e política. Posteriormente, a SEBES estabelece que a programação pedagógica nas creches deveria contemplar a criança na sua globalidade, entendendo-a como um ser em desenvolvimento, buscando a satisfação de suas necessidades básicas e respeitando seus momentos cognitivos, afetivos e sociais (ROSEMBERG, 1984).

Portanto, havia no município um movimento para repensar a creche: não somente como espaço de cuidado físico das crianças ali atendidas, mas também um espaço de educação, aprendizado e convivência social.

Creche integrante da Educação Infantil: história de luta pelo estatuto institucional

Durante a década de 1980, intensificaram-se os debates a respeito da educação das crianças peque-

nas de 0 a 3 anos. Dessa forma, havia a preocupação em conhecer e discutir as experiências de creche no Brasil e compreender a natureza do trabalho das pajens. As discussões giravam em torno de uma concepção integrada para a educação da criança de 0 a 6 anos. Estudiosas como Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg defendiam o atendimento dessas crianças em creches e pré-escolas públicas. Além disso, sustentavam que esse atendimento não se configurasse unicamente como resposta ao direito da mulher, mas também como uma exigência relativa ao direito das crianças à educação. Na efervescência desse momento histórico, o Movimento Feminista exige que as mulheres tenham não só o direito ao trabalho como à participação política.

Desta maneira, reivindicam que toda a sociedade se responsabilize pela educação das novas gerações, colocando em xeque o papel tradicional da mulher na família. Nesse contexto, em 1988, a Constituição Federal assegura um estatuto institucional à educação da criança pequena, anunciando em seu artigo 205 a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

Na esteira das determinações da Constituição Federal, o Ministério da Educação (MEC) inicia uma série de ações visando à construção de uma política de Educação Infantil de abrangência nacional. Em 1994, após intensas discussões envolvendo segmentos governamentais e não governamentais, foi aprovada a Política Nacional de Educação Infantil que explicita os objetivos, diretrizes gerais e linhas de ação prioritárias que orientarão as ações do MEC na Educação Infantil de 0 a 6 anos. Com relação à creche, esse esforço de construção evidencia-se, entre outras maneiras, com o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, publicado no ano de 1995. O documento é fundamental, à medida que apresenta uma série de circunstâncias necessárias a um atendimento de maior qualidade.

Todas essas ações envolvendo a educação das crianças pequenas é reforçada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que reafirma os princípios do texto constitucional ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica revela a concepção de que a formação para o exercício da cidadania não se inicia somente quando a criança ingressa no Ensino Fundamental.

Em decorrência da promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, estabelece-se um prazo para que as creches possam integrar-se aos sistemas municipais de ensino, bem como se determina que essas instituições promovam práticas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças ali atendidas.

As creches no sistema educacional paulistano: outro olhar para a educação das crianças pequenas

Atendendo ao artigo 89 da LDBEN, o qual determinava que as creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas deveriam, no prazo de três anos, a contar da publicação da Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino, o Município de São Paulo inicia no ano de 2001 a transição das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Naquele ano, a Prefeitura fixou as normas para o processo de transição e estabeleceu as diretrizes para a integração das creches à Educação determinando a faixa etária que deveria ser atendida nessas instituições e os encaminhamentos a respeito da creche, incluindo a mudança de nomenclatura. Desse modo, as creches municipais da rede direta, da rede indireta

e as particulares conveniadas, integradas ao Sistema Municipal de Ensino atenderiam crianças de zero a seis anos e onze meses de idade e passaram a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEI). Toda essa trajetória impactou diretamente na constituição e identidade das(os) profissionais que atuavam/atuam nessas instituições.

Profissionais de Creche/CEI: breve histórico da profissão e circunstâncias atuais

O processo de expansão das creches diretas na Cidade de São Paulo, durante as décadas de 1970 e 1980, provocou mudanças na organização do quadro de profissionais que atuavam nessas instituições. Houve a criação de novos cargos, como o de Pajem, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e o de Professor(a). As Pajens deveriam cumprir uma jornada de 40 horas e ter estudado até a 4ª série; das ADIs era exigido o 1º grau completo, com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais; já os(as) Professores(as) deveriam ter cursado o 2º grau completo e cumprir jornada de 20 horas semanais. A prática de contratação para esses cargos por meio de concurso público somente ganhou corpo a partir de 1989, quando as creches municipais passaram a ser definidas como um equipamento social que, neste

contexto histórico, político e econômico, cumpre o papel de proporcionar educação, guarda e alimentação da criança e de liberar a mãe (ou pai) para a inserção no mercado de trabalho e para um conjunto de práticas sociais, culturais, políticas e de lazer (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991).

Como aponta Crepaldi (2002) começou-se a investir mais em formação continuada dos profissionais, revelando uma preocupação maior em relação à proposta político-pedagógica para as creches. Também foram realizados os primeiros concursos para os cargos de ADI e Pedagogo. No ano de 1997, momento em que as creches estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, para ingressar na Prefeitura Municipal de São Paulo, no cargo de ADI, era necessário ter formação em nível médio, ou seja, o 2º grau completo. Entre 1997 e 2001, houve muitos avanços no que diz respeito à organização dessas instituições, considerando desde o espaço físico até a formação dos profissionais, no entanto permaneciam ligadas à Secretaria de Assistência Social. Em 2001, as creches foram, de fato, integradas ao sistema educativo. Ocorreu uma reorganização do quadro de funcionários, de maneira que os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social foram transformados em Professor de Desenvolvi-



CEI Suzana Campos de Taubaté, 2014

ADRIANA CAMINITI.

mento Infantil, Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola, respectivamente, à medida que seus titulares comprovassem possuir a habilitação exigida e o preenchimento das exigências específicas para o provimento desses cargos.

A passagem das creches para a Secretaria de Educação, na Cidade de São Paulo, desencadeou inúmeras iniciativas por parte do Poder Público, a fim de adequar esses equipamentos às novas demandas. Era necessário reestruturar a carreira dos profissionais, a formação, as propostas pedagógicas etc. As mudanças relativas ao perfil profissional exigido para o trabalho nessas instituições foram significativas. Conforme Pinazza (2013), o município passou a adotar uma série de ações para atender às determinações previstas por lei e buscou, por meio dos programas PEC-Município e ADI-Magistério, proporcionar aos profissionais que já atuavam na creche a formação mínima estabelecida por lei.

Em 2003, por força de Lei, transformam-se os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) em Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI). A partir de então, somente puderam ingressar no cargo como PDIs os (as) profissionais que possuísem formação para tal, ou seja, no mínimo o magistério, sendo o ingresso por meio de concurso público. Os (as) PDIs tinham suas funções pautadas nas concepções de criança e de Educação Infantil constantes nos documentos oficiais, os quais sublinham o desenvolvimento integral da criança e reconhecem o educar e o cuidar como funções indissociáveis. Posteriormente, em 2008, os Projetos Especiais de Ação (PEAs) passaram a vigorar no CEI. Foram previstas condições para que, nas creches, houvesse três horas de trabalho coletivo destinadas à formação docente em serviço e duas horas individuais para o planejamento do trabalho com as crianças, conferindo também aos CEIs o estatuto de espaço de formação docente.

Atualmente, essas instituições são concebidas como

um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2003, p. 72).

As Educadoras e Educadores são nesse terreno pessoas que tanto cuidam quanto educam, contribuindo para a formação de bebês, meninas e meninos. Um “observador participativo”, que possa oferecer em cada circunstância o suporte necessário para as crianças avançarem em sua aprendizagem (SÃO PAULO, 2013).

Por fim, os 80 anos da Educação Infantil no Município de São Paulo, com seus avanços e retrocessos envolvendo tantos atores, constituem a importante trajetória desse Município que prepara-se atualmente para os desafios de mais 80 anos de história. 

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CREPALDI, R. O cotidiano da integração da Rede de creches da Secretaria Municipal de Assistência Social ao sistema de ensino. In: MACHADO, M. L de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- OLIVEIRA, Z. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 39-65, fev. 1986.
- PINAZZA, M. A. Formação profissional e práticas de supervisão em contexto. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Formação de professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Sarandi, 2013. p. 225-250.
- ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.51, p. 91-103, 1984.
- ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: DPE/FCC, 1991. 108 p. (Textos FCC, 6).
- SÃO PAULO (SP). **Orientação Normativa nº 01/13: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2013. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Orientacao-Normativa-n01>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

Entrevistas

Novos rumos

Em 80 anos de história, a Educação Infantil passou por muitas mudanças e melhorias, beneficiando não apenas crianças, mas também suas famílias e educadores. Em meados dos anos 2000, as creches iniciaram uma nova fase. Os espaços deixaram de ser geridos pela Secretaria Municipal de Assistência Social e passaram a integrar a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, administrada pela Secretaria Municipal de Educação.

Novos rumos, novos avanços, novos objetivos. Essas foram as marcas do novo momento da Educação Infantil da capital paulista. A Revista Magistério conversou com personagens que viveram o momento de formas diferentes e contam, por seus pontos de vista, como foi a transição.

Emília Cipriano

Secretária Adjunta de Educação do Município de São Paulo

Magistério – *Como foi, na visão da Senhora, a transição das creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME)?*

Emilia – Na época da transição eu era Diretora de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O processo foi muito rico para mim, que sou Assistente Social e como Diretora de creche – que na época era possível, já que o espaço ainda não era da Educação – despertei para a questão de termos uma proposta pedagógica de qualidade para Educação Infantil. Foi aí que cursei Pedagogia. A passagem da Assistência Social para a Educação foi lenta e consistente, com debates, discussões, reuniões. Unir dois universos históricos com linguagens próprias foi um desafio e um movimento importante. O maior avanço foi não desconsiderarmos as conquistas de cada um desses grupos. Nada foi feito de forma aligeirada, sem considerar a história que as creches já tinham e que não poderia ser negada.

Magistério – *Qual foi a importância dessa transição para a Educação Infantil?*

Emilia – Qualidade na Educação Infantil não é só oferecer às crianças um lugar para ficar. É oferecer um ambiente adequado ao desenvolvimento integral, com proposta pedagógica consistente, boa relação com a família e profissionais qualificados. Houve um tempo em que a Educação Infantil era vista como assistencialismo, acreditavam que era um favor do poder público para as famílias. Rompemos esta visão, o que é uma conquista. As crianças têm direito à Educação. A primeira infância é um momento fundamental no desenvolvimento humano, por isso a Educação Infantil deve trabalhar a investigação, a curiosidade, a expressão. É preciso olhar a criança como co-construtora de cultura, e os pequenos devem se sentir pertencentes à escola e responsáveis pelos espaços. E foi isso que ocorreu com a transição.



Magistério – *E qual sua visão 13 anos depois da transição? Como a Senhora vê a Rede e seu futuro?*

Emilia – Voltar para a SME quase 13 anos depois e comemorar os 80 anos da Educação Infantil é um privilégio. São marcos históricos, décadas de conquistas que vão se materializando, principalmente no que diz respeito ao direito da criança. Na escola pública existem estrutura e consistência, principalmente quando o assunto é Pedagogia da Infância. A Educação Infantil em São Paulo dá o

tom na discussão no país no que se refere à linha de um currículo longitudinal, construído com um sentido, um significado. Eu sinto que na Rede Municipal de Ensino da capital não existe o intuito de escolarizar as crianças da Educação Infantil. É um trabalho contínuo pelo currículo integrador, que garante que a infância se perpetue e que se rompa a cisão entre CEI, EMEI e EMEF. Queremos que as crianças tenham direito de viver o tempo da infância e nós, educadores, precisamos vivenciar e experimentar com elas. Na minha visão, essa tem de ser a nossa prioridade. 



Maria Lucia de Albuquerque Marques

Professora do CEI Cidade de Genebra

Magistério – *Como a Senhora acha que a transição das creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) transformou a vida dos profissionais?*

Maria Lucia – Na época, eu atuava como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil no CEI Santa Maria. Participei de várias lutas dentro do movimento sindical, pedindo a melhoria das condições de trabalho das ADIs. Lembro-me como se fosse hoje da solenidade realizada no Anhembi para a assinatura da Lei que passou os CEIs para a Educação. A mudança transformou a vida das Auxiliares, que passaram a ser Professoras (PDIs), com certificação em Pedagogia conquistada com a formação ADI-Magistério.

Magistério – *Quais foram os principais desafios enfrentados a partir dessa transição? E em que medida a formação oferecida pela SME à época colaborou com sua prática pedagógica?*

Maria Lucia – O nosso principal desafio foi nos

adequarmos à Educação. Até então, nosso trabalho era feito com base no cuidar. O trabalho pedagógico era baseado nas tentativas de acerto e erro, sempre feito com carinho e respeito às crianças. Vejo aquele momento como uma conquista tanto para profissionais de Educação quanto para a Educação Infantil, já que passamos a estudar e entender o trabalho a ser feito com as crianças pequenas. Com a formação, tivemos a possibilidade de explorar vários materiais e suportes e proporcionar novas vivências para as crianças. Havia muita troca de experiência. Foi muito gratificante.

Magistério – *Houve mudanças em sua prática pedagógica a partir da transição das creches para a Educação? Que mudanças foram essas?*

Maria Lucia – Sim, claro. Passei a organizar registros das crianças, com atividades e fotos, a buscar os objetivos das atividades que oferecia às crianças e a trabalhá-las em uma sequência, buscando sempre ampliar o repertório, entendendo que o cuidado está sempre ligado ao educar. 

Elisa Maria Grossi Manfredini

Assessora da Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Magistério – *Que função a Senhora exercia no momento da transição das creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME)?*

Elisa – Eu fui uma das integrantes da Comissão Central de Transição das Creches da SAS para SME. A comissão era composta por três nomes da SME e três da SAS. Naquele momento, a LDB apontava que as creches deveriam sair do âmbito da Assistência Social e irem para a Educação. O prazo era de 5 anos.

Magistério – *Como a Senhora descreve o processo de transição das creches da SAS para SME?*

Elisa – As creches têm uma história ligada ao movimento de luta das mulheres pelo atendimento de seus filhos para que pudessem entrar para o mercado de trabalho. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o direito deixa de ser da mãe e passa a ser da criança. Uma das primeiras medidas da Comissão Central foi providenciar a publicação do Decreto que mudou a denominação das creches para Centros de Educação Infantil - CEIs, apontan-

do a alteração do caráter dessas Unidades de Educação Infantil. Outra preocupação da Comissão era conhecer e respeitar a rede de Creches, sua história e peculiaridades, de forma que fossem inseridas e acolhidas, pois queríamos que elas entrassem ‘pela porta da frente’ na Educação.

Magistério – *Qual o balanço que a Senhora faz desse processo e qual a sua visão do atual atendimento dos CEIs?*

Elisa – Vejo uma mudança imensa tanto na qualidade quanto na quantidade do atendimento, com avanços. Durante décadas tivemos um atendimento pautado na unidade direta e temos atualmente um cenário completamente diferente. A maioria das Unidades de Educação Infantil são convênios com organizações da sociedade civil. O que é importante, pois sem parceria, não se faz expansão. Nestes convênios, assinamos um termo de parceria com as Organizações e repassamos verbas para que ofereçam o atendimento de acordo com as exigências e orientações da SME. 



LILIAN BORGES

Antonio Rodrigues da Silva

Assessor da Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Magistério – *O Senhor integrava a Comissão Central de Transição das Creches da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) para a Educação (SME). Poderia pontuar um avanço dessa mudança?*

Antonio – Na minha opinião, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) fez toda diferença, para a Educação Básica. Houve uma mudança na forma

de encarar as coisas: a Educação se tornou direito da criança e não mais um lugar para a mãe deixar o filho para trabalhar. Isso foi uma mudança de paradigma. Acho que avançamos ainda mais neste sentido quando as creches foram transformadas em Centro de Educação Infantil.



LILIAN BORGES

Magistério – *Quais foram os desafios e avanços deste processo?*

Antonio – Oferecer formação adequada aos profissionais foi o primeiro desafio. Não conheço nenhum programa de formação inicial com o vigor do que tivemos na época da transição. A transformação dos cargos de Auxiliares para Professores, uma grande conquista para os servidores, exigiu trabalho intenso da SME para criar milhares de novos cargos na pasta e receber esses profissionais. Organizamos ainda convênios com a Universidade de São Paulo e com a Pontifícia Universidade Católica para oferta de formação superior em Pedagogia aos que participaram do ADI-Magistério e desejaram ir além. Fazer tudo isso rapidamente e com eficiência foi desafia-

dor, mas o resultado foi positivo para a Educação Infantil, sem dúvidas.

Magistério – *Passados 13 anos, como o Senhor vê o cenário do atendimento no município?*

Antonio – O cenário é muito bom e quantitativamente avançamos muito. Hoje, a cidade conta com 1.786 Centros de Educação Infantil. E o processo de matrícula, com um sistema único, ficou democrático e transparente. Todos enxergam a situação e a posição da criança de forma clara, pois ela entra na fila e ninguém passa na sua frente. Foi um ganho para toda a cidade, já que o processo se tornou mais organizado para os pais, que podem acompanhar, e para as crianças, que são todas vistas como iguais. 

Márcia de Castro Ferreira dos Santos

Diretora do CEI Suzana Campos Tauil



Magistério – *A Senhora considera que a transição das creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) foi importante?*

Márcia – Eu era Diretora de Equipamento Social na creche Suzana Campos Tauil, onde atuo até hoje. No processo de transição, fiz parte da Comissão da SAS Vila Mariana, como representante dos Diretores dessa região. Tínhamos encontros periódicos com a equipe de Educação para discutirmos questões técnicas relativas às duas Secretarias. Foi gratificante participar

desse processo que fez da creche uma instituição educacional reconhecida em sua prática.

Magistério – *O que a transição representou para a gestão das Unidades (creches/CEI)?*

Márcia – Foi um avanço no que se refere ao atendimento educativo às crianças pequenas, assegurando uma política pública integrada quanto às necessidades plenas de desenvolvimento da primeira infância. Destaco também a mudança em relação aos regulamentos, leis e normas que norteiam o trabalho. Por exemplo, facilitou ao gestor cumprir os critérios na matrícula, pois a SME centraliza a demanda. Com isso, se respeitam os direitos de todas as crianças, independentemente de sua condição social.

Magistério – *Que transformações o processo de transição de creches em CEIs provocou nas práticas cotidianas dessas Unidades?*

Márcia – Para falar da transição das creches para CEIs é necessário falar da criança, pois ela é o sujeito dessa transição. Com essa passagem, o CEI ganhou em qualidade e importância, tornando-se

mais visível para toda a Rede. Foi relevante para o CEI a formação especializada dos professores, com horários diários de estudos, além do reconhecimento de sua qualificação e valorização salarial. Para o gestor, ficou claro que cuidado e educação são inseparáveis. A transição trouxe novos olhares sobre a Educação da primeira infância. 

Jeane de Jesus Zanetti Garcia

Coordenadora do CEU-FOR

Magistério – *Na sua opinião, como foi a transição das creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME)?*

Jeane – Na transição, participei da Coordenação de Assistência à Infância e da coordenação pela SAS. Tínhamos muitos desafios, precisávamos constituir novos paradigmas para o CEIs, pois o momento favorecia um salto de qualidade no atendimento às crianças. Considerávamos fundamental que o processo fosse conduzido de forma democrática, que assegurasse a participação dos educadores, Sindicatos, Conselho Municipal de Assistência Social, famílias e comunidade.

Magistério – *De que maneira e por quem era conduzido o trabalho pedagógico nas creches (SAS) e nos CEIs (SME)?*

Jeane – Em 1989, foi elaborado o documento *A Política de Creche*, que discutia a função e o papel desses espaços e conceituou a creche como equipamento público, com caráter de complementação à formação e desenvolvimento da criança, superando o conceito de assistencialismo. Na transição, o trabalho pedagógico era desenvolvido pelos Auxiliares de De-

envolvimento Infantil (ADI). Em seguida, foi iniciado o programa de formação denominado ADI-Magistério, com certificado em Pedagogia, o que permitiu aos funcionários a transformação dos cargos de ADI para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI).

Magistério – *Como se dava a relação com as famílias/comunidade nas creches, e depois nos CEIs?*

Jeane – O surgimento das creches no Brasil está intimamente ligado à questão da filantropia, com foco no atendimento às crianças cujas famílias não possuíam condições de atendimento às suas necessidades básicas. No passado recente, os movimentos organizados das mulheres reivindicaram e lutaram pela ampliação do atendimento em creches. Com a vinda das creches para a SME, o critério de matrícula passou a ser o direito da criança e, no atendimento cotidiano, observamos que a relação entre a família e o CEI continua sendo muito próxima. 



A escuta de bebês e crianças em diálogo com a Pedagogia da Infância

o que revelam as “vozes infantis”, complexas e sutis

Por **Renata Cristina Dias Oliveira**

Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Membro do Grupo Gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil.

Propor a discussão sobre a escuta de bebês e crianças¹, nos provoca a pensar como as “vozes infantis”, que cotidianamente ecoam, pulsam e preenchem de vida os espaços coletivos da Educação Infantil, são efetivamente escutadas, compreendidas e consideradas na construção de uma Pedagogia, não “para” a infância, mas “com” as infâncias.

Parques Infantis, 1935. Acervo da Secretaria da Cultura. Foto: Benedito Junqueira Duarte

¹ A opção pelo uso da expressão “bebês e crianças”, e não somente “crianças”, constitui uma opção político-pedagógica, com vista a dar visibilidade destes atores sociais de pouca idade, tantas vezes invisíveis nas discussões sobre a infância.

A escuta de bebês e crianças nos convoca a romper com as heranças da Pedagogia transmissiva e das concepções que naturalizam as formas de ser criança e viver a infância. Estas concepções “naturalizadas” são cristalizadas e difundidas por meio de imagens que retratam bebês e crianças de forma universal, homogênea, descontextualizada e, portanto, anônima. Imagens que traduzem os pequenos e pequenas como seres passivos, “vazios” que iniciam a vida destituídos de qualquer conhecimento ou capacidades, devendo ser preparados com valores e conhecimentos preestabelecidos pela sociedade e pela cultura, por meio de atividades meramente instrutivas, mecânicas e preparatórias. Nesse modo de compreender a educação e conceber bebês e crianças subestimam-se as reais potencialidades infantis e se nega o direto à voz e à participação, não havendo, portanto, a necessidade ou o interesse de escutá-los. Historicamente, a inserção de tais concepções e imagens no campo da Educação Infantil influenciou e fundamentou, de forma mais ou menos intensa, diversas propostas e currículos com tendências e pressupostos assistencialistas, compensatórios e preparatórios, que consideravam a criança como um eterno “vir a ser”.

Cabe destacar que a imagem de bebês e crianças como incapazes, sem direito à participação ou voz, não tem sua influência restrita à Pedagogia, ou aos espaços coletivos de educação, mas estende suas raízes e consequências para diferentes dimensões da sociedade, no âmbito público e privado. Frases como “Cala boca, menino!”, “Menino não tem querer!”, “Criança não sabe o que quer!” e “Com ordem de quem você fez isso?”, ecoam historicamente em diferentes tempos, espaços, contextos sociais e culturais e revelam como as vozes das crianças são desprestigiadas e, por vezes, silenciadas, não sendo compreendidas como relevantes, necessárias ou dig-

nas de serem consideradas pela sociedade de uma forma ampla. Todas essas concepções contribuem historicamente para a invisibilidade dos bebês e crianças reais e de suas formas de viver a infância, uma vez que não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contextos de vida.

Nesse sentido, a desconstrução e a desnaturalização de tais imagens e construções teóricas se apresentam como desafios importantes e necessários aos educadores da infância. O convívio com bebês e crianças reais e concretas, com as quais nos encontramos diariamente nos espaços coletivos de Educação Infantil, em diálogo com os estudos e pesquisas recentes de diferentes ciências,² tem provocado a construção de um olhar diferente, não “sobre” a infância, mas “com” as infâncias. Olhar capaz de reconhecer os bebês e crianças não por suas supostas negatividades, mas por suas reais potencialidades, tantas vezes invisíveis aos olhos adultocêntricos.

Nas décadas mais recentes, a perspectiva de considerar bebês e crianças desde o nascimento como sujeitos de direitos, constituídos e construtores de história e culturas, seres humanos que participam de forma efetiva e ativa de diferentes contextos de vida, tem contribuído para a consideração de suas capacidades e potencialidades que necessitam ser ampliadas e desafiadas nas experiências educativas. Desta forma de conceber bebês e crianças é que nasce a necessidade de escuta das vozes infantis, na tensão permanente de buscar a coerência entre as práticas pedagógicas e as concepções que as fundamentam.

A escuta das “vozes infantis” torna-se, assim, não só legitimada, mas sobretudo, desejada e imprescindível para a construção e o fomento do diálogo, onde adultos e bebês se encontram para desco-

2 Especialmente da Antropologia, Sociologia, Política, Ciências Sociais, História, dentre outras.

brir, criar e construir novos conhecimentos, relações e experiências.

Contudo, a disponibilidade para a escuta e a incorporação da mesma na prática educativa não constitui tarefa fácil ou simples. Afinal, o que significa escutar bebês e crianças? Como os escutamos? Por que, para que e para quem essa escuta é necessária?

O desafio da escuta nos convoca a desvelar estas e muitas outras inquietações que movimentam a construção de um diálogo verdadeiro da Pedagogia da infância com as vozes das crianças. O texto aqui apresentado não tem a pretensão de esgotar a complexidade dessas questões, mas de ampliar o diálogo sobre a escuta das vozes infantis e seus ecos nos contextos educativos, provocando o nascimento de novas questões e a necessidade de novas escutas.

Mas, afinal, o que significa escutar bebês e crianças?

Primeiramente é importante considerar o que entendemos por “escuta das vozes infantis”.

O conceito de escuta, aqui defendido, não se restringe à capacidade auditiva dos adultos em ouvir as manifestações verbais das crianças. Sabemos que muito antes do início e do uso intenso da linguagem verbal, os bebês possuem uma ampla e surpreendente capacidade de se comunicar e construir ricos e intensos diálogos com o corpo todo, revelando que as potencialidades expressivas para a comunicação não são reduzidas à oralidade.

Escutar, portanto, pressupõe a disponibilidade intencional e permanente, por parte dos adultos, em compreender, interpretar e legitimar as vozes infantis, concebidas como as diferentes formas de expressão pelas quais bebês e crianças revelam seus pensamentos, desejos, ações, teorias, criações, necessidades, sentimentos e proposições.

A escuta atenta e sensível destas “vozes” permite aos adultos desvendar sons “inaudíveis” tornando visíveis as realidades e potencialidades infantis com suas formas criativas, inusitadas e inventivas de compreender o mundo, interagindo, participando e transformando.

Podemos compreender, neste sentido, que a escuta de bebês e crianças constitui uma valiosa fonte de conhecimentos fundamentais aos educadores, uma vez que permite a compreensão das infâncias, a partir das vozes de seus protagonistas. Trata-se, portanto, de uma fonte de conhecimento viva, capaz de revelar a integralidade e a diversidade presentes nas diferentes formas de viver as infâncias e traduzir as condições concretas de existência de bebês e crianças, seus pertencimentos culturais, geográficos, étnicos, raciais, de gênero, econômicos e religiosos, que necessitam ser considerados na construção das concepções e práticas que constituem a Educação Infantil.

Assim, a escuta, num diálogo com ou sem palavras, pressupõe o exercício sensível de acolher o outro, em seus ditos e não ditos. Escutamos bebês e crianças por meio do choro, do olhar, dos balbucios, dos gestos, sorrisos, toques, brincadeiras, movimentos, desenhos, envolvimentos, distanciamentos, recusas, silêncios, narrativas e outras infinitas formas que eles e elas criam para se comunicar.

Estar ao lado dos bebês e crianças garantindo e valorizando a participação, a negociação dos pontos de vista, os significados e as decisões conjuntas em um processo balizado pelo diálogo e respeito fomenta inúmeras aprendizagens para os pequenos e pequenas, assim como para os adultos. Escutar, neste sentido, significa acreditar, verdadeiramente, que é imprescindível a contribuição do outro para construir uma jornada educativa baseada na participação coletiva, potencializando o protagonismo comparti-

lhado entre bebês, crianças e educadores.

Essa escuta atenta fortalece a interação e a integração entre bebês, crianças e adultos, redimensionando as relações e desconstruindo as posições hierarquizadas e as desigualdades etárias que sustentam as relações de poder entre adultos e crianças.

Tal proposição não significa a desvalorização do papel do adulto-educador, ou a supremacia das crianças em uma espécie de inversão de poder ou de ditadura infantil. Ao contrário, a escuta de bebês e crianças fomenta e intensifica a interação e o diálogo entre adultos, bebês e crianças. Como companheiro dos bebês e crianças, a liderança do adulto passa a ser legitimada, respeitada e não temida ou imposta. O professor envolve-se nas experiências, valorizando as ações infantis, ampliando as possibilidades de interação, construção de conhecimento e encorajando todas as formas de expressão. Postura muito distante do papel de mostrar às crianças o que fazer e como fazer.

Estar atento e envolvido com o coletivo faz com que o professor compreenda com mais intensidade e clareza os significados das vozes infantis. Fato que permite que suas interações e propostas fomentem a curiosidade, a percepção e a expressividade dos bebês e crianças, ajudando-os a construir e criar caminhos de aprendizagens, compartilhando-os com o grupo.

As crianças muito perspicazes percebem se os adultos estão disponíveis a essa escuta e, uma vez seguras desta disponibilidade, sentem-se tranquilas, confiantes e predispostas a expressarem-se. À medida que esse movimento de diálogo se concretiza, experienciamos a possibilidade de conhecer mais profundamente as crianças e, a partir destes conhecimentos, propor contextos educativos verdadeiramente significativos.

Este movimento vivo de escuta amplia e poten-

cializa um diálogo rico, fundamentado na comunicação e não em comunicados, onde o adulto se dispõe a falar com as crianças e não para elas. Nesse ambiente de diálogo, interação e participação, bebês, crianças e professores se tornam aprendizes.

O que revelam as vozes infantis? O que aprendemos com a escuta de bebês e crianças? Os desafios e significados de escutar o inaudível...

Por meio da escuta nos aproximamos dos mundos de vida de bebês e crianças e de suas formas imaginativas, criativas e poéticas de ver, sentir e estar no mundo.

A escuta, nessa perspectiva, provoca a introdução de um certo tipo de maravilhamento na ação educativa, que nasce da consideração do olhar inaugural de bebês e crianças sobre o mundo, da alegria pulsante dos momentos de criação, das surpresas e do assombro diante das descobertas, da inquietude curiosa diante do desconhecido e das formas poéticas de pensar, compreender e explicar a vida em sua plenitude.

Maravilhamento expresso na poética das vozes infantis que revelam a complexidade e sutileza do pensamento e que integram de forma surpreendente, imaginação, fantasia, racionalidade, ciência, arte, corpo e mente.

Em diálogo com essa forma plena de conceber o mundo, a educação da infância tem como desafio desconstruir os processos educativos pautados na fragmentação e na hierarquização de conhecimentos e conteúdos que, restritos à lógica da racionalidade, retiram o maravilhamento do cenário educativo desconsiderando a potência do pensar infantil.

Nesse sentido, podemos compreender que o maravilhamento da ação pedagógica constitui um ato

político e emancipatório, de certa forma revolucionário, que subverte as lógicas estritamente racionais e tecnicistas, presentes nos processos de escolarização, ao anunciar e legitimar novas e inventivas formas de ver, compreender e estar no mundo.

A escuta permite ao adulto não só conhecer e acolher a poética presente nas vozes de bebês e crianças, mas também e sobretudo alimentar-se dela para planejar contextos educativos que preservem e ampliem o entusiasmo, a alegria diante da vida.

Escutando bebês e crianças podemos também conhecer as realidades menos poéticas da vida, como as desigualdades presentes na sociedade que marcam a vida desde o seu nascimento. Nesse sentido, as vozes infantis muitas vezes carregam as marcas das desigualdades de gênero, étnico-raciais, religiosas, etárias, territoriais, econômicas e geográficas, diante das quais a educação não pode silenciar.

O silêncio, nesse caso, significa a perpetuação e a naturalização de situações de preconceito e discriminação que afetam de forma direta a vida e a visão de mundo das crianças. Nessa perspectiva, a escuta das vozes infantis permite não só a compreensão de como estas questões afetam bebês e crianças, mas também impulsionam a construção de contextos educativos que possibilitem a construção de contrapontos de natureza concreta e simbólica para o enfrentamento dessas questões, desnaturalizando as relações de poder e submissão que alicerçam as desigualdades.

Faz-se importante considerar que, embora não seja possível (ainda que muito desejado) proteger as crianças de todas as situações de desigualdades presentes na sociedade, os espaços coletivos de Educação Infantil são lugares privilegiados de enfrentamento das desigualdades e, portanto, da construção de um mundo mais justo e de relações igualitárias.

Desta forma, a escuta como um princípio fundante da ação educativa não pode limitar-se à constatação do que dizem as vozes infantis, mas sobretudo impulsionar um diálogo transformador das concepções e práticas como resultado da própria escuta, ou seja, não os escutamos apenas para constatar ou conhecer, mas para transformar a escuta em proposição de novos caminhos educativos, construídos com bebês e crianças.

Diálogos possíveis e necessários: o planejamento

Considerando as questões e concepções que nascem da escuta atenta das vozes de bebês e crianças, o planejamento da ação educativa ganha novos e sofisticados contornos. Contornos intencionalmente abertos e flexíveis, capazes de acolher e dialogar com as vozes infantis de forma viva, interativa e transformadora. A flexibilidade e a abertura do planejamento não significam que a ação docente se fundamente no improviso ou na ausência de intencionalidade, ao contrário, anunciam uma ação extremamente complexa que é a de planejar contemplando o inesperado, o inédito e as questões que nascem das interações e experiências de bebês e crianças nos diversos contextos educativos. Em outras palavras, o planejamento prevê intencionalmente o diálogo com as vozes infantis para se constituir, integrando as vozes das crianças aos princípios e objetivos educacionais com o propósito de criar contextos educativos significativos que contemplem e desafiem as necessidades, desejos, criações, proposições e teorias infantis.

Como uma atitude permanente do professor diante das potencialidades comunicativas infantis, a escuta não é uma técnica para se aproximar das crianças ou uma estratégia para capturar fragmentos das vozes infantis para ilustrar projetos e ações

elaborados exclusivamente pelos adultos, tampouco está restrita aos momentos de rodas de conversa, à estruturação de entrevistas para coletar as opiniões das crianças ou à votação para a tomada de decisão.

Assim, a escuta não é uma ação episódica, casual ou fortuita, ao contrário, é desejada, planejada e necessária para a construção dos diferentes contextos educativos. Aspecto que requer, por parte do professor, uma atitude receptiva de acolhida das “vozes infantis” e o compromisso de interpretá-las de forma ética, respeitosa, comprometida e sem julgamentos.

Nesse sentido, pode-se dizer que o planejamento não é construído para as crianças, mas com as crianças, num processo que envolve coautoria e participação, no exercício efetivo do protagonismo compartilhado. A escuta, assim, constitui ao mesmo tempo ação, princípio e necessidade, permeia, alimenta e transforma o planejamento da ação educativa.

Pode-se dizer, assim, que a escuta fomenta a consolidação de um ciclo virtuoso de diálogo entre bebês, crianças e educadores. Quanto mais escutamos bebês e crianças, mais desenvolvemos a capacidade de compreender e considerar as vozes infantis como elemento fundante do planejamento dos contextos educativos que, por sua vez, potencializam novas escutas que originam novas propostas e diálogos.

A escuta certamente se apresenta como um desafio que necessita ser abraçado não só no âmbito da construção dos contextos educativos, no interior das Unidades de Educação Infantil, mas também como pauta dos espaços de formação permanente dos educadores, dos encontros com as famílias e comunidade e, de forma mais ampla e coletiva, como um fundamento a ser incorporado nas discussões das políticas públicas para a infância, a fim de que estas garantam o direito à voz de bebês e crianças.

No âmbito social, a vida coletiva é partilhada e construída por adultos, bebês e crianças nos espaços

coletivos de Educação Infantil, que constituem-se em ambientes privilegiados de garantia desse direito, afinal nos encontramos cotidianamente com bebês e crianças potentes, falantes em muitas linguagens, que vivem infâncias singulares, cujas vozes anunciam suas formas de ver, sentir e agir sobre e com o mundo. Escutar, compreender e legitimar essas vozes sutis e complexas torna-se imprescindível para a construção de uma Educação Infantil que verdadeiramente dialogue e considere seus principais protagonistas: bebês e crianças. Escutá-los não é somente possível, mas necessário.

Eis o desafio que se apresenta e nos convoca ao diálogo permanente e aprendente de escutar bebês e crianças e com eles construir cotidianamente a Pedagogia da Infância, de forma significativa e socialmente relevante. 



MARTA CONCEIÇÃO

REFERÊNCIAS

- CRUZ, S.H.V.(Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOBBI, M. A.; Pinazza, M.A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.
- HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2009.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SARMENTO M.J. (Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

Escuta das crianças na Roda de Conversa. EMEI Gabriel Prestes, 2015

A família e a escola de Educação Infantil no contexto da sociedade brasileira contemporânea diálogos possíveis...

Por **Anita Viudes C. Freitas**

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



*Parques Infantis,
1935. Acervo da
Secretaria da
Cultura. Foto:
Benedito Jun-
queira Duarte*

Ação compartilhada de educação e cuidado das crianças desde muito pequenas entre as famílias e o poder público é, atualmente, uma realidade, uma necessidade e um direito previsto na legislação em vigor no Brasil, resguardadas as diferenças que caracterizam os dois tipos de instituição. Compete ao Estado garantir o acesso às creches e pré-escolas, as quais têm um caráter institucional e educacional, não podendo assim ser confundidas com o caráter privado e doméstico que caracteriza o contexto familiar.

Atuar de forma complementar, visando garantir a aprendizagem e o desenvolvimento pleno a que todas as crianças têm direito, impõe ao poder público o desafio de compreender e valorizar a diversidade dos contextos – culturais, sociais, étnicos etc. – em que estão inseridas as suas famílias, assegurando canais efetivos de comunicação, escuta e participação. As instituições de Educação Infantil assumem um papel importante nesse cenário, se consolidando como a primeira etapa da Educação Básica, garantida a todas as crianças.

A constituição desses espaços de discussão e de construção coletiva dentro dessa perspectiva é recente no Brasil e resulta de um conjunto de fatores sociais, econômicos e políticos que marcaram a história das creches e pré-escolas. Para que se efetivassem, foram fundamentais as mobilizações de vários setores organizados da sociedade na reivindicação de direitos sociais, em particular a luta das mulheres e do movimento feminista que, entre outras pautas, reivindicava o direito à creche para os filhos das mulheres trabalhadoras. Essas mobilizações levaram à incorporação da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988 como um direito da criança e da família (NASCIMENTO, 2006), sendo reafirmado nas leis posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999/2009).

Desse modo, no bojo desse processo, impulsionado por estudos, sobretudo da Sociologia da Infância, a criança passou a ser concebida como um sujeito histórico, competente, participante ativo e interativo no meio em que vive, também produzindo cultura. Assim, ela se tornou o centro das propostas pedagógicas, demandando a promoção de contextos educativos de qualidade para o seu desenvolvimento integral.

A qualidade na educação, como alertam Dahlberg, Moss e Pence (2003), não é externa aos indivíduos, nem se efetua a partir de critérios definitivos, objetivos e universais, mas se efetiva a partir dos significados que são construídos socialmente. Nesse sentido, a corresponsabilidade entre poder público e família no cuidado e educação de bebês e crianças pequenas impõe às instituições de Educação Infantil o desafio de abrir-se ao diálogo e à escuta das crianças e de suas famílias. Deste modo, definir qual educação se almeja envolve o conjunto de atores, isto é, crianças, famílias, educadores e educadoras, nem sempre com pontos de vista convergentes. Para isso, torna-se fundamental a existência de espaços de manifestações plurais, bem como a capacidade de negociação e de construção coletiva, o que não exclui o enfrentamento dos diferentes pontos de tensão e conflitos inerentes ao confronto de perspectivas diversas. Daí o caráter participativo, contextual, processual e democrático desses espaços (BONDIOLI, 2004).

A delicada e tão necessária relação escola e família é, com todas as tensões que a permeia, um campo fértil de possibilidades e de aprendizagem para todos, na medida em que permite construir caminhos singulares, ricos e criativos de convivência, de troca e de colaboração. No movimento de afasta-

mentos e de aproximações é possível identificar os fios que permitem o entretecer das diferentes culturas – as culturas escolares, da infância e familiares –, apontado por Barbosa (2007).

Referindo-se ao que Dahlberg, Moss e Pence (2003) chamam de ética de um encontro, a escola se reafirma como um local onde se manifestam as diferentes vozes, com a garantia de que serão escutadas e levadas a sério. Este texto se propõe a apontar algumas considerações sobre a relação escola e família e a sua participação na construção de um currículo com e para a infância, considerando que esse processo não ocorre sem diálogo, confronto e enfrentamento de diferentes perspectivas, condição *sine qua non* para a qualidade da Educação Infantil. Para isso, procura situar as mudanças nas famílias contemporâneas e os caminhos que vêm sendo trilhados, de forma democrática e participativa, por escolas e famílias na construção dos seus projetos.

A relação criança, família e escola

Refletir sobre o lugar da criança e das instituições de Educação Infantil no contexto da sociedade brasileira contemporânea exige olhar as transformações que afetam as famílias na atualidade. Uma série de mudanças sociais, culturais, políticas, demográficas e econômicas ocorridas ao longo do tempo transformou os arranjos familiares e as práticas de homens e mulheres dentro e fora da família.

Entre as mudanças, encontram-se a ampliação da presença das mulheres no mercado de trabalho, sobretudo a partir dos anos 1980; os avanços científicos e tecnológicos garantindo à mulher um maior controle sobre o seu próprio corpo; o direito de optar não só se quer ou não ter filhos, mas como deseja fazê-lo; entre outras. Da mesma forma, o papel do

movimento feminista em defesa do fim da opressão e da desigualdade entre mulheres e homens permitiu a elas um maior poder de decisão sobre a sua vida, ainda que muitas desigualdades persistam.

Além disso, o maior acesso à educação, o reconhecimento do caráter multicultural e multirracial que caracterizam a sociedade, somados aos aspectos legais relacionados à diminuição da burocracia para a obtenção do divórcio, contribuíram para mudanças nas características e no perfil das famílias brasileiras atuais.

Hoje, os arranjos familiares são diversos como apontam os dados do Censo de 2010, que identificou famílias formadas por novos casamentos, “reconstituídas”, por casais do mesmo sexo, monoparentais etc. Apesar de ainda ser predominante no Brasil, o número de famílias nucleares compostas por cônjuges e filhos vem reduzindo (52,7% em 2002 e 45% em 2012), enquanto que o número de casais sem filhos tem aumentado, de 14% em 2002 a 19% em 2012 (IBGE, 2013).

Além disso, os dados apontam que o declínio da fecundidade atingiu todas as camadas sociais. Em dez anos, ou seja, de 2000 a 2010, a taxa de fecundidade caiu para 1,90, ficando abaixo da taxa de reposição da população (2,1), o que indica uma tendência ao envelhecimento médio de brasileiros e brasileiras (IBGE, 2010).

Isto é comprovado pelo aumento da expectativa de vida dos brasileiros que passou para 73,4 anos, sendo que, em 1960, a média não chegava aos 50 anos. Esses dados confirmam evidências empíricas sobre o aumento da distância de idade entre gerações e o maior tempo de convivência entre elas. Mulheres e homens estão vivendo mais e com presença mais ativa na sociedade.

Do mesmo modo, cresceram as uniões informais, os casamentos inter-raciais, as separações e os divór-

cios. A proporção de divorciados passou de 1,7% da população para 3,1%. Do total de casais com filhos, um sexto vivia com enteados, com ou sem os filhos, indicando o que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) denomina de “famílias reconstituídas”. A maior parte dos 60 mil casais formados por pessoas do mesmo sexo (53,8%) eram de mulheres. Entre 2000 e 2010, o percentual de famílias que indicavam as mulheres como “pessoa de referência” (principal responsável pela manutenção da casa) passou de 22,2% para 37,3%.

No caso do Município de São Paulo, outro aspecto relevante para compreender as mudanças no perfil das famílias se refere aos dados de migração internacional, publicados em Informes Urbanos/PMSP, de 2012. Entre 2000 e 2010, o número de imigrantes no município teve um aumento de 117%, aproximando-se de 40 mil pessoas, incluindo neste total tanto a imigração de retorno quanto a direta. Em 2010, o número de imigrantes bolivianos somava 9.419. A migração interna, por sua vez, apresentou uma queda de 18,6%.

Esses dados são indicadores de transformações sociais e culturais que afetam as famílias, o que não significa o fim desta instituição, ou que esteja em vias de extinção, como querem fazer crer alguns segmentos da sociedade. Ao contrário disso, a tendência parece se configurar como a afirmação e a valorização dessa organização, não mais com um único modelo aceitável, mas a partir de outras concepções e referências, ou seja, a família como aquela constituída de indivíduos unidos por laços de intimidade, sexuais ou não. Mais do que a negação, ela se constituiu a partir de outra referência, com a prevalência dos laços de afinidade sobre os da consanguinidade.

Com isso, abre possibilidades para o estabelecimento de relações mais pautadas na igualdade intergeracional, de gênero, inter-racial e de poder,

o que implica contemplar a diversidade e o equilíbrio entre aspectos da vida individual e coletiva, necessário para a construção da identidade. Nessa tentativa de conciliar a liberdade individual com os laços afetivos de solidariedade familiar começa a emergir outro conceito de família(s) caracterizado pela diversidade e pluralidade.

Nesse mesmo contexto, há que considerar as diferentes formas de as crianças viverem a(s) infância(s), haja vista que, como sujeitos produtores de cultura, não há uma adaptação passiva destas ao mundo do adulto. Como aponta Corsaro (2011), a criança não internaliza e simplesmente incorpora a sociedade e a cultura dominante, adulta, reproduzindo-a mecanicamente, mas a reinterpreta ao reproduzi-la, e ao fazê-lo inova e provoca mudanças na cultura.

Os aspectos apresentados revelam uma sociedade dinâmica e em constante movimento, cuja diversidade não só se manifesta no modo como as famílias se organizam, mas influencia também as expectativas e a forma como se relacionam, inclusive, com a escola, impondo a esta novos desafios.

Segundo Nascimento (2004, p.20), “o modo de vida de uma família, seus valores, crenças e escolhas ou as interações estabelecidas entre seus componentes, vai interferir na maneira como interpreta o mundo e educa os filhos”. Disso decorre a necessidade de compreender esses grupos sociais, nas suas especificidades e idiosincrasias, o que demanda da escola uma visão sistêmica, contextualizada e informada sobre outra realidade, que pode não parecer “tão familiar” quanto se imaginava.

Conhecer a rede de relações em que estão imersas as famílias e as crianças implica desnaturalizar o olhar, desconstruir modelos cristalizados, haja vista que, apesar de contradito pela realidade social, o modelo de família nuclear ainda está fortemente impregnado no imaginário social. Muitas vezes,

tomada como referência, acaba por gerar crenças e expectativas no âmbito do cotidiano, que frustradas, dão origem aos estereótipos e preconceitos – família desestruturada, família em crise, ausência de valores ou descompromisso com a educação dos filhos etc. – que aumentam as distâncias entre ela e a escola, difíceis de serem superadas. Como aproximar escola e família e construir uma parceria efetiva entre ambas? Essa tem sido uma meta perseguida por muitas escolas. A resposta é aparentemente simples: conversando... sentando na mesa... Entretanto, essa solução pode cair no vazio, não passar de letra morta, caso não seja colocada sob o crivo da reflexão.

Envolver-se em diálogo é, antes de tudo, saber escutar. Aceitar as famílias na sua forma de organização, compreender os seus valores e a sua cultura, dispor-se a construir juntos são condições para a elaboração de parcerias efetivas. O distanciamento, independente das circunstâncias que o provoca – seja por falta ou pelo excesso de confiança – impede o diálogo e a busca de consenso sobre qual educação se almeja para as crianças.

O estudo desenvolvido por Nascimento (2004) sobre a parceria entre família e Educação Infan-

til concluiu o quanto são tênues as fronteiras entre os campos do público e do privado na educação de crianças pequenas. Segundo a autora, a baixa participação dos pais na discussão, na construção e no acompanhamento do projeto da escola, em função da confiança nela depositada, compromete a parceria, na medida em que o projeto tende a seguir exclusivamente a direção definida pela instituição.

A confiança entre a escola e a família é construída nas relações cotidianas, mediadas por atitude de respeito e de escuta. O equilíbrio nessas relações, permeadas por emoções e sentimentos às vezes contraditórios, se constitui com profissionalismo e reflexão crítica constante. Isso é particularmente importante quando se considera a tendência nas escolas ao predomínio de uma cultura sobre a(s) outra(s), deixando pouca abertura aos universos culturais das crianças e suas famílias, conforme afirma Barbosa (2007). Segundo a autora, reconhecer as diferentes culturas ajuda a não cair em explicações simplistas e caricaturais.

O cenário aqui delineado impõe inúmeros desafios às instituições de Educação Infantil, responsáveis pela ação compartilhada de educação e cuidado das crianças, concebidas não mais como opção, mas



MARTA CONCEIÇÃO

CEI Cidade de Genebra, 2015.

como direito de todas as crianças. Um desses desafios é reconhecer e aceitar a complexidade das relações interativas presentes no cotidiano, assumindo os relacionamentos como parte do trabalho e das competências das educadoras e da escola (BONOMI, 1988). Definir estratégias comuns a partir daquilo que as une – as crianças – parece ser o único caminho para construção de uma escola onde a diversidade não seja anulada, mas reconhecida na sua potencialidade de construir projetos inovadores, pois cada vez que o relacionamento sai de uma lógica defensiva e puramente rotineira “abre-se um espaço de compreensão recíproca, de diálogo e de escuta, às vezes inesperado e surpreendente” (BONOMI, 1988, p.172).

Os relatos das experiências das escolas da Rede Municipal mostram o quanto o estreitamento dessa relação é possível. Não há uma única forma de construir a parceria e fortalecer os vínculos, mesmo que para isso tenham que ser permanentemente retomados, como aponta a EMEI Jardim Monte Belo. As dificuldades detectadas não paralisam, mas mobilizam a buscar saídas e encontrar soluções conjuntas. O Conselho de Escola se afirma ali como um espaço político de participação e de tomada de decisões coletivas, só possível quando todos se sentem corresponsáveis pela construção de um projeto político mediado pelos sonhos e desejos em relação às crianças e à qualidade da educação a ela disponibilizada.

A EMEI Gabriel Prestes vai se constituindo em território habitado por todos: as crianças, as famílias, as educadoras e a comunidade. De forma poética, sensível, política e eticamente comprometida cria espaço para a expressão das diferentes culturas, com suas cores, cheiros e sabores. E juntos, à volta da mesa e nas brincadeiras das crianças, vão tecendo com poesias, histórias e músicas o Projeto da Escola.

Os Centros de Educação e Cultura Indígena e os Centros de Educação Infantil Indígena não desvin-

culam a educação das crianças da cultura da comunidade Guarani, garantindo o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Essas experiências, com toda a diversidade que portam, têm em comum o diálogo que se estabelece a partir da escuta atenta e da aceitação da pluralidade. É do confronto de ideias e do movimento dialético de resistências e de mudanças que surgem soluções criativas, inesperadas com possibilidade de emergir o novo.



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entrecruzar destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n.100, pp. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 8 maio 2015.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (Org.). **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010, Nupcialidade, fecundidade e migração**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd_2010_nupcialidade_fecundidade_migracao_amostra.pdf>. Acesso em: 8 maio 2015.
- _____. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise da condição de vida da população brasileira**, 2013. Rio de Janeiro, 2013.
- NASCIMENTO, M.L.B.P. Contextos de Educação da infância: parcerias entre famílias e instituições de Educação Infantil. In: **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2004. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf>. Acesso em: 8 maio 2015.
- _____. Creches: caminhos de inclusão e exclusão da pequena infância. In: PEREIRA, Beatriz R.; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (Org.). **Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira**. São Paulo: Expressão e arte, 2006. p.119-133.
- ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

Relato de Prática

Sua escola aceita um Conselho?¹

Por **Meire Festa**

Coordenadora Pedagógica da EMEI Jardim Monte Belo.

MARIA CONCEIÇÃO



*EMEI Jardim
Monte Belo, 2015*

Construir gestão participativa não é fácil. Nossa história de opressão ainda ecoa. Em muitos momentos não vemos validade e importância em nossa participação como cidadãos e cidadãs, mantendo-nos à mercê do sistema. Nesse panorama, o **Conselho de Escola** torna-se um

espaço privilegiado de relações horizontalizadas. As reflexões e decisões coletivas envolvem **todos** no processo de construção da qualidade da educação. No Conselho de Escola diversos olhares vêm para identificar avanços, encaminhar dificuldades, gerir recursos disponíveis e nos conscientizar da responsabilidade de todos em relação à educação pública.

Falar é fácil, mas como fazer isso de fato?

¹ Texto aprovado pelo Conselho de Escola da EMEI Jd. Monte Belo.

É uma longa caminhada que na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Jardim Monte Belo foi feita aos poucos, com muita reflexão e atitudes concretas. Se por um lado as famílias de nossas crianças ficam, no máximo, dois anos conosco (o que nos leva a um constante recomeçar em termos de formação dos conselheiros), por outro, temos uma equipe de profissionais constante, que tem acúmulo de experiências e discussão sobre o Conselho de Escola. Isso ajuda a superar, juntos, a ideia de que participar é ser “figurante”, para apenas assinar papéis ou concordar/discordar de algo - as pessoas passam a fazer parte das decisões.

Para viabilizar essa intenção, surgem ações: mudança nos horários das reuniões (acontecendo especialmente à noite e aos sábados), estímulo à participação de todos (funcionários e famílias), comunicação das decisões do Conselho para quem não esteve presente na reunião... E, principalmente, o respeito às suas decisões. Consideramos que nossa EMEI já compreende o real papel do Conselho de Escola, mas ainda há imensos desafios concretos. Vivemos um constante refazer de vínculos de confiança e de parceria, de formação pessoal e de cidadania. A aceitação das decisões soberanas do Conselho, muitas vezes, contrapõe interesses pessoais e cada vez mais temos problemas com o tempo escasso das pessoas para participar.

Porém nosso esforço tem resultados. Problemas graves foram encaminhados e/ou resolvidos por essa parceria com as famílias, inclusive situações onde a Diretoria Regional de Educação e a Administração Regional foram acionadas a fim de assumirem seus papéis na cogestão do equipamento público. Chegamos à conclusão que todos nós temos ganhado com isso – educado-

res, que aprendem a viver situações concretas de parceria com as decisões negociadas; famílias, que experimentam a coparticipação e a cogestão; mas, sobretudo, as crianças, que encontram na união de esforços a melhoria do ambiente educativo que apoia cada vez mais seus processos de aprendizagens e de desenvolvimento. O fato é que ver famílias discutindo a proposta pedagógica, colaborando com diferentes olhares, próximas desse ideal de relações interpessoais produtivas e horizontalizadas, percebendo-se como sujeitos e tomando para si a gestão da educação pública, é nosso maior presente.

Desafios que ainda temos:

- 1) aproximar-se das famílias como parceiros, unindo opiniões, fazeres e objetivos acordados;*
- 2) refletir sobre o papel de cada um no processo educativo e as implicações disso;*
- 3) facilitar a participação, repensando horários adequados para a maioria;*
- 4) entender como responsabilidade de toda sociedade a qualidade da educação pública;*
- 5) respeitar e encaminhar as decisões tomadas pelo Conselho de Escola.* 

Relato de Prática

Cafés com Poesia da EMEI Gabriel Prestes estreitando os vínculos e ampliando os diálogos

Por **Naime Silva**

Coordenadora Pedagógica da EMEI Gabriel Prestes.

Manhã de quase outono, abrimos nossas portas e nosso coração para os encontros, para a brincadeira, para a música indígena, para o cheirinho de pão de queijo, cheirinho de tapioca, para o biscoito feito pelas crianças na cozinha experimental, para a oficina de arte com as crianças, para as famílias sentadas em volta da mesa do café da manhã, dialogando sobre o quanto é rica a experiência de estarmos juntos.

As famílias vão chegando de mansinho, quase que amanhecendo na escola, despertando pra beleza que se colocava na manhã de sábado. A poesia estava em todos os lugares, na profusão de cores das chitas, nas produções de arte das crianças, na belezura das palavras de amor estampadas por todos os lugares, no aconchego do mobiliário, no cheirinho da torta de queijo feita pelas crianças, nas canções arrebatadoras do cordelista Costa Senna que cantou contra as guerras e a ganância dos seres humanos, ponto alto de emoção, pois estávamos na presença de

nossa família mulçumana do Iraque. A poesia também estava presente na fala das crianças que com um coraçãozinho de papel falavam aos adultos: “Me diga uma coisa bonita”. A poesia estava na alegria do repente do Casarão de Adão Fernandes, que de forma ágil, constrói em prosa e verso a discussão das famílias sobre suas preocupações em garantir a infância no ensino fundamental de seus filhos e filhas, do desejo que começa a tornar-se coletivo de ocupar a Chácara Lane em tempo integral e com educação integral de maneira a interdisciplinar educação, cultura e arte no território central da Cidade de São Paulo.

Assim são os encontros dos “Cafés com poesia” da Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes, que têm contado com a organização da equipe da escola em parceria com o Movimento Entusiasmo e o Instituto Alana.

Outro ponto alto do diálogo foi a preocupação em trazer mais famílias para receber os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

Paulistana, momento importantíssimo de autoavaliação institucional, onde toda a comunidade educativa discutiu as nove dimensões indicadoras de qualidade que abordam o conhecimento da proposta político-pedagógica, ambientes, materiais, espaço, interações, múltiplas linguagens, gestão democrática, educação para igualdade racial e de gênero, como os bebês e as crianças pequenas são ouvidas e se a voz delas é considerada na rotina da instituição.

Uma semana antes, uma provocação com poemas é lançada aos educadores pelos organizadores. O poema de Alberto Caeiro, “Agora que sinto o amor”, do livro Poesia Completa foi lido em um encontro.

DANIEL ARROYO



II Cortejo Poético das Infâncias, 2015

*Agora que sinto amor
Tenho interesse nos perfumes
Nunca antes me interessou que uma flor tivesse cheiro.
Agora sinto o perfume das flores como se visse uma coisa nova
Sei bem que elas cheiravam, como sei que existia
São coisas que se sabem por fora.
Mas agora sei com a respiração da parte de trás da cabeça
Hoje as flores sabem-se bem num paladar que se cheira
Hoje às vezes acordo e cheiro antes de ver*

Alberto Caeiro

II Cortejo Poético das Infâncias, 2015

Além das rodas de conversa e leitura do poema, as crianças criaram painéis de arte inspirados nele e passaram a criar com suas famílias os seus próprios poemas. Os cafés com poesia passaram a ser mensais tendo como objetivo discutir os problemas das famílias, a forma de educar os filhos e filhas e a escolaridade na região, bem como a política de infância para o território e a cidade. 

JOVILINO SOARES



Relato de Prática

Educação Escolar Infantil Indígena na Cidade de São Paulo

Por **Ivone Mosolino**

SME / DOT – Educação Infantil

*“ Os indígenas são um povo para o qual o idoso é o dono da história, o homem adulto é o dono da aldeia, a mulher, a dona da prática das tradições no dia a dia e da casa, e a criança....
..... a criança, a dona do mundo.”*

Orlando Villas Boas (1914 – 2002)

Vivência das crianças na represa. As atividades não são restritas à sala de aula. CECI Krukutu, 2015



ADRIANA CAMINETTI

De acordo com o IBGE, a maior população indígena do Brasil é a etnia Guarani, com cerca de 51 mil pessoas que ocupam territórios de diversas regiões do Brasil e do cone sul americano. Em nossa cidade, a maior metrópole da América Latina, encontramos aldeias Guarani também junto à população urbana, onde vivem cerca de 12 mil indígenas de diferentes etnias distribuídos pela cidade e, muitas vezes, não reconhecidos como tal .

Em 2004, como resposta do poder público municipal à demanda de lideranças Guarani da Cidade de São Paulo foram concebidos e inaugurados os Centros de Educação e Cultura Indígena - CECIs nas aldeias Tekoa Pyau (Jaraguá), Krukutu e Tenonde Porã (Parelheiros), como forma de reafirmar, valorizar e fortalecer o modo de ser e de viver (nhanderekó) desta população.

Os CECIs constituem-se centros de educação e cultura essencialmente indígena, que visam valorizar e fortalecer as raízes, tradições e a autonomia do povo Guarani, bem como assegurar o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Os Centros de Educação Infantil Indígena - CEIIs, vinculados aos CECIs, atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, em agrupamentos mistos. As atividades são realizadas na língua Guarani, por educadores indígenas da própria aldeia.

Os educadores dos CEIIs/CECIs desenvolvem metodologia própria da cultura milenar Guarani. As atividades não são restritas às salas de aula, mas entendidas de forma ampla, fazendo com que o aprendizado seja vivenciado, observado, experimentado, construído na prática

do dia a dia, nos diferentes espaços da aldeia. As crianças não são apartadas do convívio social, elas são livres e respeitadas, a interação com a comunidade é intensa, os irmãos mais velhos acompanham os mais novos, os bebês são acolhidos por suas mães, enfim, a comunidade participa das diversas vivências com as crianças: trilha na mata, construção de armadilhas, brincadeiras, banhos na represa, confecção de artesanato e cestaria tradicional Guarani.

Como afirmam os educadores Guarani:

“O CECI nasceu de um projeto dos mais velhos (sábios) das aldeias Guarani, isto é muito importante, pois assim junto com as crianças vamos caminhando para o fortalecimento da nossa cultura.” Virginia Veríssimo (Educadora CECI Jaraguá).

“O CECI é importante para as crianças, para a comunidade, tem o objetivo de fortalecer a cultura Guarani Mbyá.” Daniel dos Santos (Educador CECI Tenondé Porã).

“O CEII/CECI é uma escola diferenciada, essencialmente indígena, passamos as mensagens dos mais velhos (sábios) para as crianças, desenvolvendo o respeito e a sabedoria.” Osnilo da Silva (Educador CECI Krukutu). 

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”

(Provérbio Africano)

CECI Krukutu, 2015. Educadora e crianças em momento de interação e brincadeira



ADRIANA CAMINETTI

Algumas andanças as crianças da Educação Infantil Paulistana e suas cidades em São Paulo

Por **Marcia Aparecida Gobbi**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Início esse pequeno ensaio com um convite a todos: vaguem pela imagem aqui apresentada.



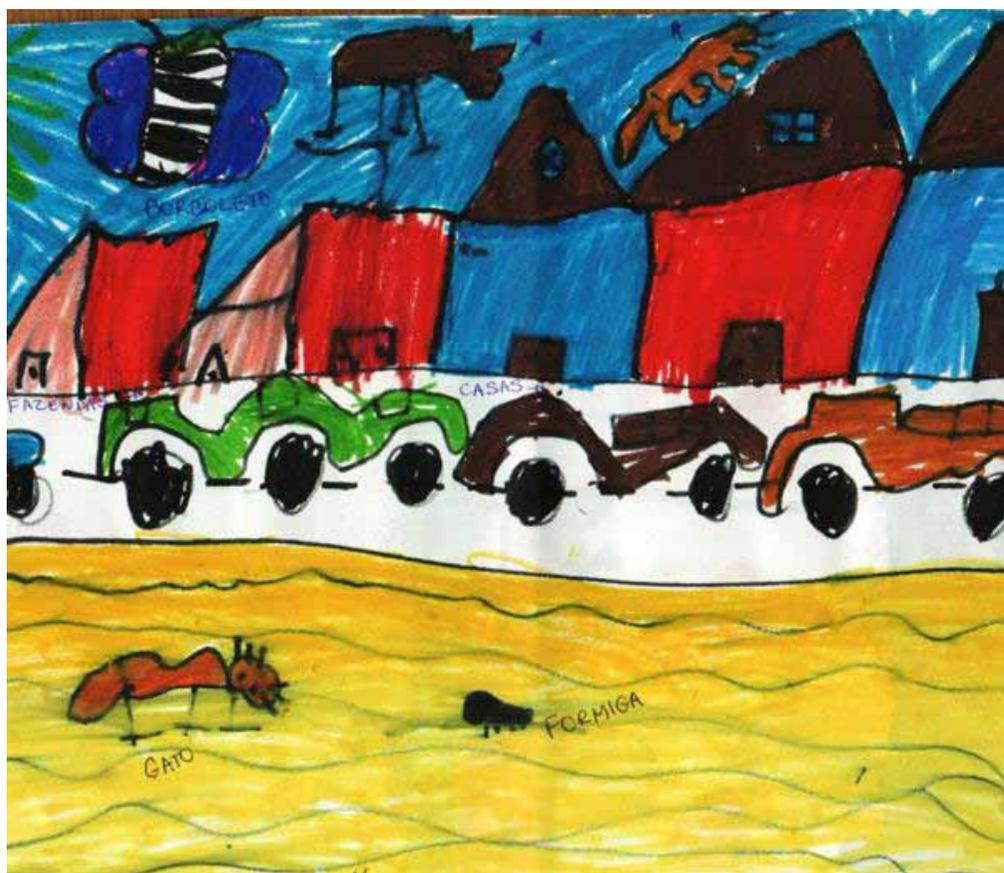
João.¹ Desenho em papel sulfite branco, tamanho A4 redimensionado, tiradas suas bordas previamente pela professora como forma de reaproveitamento da folha, uso de canetas hidrocor e lápis de cor

1 Optou-se por apresentar nomes fictícios.

Ao propor o vagar pela imagem pretendo chamar o leitor e a leitora a um passeio pelas linhas, cores e assuntos tratados e apresentados nessa composição. Seja pela vagarosa aprendizagem ao longo da vida que nos leva ao aligeiramento do tempo para ver, ou mesmo pela desconsideração em relação às imagens de modo geral, somos comumente instados a ir diretamente ao texto escrito como forma de encontrar imediatamente respostas para nossas indagações. Para os alfabetizados em linguagem escrita talvez seja mais rápido ler um texto escrito que olhar imagens sem palavras, o que é coerente com o tempo em que vivemos, para o qual a rapidez dita formas de vida e de compreensão do mundo. Haja vista nosso olho que busca freneticamente a legenda das obras de arte e que pouco se atém à obra propriamente dita naquilo que nos apresenta. Acredita-se que há íntima e, às vezes, recíproca relação entre a imagem e aquele que a olha, sobretudo, quando olhar implica perscrutar, mergulhar, investigar e, com isso, um tempo mais lento para estar com o objeto ou pessoas a serem olhadas, conhecidas e reconhecidas.

O desenho infantil é considerado nesse artigo como fonte documental e artefato cultural, o que implica metodologias próprias que busquem informações e conhecimento sobre ele a partir dele mesmo e daquilo que gira em seu entorno. Para tanto, faz-se necessário considerar os aspectos social, histórico e cultural em que fora elaborado. Assim sendo, seus assuntos, cores, formas, materiais e uso do papel, intervenções externas, período em que foi criado, a quem se destina, quais os usos sociais dados ao desenho, quem é ou são seus autores tornam-se elementos fundamentais, sobretudo, quando queremos compreender sociologicamente essa expressão plástica infantil. Pode-se afirmar que os desenhos possuem agência e como tal,

podem causar mudanças e alterar as relações nos locais em que se encontram presentes, sobretudo quando circulam entre diferentes pessoas. Tendo isso em mente, cada desenho exerce grande poder entre aqueles que estão ao redor. Modifica. Desloca. Transforma. Assim sendo, buscou-se compreender esses desenhos não como cópias do real, mas como representações que contêm força e que ao mesmo tempo incorporam imaginação, inventividade e aspectos do real visto e sentido por seus autores e autoras. São agentes em diferentes contextos em que estão inseridos. Continua o convite: vamos olhar?



Pedro. Desenho em papel sulfite branco, tamanho A4 com uso de canetas hidrocor e lápis de cores variadas.

Voltando a vagar pelas imagens. O que estamos vendo? Há algo que nos olha nessa imagem? O que portamos em nossas bagagens teóricas e experiências

culturais que podem nos auxiliar a olhar e perscrutar essa imagem? A imagem suscita perguntas que variam de acordo com quem a olha, que implicam saber qual posição social e cultural, faixa etária, profissão pertencem seu criador e a criatura. O que temos? Desenho ou pintura? Quem o fez? Adulto ou criança? Em qual contexto? Em qual período histórico? Esse desenho, criado por um menino frequentador de Escola Municipal de Educação Infantil que doravante será chamada EMEI da zona sul paulistana, resultou de projeto de pesquisa¹ *Olhar sobre a cidade: fotografia e desenho na construção de imagens sobre São Paulo a partir de crianças das escolas municipais de educação infantil* em que buscou-se conhecer aspectos da Cidade de São Paulo a partir das crianças, ora em andanças pelos bairros, ora em conversas e observações dentro e fora das EMEIs participantes e em turmas que se propuseram a participar. O desenho foi utilizado e observado como agência, artefato e documento, ao mesmo tempo em que sua presença ensejava diversas conversas enquanto era elaborado. Isso, de modo algum, significa compreendê-lo como cópia da realidade, trata-se de criações infantis em que representações, modos de ver e inventar mundos encontram-se presentes. Imaginação, criação, recriação na composição das imagens leva-nos a pensar nessas cidades representadas pela criança e conhecê-la a partir delas.

Esse ensaio tem como objetivo provocar os leitores e leitoras com alguns resultados da referida pesquisa que procurou envolver meninas e meninos de EMEIs de São Paulo. Andar, olhar e discutir diferentes convivências constituindo formas de ver, sentir e estar nos diferentes espaços e pedaços² da

1 MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas

2 Conforme aceitação do antropólogo brasileiro Carlos Guilherme Cantor Magnani.

cidade foi um dos motes orientadores da pesquisa. Papéis³ em punho durante a andança ou após a mesma. Sobre as folhas de papel, um dos suportes utilizados para a criação dos desenhos, surgiam cidades a evidenciar as diferentes cidades dentro da São Paulo, supostamente tão conhecida por seus moradores. Pelos itinerários viam-se e ouviam-se falas que permitiam perceber certo entrecruzamento da São Paulo real com a imaginada e apresentavam cidades: da violência, do amor entre namorados e familiares, da luta e conquista por votos em período eleitoral, dos grafites. A cidade que acorda em silêncio se organizando para o árduo cotidiano urbano em que carros e buzinas convivem com pássaros e brincadeiras, da, por vezes, (des) mobilidade urbana em seus inúmeros trajetos.

A circulação das crianças ou a não circulação pelas ruas, praças e avenidas mostram formas de lidar com a cidade e reinventá-la. A criança, em falas e traços, levava a perceber que os outros não são invisíveis e, com isso, que podemos aprender com eles. A tão constante negação do outro, que pode ser vista pela incisiva presença de celulares, que mais parecem extensões de nossos corpos, dos quais não conseguimos nos libertar, fones de ouvidos que nos acompanham pelas ruas em muitos decibéis nos impedindo de conhecer a paisagem sonora. São tantos e tantos outros modos de invisibilizar e negar o contato com o outro. Parece até que desejamos essa invisibilidade e passar despercebidos pelos espaços rapidamente. Reafirma-se a rua e sua vocação de lugar de passagem.

Em ambos os desenhos aqui apresentados, quando paramos para olhar e buscamos

3 Usamos em outros contextos câmeras fotográficas e oficinas de fotografia pinhole com as crianças. Optei por descrever somente o uso dos desenhos. Oportunamente outras publicações discutirão sobre fotografia e crianças.

informações podemos, numa primeira olhadela, encontrar palavras escritas, escondidinhas entre o emaranhado de linhas, cores e assuntos. Longe de nós a defesa da escrita adulta junto ao desenho da criança, contudo, ela passou a compor e a revelar formas de ver, boas para pensarmos sobre esse desenho e optei por deixá-las entre os desenhos da criançada, até mesmo para que possamos problematizá-las após a leitura desse ensaio com os nossos pares. Há palavras escritas que podem orientar, em parte, nossa compreensão, quase como legenda a guiar quem a olha e que, sem querer, na intenção de guiar atrapalha e impõe um único modo de ver, há que ter cuidado e garantir o desenho promovendo sua presença em nós. Mas ao considerar a conjugação entre ambas as linguagens temos no primeiro desenho aqui exibido o *menino e o carro*. Ao comentar sobre o desenho, o garoto desenhista afirmava que se tratava de uma cidade. Providencial e sensível, não? Emaranhados de carros que envolvem o menino. No segundo desenho temos *borboleta, formiga e gato* e, mais acima de um dos carros, a palavra *casas*. Independentemente das palavras escritas sobre o desenho, já temos noção de que há animais e casas compondo essa paisagem por apresentarem-se numa figuração mais convencional e próxima daquilo que conhecemos. Remete-nos à rua, em que, pelo que é possível compreender, carros passam grudadinhos um ao outro, abrindo caminhos em que temos automóveis e bichos. No bairro em que ele foi feito trata-se de algo comum, aliás, comum a bairros paulistanos e grandes capitais. Temos aqui uma cidade ou um pedaço dela a partir do ponto de vista de seu desenhista. Um jeito de inventá-la e apresentá-la a partir, e por que não, de suas relações com o cotidiano que alimentam seus modos de ver e desenhar.



Desenho de Pedro elaborado em papel sulfite branco, tamanho A4 colorido com uso de lápis de cores e caneta hidrocor.

Nesse outro desenho, as moradias prevaleceram e ainda são recorrentes entre os desenhos das meninas que, ao longo de tempos, tiveram nos desenhos das casas sua grande predileção, Gobbi (1997). Contudo, no desenho reproduzido aqui, Pedro escolhe essa temática dando-lhe outra composição: não mais o interior da casa, mas sua parte externa é evidenciada. Ele sugere algo certamente desejado e realizado por muitos: subir no telhado para empinar pipa. Trata-se de atividade ainda presente entre a criançada, sobretudo nas periferias das cidades e em locais em que não roubamos algumas das práticas lúdicas e brincadeiras tradicionais. Prédio de apartamentos e casa – à moda das já tradicionais com seu telhado em triângulo – estão juntos no mesmo desenho explicitando a convivência de diferentes moradias em tantos de nossos bairros. O desenho, representação que é, permite essa inferência, em sua polissemia, enseja várias reflexões e mobiliza

as mais variadas respostas e perguntas sobre essa imagem que vemos. O telhado confunde-se com a perna do garoto ou garota que segura a pipa, cuja linha pode ser compreendida como o braço da criança ou extensão dele. Como pesquisa pessoal da criança, Pedro buscou formas de desenhar, de acordo com seus limites e sua inventividade. Podendo mesmo ter inventado essa situação a partir de tantas outras vistas e imaginadas, e nunca ter empinado pipa...

Formas de criar e recriar cidades, modos de viver e os desenhos com meninas e meninos na Educação Infantil: arrematando essa conversa para iniciar outras

Nesse breve ensaio procurou-se mostrar que desenhos criados por crianças podem, entre outras coisas, deslocar. Deslocam e provocam formas de pensar e conhecer infâncias e as próprias imagens produzidas. Em especial, a intenção voltou-se para a relação com a cidade, ou as cidades, em que vivemos e que podem ser recriadas com as crianças a partir de seus modos de ver, sobretudo quando nos dispomos a compreender os meninos e meninas, suas expectativas e suas formas de organizar seus mundos e suas relações com o espaço. A proposta é que os desenhos ajam como fios que ao serem puxados podem nos envolver alimentando modos de ver aquilo que as crianças criam e, ao mesmo tempo, olhar para elas e com elas. Meninas e meninos, ao mesmo tempo em que desenham por desenhar, pelo prazer de explorar e experimentar materiais e suportes, sim, são capazes de mostrar diferentes contextos sociais em seus desenhos. Estes não mostram uma realidade, mas distintas. A própria criação resulta de contextos

sociais, históricos, culturais e econômicos em que é elaborada. Podem provocar curiosidades em nós. Sem querer prescrever comportamentos, vale afirmar que é fundamental não inferirmos aquilo que não há neles e supor que contenham o que as crianças não pretenderam fazer. O exercício aqui presente foi apenas uma maneira de chamar a atenção para alguns dos elementos presentes nos desenhos. Ao mesmo tempo, resultam de compreensão orientada também pelas próprias crianças durante a criação numa conjugação entre desenho e oralidade. Há uma narrativa que nos carrega para vê-la e pelos traços das próprias meninas e meninos deixa-se conduzir em descobertas.

Embora tenha optado por apresentar apenas três desenhos entre um conjunto composto por centenas de criações obtidas em um dos bairros, este situado na zona sul de São Paulo, os desenhos, linguagem e artefato cultural, escolhidos para atingir o objetivo mencionado, apresentam a possibilidade de saber sobre lógicas de orientação das crianças nos grupos infantis, bem como promovem que saibamos mais, sob diferentes aspectos e a partir de diversas áreas de investigação científica, o que nos trazem os traçados, uso de cores, assuntos apresentados e representados pela criança.

Deixa-se aqui o convite para ver e continuar vendo cada vez mais intensamente as criações infantis e suas culturas. Nesse ensaio, especialmente, o convite volta-se por conhecer cidades ocupadas pelas crianças e também vistas e criadas por elas em pequenos pedaços, em lugares construídos pelas meninas e pelos meninos. Vamos ver? 

REFERÊNCIA

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, jun. 2002.

Os desafios de uma Rede de Educação Infantil que completa 80 anos a busca da Qualidade Social

Por **Sonia Larrubia Valverde**

Diretora da DOT - Educação Infantil e Equipe¹

Ao retomarmos o histórico da origem da Rede de Educação Infantil do Município de São Paulo, com a criação dos Parques Infantis por Mário de Andrade, podemos notar sua grande preocupação para que esses espaços fossem um lugar onde as crianças, filhos e filhas dos operários, pudessem brincar e conhecer as manifestações da cultura brasileira. Onde meninas e meninos de diferentes faixas etárias conviviam, aprendendo uns com os outros. Um lugar onde se valorizavam as interações entre as crianças nas áreas externas, incentivando a autonomia e o contato com a natureza. Busca-se a tríplice função “nutrir, educar e recrear”.

¹ Alessandra Arrigoni, Lídia Silva Guimarães Godoi, Ivone Mosolino, Patrícia da Silva, Rosângela Gurgel Rodrigues, Viviane De La Nuez Cabral, Vitor Hélio Breviglieri.

Iniciamos a Educação Infantil do Município com 3 Parques Infantis: Ipiranga, já extinto; D. Pedro II, hoje EMEI D. Pedro II e Lapa, atual EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio. Atualmente temos aproximadamente 2.316 Unidades Educacionais de Educação Infantil, chegamos a 2015 como a maior Rede Pública de Educação Infantil da América Latina.¹ Nesses 80 anos, não só buscamos a ampliação física com a construção de novas Unidades Educacionais - UEs como passamos por várias tendências pedagógicas que respondiam aos contextos históricos e políticos de cada época. Em alguns momentos nos distanciando da proposta primeira defendida por Mário de Andrade, ora focando mais na função assistencialista/compensatória, ora preparatória para o Ensino Fundamental.

No momento atual buscamos uma reaproximação com o proposto por Mário, resgatando a ideia de que as Unidades de Educação Infantil são espaços privilegiados onde todos os atores sociais de pouca idade: bebês e crianças, meninos e meninas, pobres e ricos(as), negros(as), brancos(as) e indígenas, brasileiros(as) e estrangeiros(as), paulistanos(as) e migrantes, sejam eles(as) deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não, podem e devem viver a infância em plenitude, sendo considerados como sujeitos de direito, onde suas vozes sejam o ponto de partida para as propostas pedagógicas desenvolvidas.

Assumindo o desafio de garantir o direito de todas as crianças, a Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT - EI), por meio dos Centros de

1 Fazem parte dessa Rede 2.316 Unidades Educacionais, entre elas: Centros de Educação Infantil (CEIs), sendo 361 da rede direta, 1.407 da rede indireta e conveniada, 536 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), 6 Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos (EMEBS), 3 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), 3 Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs).

Educação Infantil Indígena – CEIIs, vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígena – CECIs, trabalha no sentido da promoção e efetivação dos direitos das crianças Guarani Mbyá, na perspectiva de fortalecer e valorizar o modo de vida desta população e seus processos próprios na construção do conhecimento, respeitando as especificidades de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, buscando favorecer o protagonismo e a autogestão destas comunidades que habitam as aldeias Tekoa Pyau (Jaraguá), Krukutu e Tenonde Porã (Parelheiros) na maior metrópole da América Latina, a Cidade de São Paulo.

Pensando nas diferentes infâncias presentes na cidade, a DOT - EI, em parceria com o Programa São Paulo Carinhosa que articula, coordena e divulga ações com vistas ao desenvolvimento integral da primeira infância, vem implementando Parques Sonoros² em várias Unidades de Educação Infantil em regiões com alta vulnerabilidade, com o propósito de fortalecer e ampliar o leque de atividades culturais voltadas às crianças.

Aí reside um dos nossos maiores desafios, ao expandir a Rede Municipal de Educação Infantil. Como desenvolver um trabalho de efetiva qualidade social, considerando a diversidade, complexidade e singularidade de cada Unidade Educacional e território no qual ela está inserida?

Diante desse desafio, a Diretoria de Orientação Técnica, por meio da DOT - EI, vem pautando suas ações na busca desse objetivo: uma Educação Infantil Paulistana de Qualidade Social.

Como nos aponta Bondioli (2003), a qualidade não é um produto, algo dado, mas sim algo que se constrói. Com esse entendimento, desde 2013, a

2 Parques Sonoros oportunizam vivências e experiências sonoras, por meio das quais os bebês e as crianças podem brincar, construir, reconstruir e ressignificar objetos sonoros.

DOT - EI desenvolve com a Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME - SP uma série de ações que visam à implementação de políticas públicas que buscam a qualidade social da Educação Infantil Paulista, sempre em parceria com os atores que estão diretamente imbricados nas ações cotidianas.

Com esse propósito, em consonância com o Programa Mais Educação São Paulo - Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, publicou-se a Orientação Normativa nº 01/2013 “*Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*”. Esse documento anuncia não só a política de Avaliação que envolverá a Educação Infantil no Município de São Paulo, como destaca as concepções adotadas de criança/infância, de currículo e de projeto político-pedagógico. Enfatiza ainda sobre o perfil de educador/educadora, a importância da participação das famílias e da articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Destaca que a criança é vista como sujeito potente e de direitos, capaz e produtor das culturas infantis, já as educadoras e educadores assumem o papel de observador participativo que oferece a cada circunstância o suporte necessário para que as crianças avancem em suas aprendizagens. Considerando as necessidades e interesses das crianças e das famílias, as Unidades Educacionais constituem-se em locais coletivos onde os bebês e as crianças vivenciam suas infâncias com práticas educativas relevantes às especificidades da sociedade contemporânea.

Revela a necessidade de se pensar a AutoAvaliação Institucional participativa bem como a construção de um Currículo Integrador para e com as infâncias presentes no município.

Apresentadas as concepções, os passos seguintes envolveram a formação das Equipes da Diretoria

de Orientação Técnica – DOT - Educação Infantil das Diretorias Regionais de Educação - DREs e a publicação de outros documentos que se constituíram por meio do diálogo constante com a Rede. Nesse sentido, destaca-se o documento “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista*” fruto de um trabalho que vem sendo desenvolvido desde 2013, construído em parceria com representantes das equipes da DOT-P³ das DREs, Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Unidades, Supervisores Escolares. Constitui-se como instrumento de autoavaliação participativa que envolve todos os atores que compõem a prática educativa. Esse documento é composto por nove dimensões desdobradas em indicadores que abordam diferentes aspectos do funcionamento das Unidades de Educação Infantil.

De forma simultânea, foi construída a Orientação Normativa nº 01 de 2015, “*Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista*”, que representa um marco na educação dos bebês e crianças em Unidades de Educação Infantil na Cidade de São Paulo e dialoga com os “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista*”. Foi elaborado pelo Grupo de Estudos e Trabalho - GT, coordenado pela DOT - EI em parceria com a Assessoria Técnica de Planejamento - ATP da Secretaria Municipal de Educação e Supervisores Escolares, representando as cinco regiões da cidade (centro, sul, leste, oeste e norte). Tem como propósito nortear a autoavaliação institucional participativa, bem como a revisão e/ou elaboração do Projeto Político-Pedagógico e planejamento pedagógico em parceria com diferentes segmentos das Unidades de Educação Infantil.

3 Cada Diretora Regional de Educação – DRE possui uma Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT - P, que acompanha e oferece ações de formação aos educadores/educadoras localmente.

Recentemente publicou-se no portal da Secretaria Municipal de Educação o documento intitulado “*O uso das tecnologias e da linguagem midiática na Educação Infantil*”, com o compromisso de subsidiar educadoras e educadores em seus estudos e pesquisas, sobretudo nos momentos coletivos, para o fortalecimento das práticas pedagógicas que utilizam os recursos tecnológicos e midiáticos em ambientes híbridos, de modo a democratizar o acesso. Além disso, provoca discussões sobre a presença, o papel e a potencialidade destes recursos nas UEs como suportes das manifestações expressivas dos bebês e das crianças, como recursos que ampliem a pesquisa, a descoberta, a investigação, a observação, a comunicação, a interação e a divulgação das experiências infantis em conjunto com diferentes formas de linguagem.

Desta forma, o trabalho desenvolvido tem-se constituído em constantes desafios pela busca da qualidade social, o que pressupõe pensar um currículo que contemple as diferentes infâncias presentes tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investindo na construção de um Currículo Integrador da Infância Paulistana. Dessa forma, a DOT - Educação Infantil articulou-se com a DOT - Ensino Fundamental e Médio, com profissionais da Rede Municipal de Ensino e especialistas da área a fim de pensar juntos um currículo para e com a Infância Paulistana. Dentre as ações que compõem essa iniciativa aconteceram 13 (treze) Seminários regionais que proporcionaram um diálogo mais próximo com a Rede para construir um documento que revele as concepções e práticas que constituem o Currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental/Ciclo de Alfabetização.

Acredita-se que o Currículo Integrador da Infância Paulistana deve romper com as fragmenta-

ções, não somente entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas também entre os Centros de Educação Infantil e as Escolas de Educação Infantil. É preciso compreender a infância como Categoria Social, conforme aponta Qvortrup (2010), composta por sujeitos que possuem direitos, saberes e culturas infantis (FARIA, 1999), que brincam, deixam suas marcas se expressando de variadas maneiras (GOBBI; PINAZZA, 2014).

Sob essa ótica, olhar a infância exige intensa preocupação com os processos formativos, para que as ações educativas estejam fundadas no respeito aos seus modos singulares de ver, agir, pensar, ser e estar em cada contexto histórico. Tal premissa é constante nas ações desenvolvidas pela DOT - EI.

Muitos e constantes são os desafios de uma Rede Municipal de Educação Infantil tão ampla e diversa. Contudo, não perdemos de vista nosso grande objetivo que é transformar o olhar e a escuta na perspectiva da compreensão da infância como possibilidade de apropriação, transformação e produção das culturas infantis. Chegamos aos 80 anos reafirmando o que Mário de Andrade defendia: “a criança como um ser essencialmente sensível à procura de expressão” (ANDRADE, 1929). 

REFERÊNCIAS

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FARIA A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

Nesta edição especial, a Revista Magistério celebra os 80 anos da Educação Infantil Paulistana. Por meio de artigos de pesquisadores e profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que acompanharam essa história, revisita fatos importantes e que marcaram época, em uma construção coletiva que aborda desde a criação dos Parques Infantis por Mário de Andrade até os dias atuais.

Além de rememorar momentos pelos quais a maior Rede Pública de Educação Infantil da América Latina passou, esta edição vem reafirmar essa trajetória, com um pequeno recorte que revela os avanços e desafios na busca de uma Educação Infantil de qualidade social para todos.

Com seu rico conteúdo, esta edição da Magistério será, sem dúvida, um registro histórico que servirá de exemplo para o futuro. Um futuro com muitas conquistas.



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO