



PRISCILA NATALÍCIA BERNARDO

***“É COMO TE FALASSE QUE VOCÊ NÃO TEM CAPACIDADE PARA PENSAR”*: PROBLEMATIZANDO CONTRADIÇÕES E CONFLITOS DISCURSIVOS, EM MERGULHOS NO MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LAVRAS - MG

2018

PRISCILA NATALÍCIA BERNARDO

***“É COMO TE FALASSE QUE VOCÊ NÃO TEM CAPACIDADE PARA PENSAR”*: PROBLEMATIZANDO CONTRADIÇÕES E CONFLITOS DISCURSIVOS, EM MERGULHOS NO MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora
Dra. Cláudia Maria Ribeiro

LAVRAS – MG

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da
Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a)
autor(a).

Oliveira, Priscila Natália Bernardo .
*“É como te falasse que você não tem capacidade para
pensar”* : Problematizando contradições e conflitos discursivos, em
mergulhos no material didático padronizado na Educação Infantil /
Priscila Natália Bernardo Oliveira. - 2018.
175 p.

Orientador(a): Cláudia Maria Ribeiro.

.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Lavras, 2018.
Bibliografia.

1. Educação Infantil. 2. Material Didático Padronizado. 3.
Currículo. I. Ribeiro, Cláudia Maria. . II. Título.

PRISCILA NATALÍCIA BERNARDO

***“É COMO TE FALASSE QUE VOCÊ NÃO TEM CAPACIDADE PARA PENSAR”*: PROBLEMATIZANDO CONTRADIÇÕES E CONFLITOS DISCURSIVOS, EM MERGULHOS NO MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 05 de setembro de 2018

Dra. Ellen de Lima Gonzaga

UFLA

Dra. Juliana Lappa Rizzi

FURG

Orientadora

Dra. Cláudia Maria Ribeiro

LAVRAS – MG 2018

*Mãe, Lara e Gustavo: a vocês,
sempre o melhor que consigo ser e fazer.*

AGRADECIMENTOS

Sou muito feliz por ter em meu caminho (seja por um dia, um ano ou por toda a minha vida) pessoas que acreditaram em mim, nos meus sonhos, e que de certa forma sonharam junto comigo.

Agradeço pela energia positiva, torcida e apoio. Em especial:

À Banca, nas pessoas das professoras Joanalira, Ellen e Juliana, pela leitura tão cuidadosa do meu trabalho e pelas contribuições que só fizeram somar, trazendo possibilidades para que novas interrogações fossem apontadas e discutidas.

À Maria Dalca, que percebeu minha vontade de estudar e lutou ao meu lado para que eu ingressasse no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.

Às amigas do mestrado, professores/as e colegas de percurso.

Ao Pibid Pedagogia- gênero e sexualidade, que tanto instigou e contribuiu em minha formação e ao Grupo de pesquisa Fesex, onde partilhamos saberes, questionamentos e vidas, espaço de pensar diferentemente daquilo que está posto, de suspeitar! Silmara, Tatinha, Andrêsa, Carolina, Kátia, Fábio e demais... amo aprender com vocês!

Ao amigo Breno, presente desde a graduação, que para além de um colega, conquistou espaço no coração da minha família.

À equipe Antonina Guimarães Carvalho, pela torcida, estímulo e apoio. Obrigada por confiar em meu trabalho e me ensinar tanto.

À minha coordenadora Meire pela compreensão, apoio e valorização.

Aos familiares, que mesmo na correria do dia a dia me abraçam em momentos tristes e felizes, em especial Tia Nilza, Iracema e Alan.

À minha irmã Patrícia e ao meu irmão Luciano, aos/às sobrinhos/as por serem alegria em minha vida e conforto nos momentos de angústia.

À Juliana, sinônimo de presença, de parceria, de amizade e de amor. Muito obrigada por estar ao meu lado, partilhar das minhas angústias, medos e dificuldades.

À Cláudia, orientadora, parceira, amiga. Por ser desde o MAB uma presença que inspira segurança, confiança. Obrigada por caminhar comigo respeitando as sinuosidades de um cotidiano de quem é mãe, profissional, dona de casa, da casa e mestranda. A sua sensibilidade contribuiu imensamente para que eu crescesse como pesquisadora, como profissional e como pessoa. Ser sua “rapinha de tacho” é uma honra, desafiador e uma grande responsabilidade, pois é inevitável o anseio de querer alcançar um pouco da sua “potência”.

À minha mãe, mulher mais forte que conheço. Serei eternamente agradecida por todas as vezes que atravessou a cidade para cuidar das crianças e da minha casa enquanto eu estudava. Obrigada por lutar sozinha na criação dos seus/uas filhos/as, por abrir mão de si para nos oferecer o que precisávamos, por me apoiar até mesmo quando não concordava com minhas decisões. Eu te amo muito e em suas mãos entrego a vitória de hoje.

À Lara e ao Gustavo, as melhores partes de mim. Vocês são o motivo e força para que eu resistisse ao cansaço, aos medos e as dificuldades que nem sabem que passei. Encontro no amor de vocês coragem para continuar e abraçar os desafios que seguirão daqui para frente. A mamãe ama para sempre! Muito obrigada!

RESUMO

A proposta da pesquisa em tela é problematizar as enunciações acerca do MDP – material didático padronizado, discutindo como este vem perpassando a prática docente de professoras da Educação Infantil de cidades integrantes do FSMEI – Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Foi realizado um levantamento entre as cidades que integram o referido Fórum, quais utilizam e quais optaram por não utilizar o MDP como mediador pedagógico, analisando como o referido material está inserido no contexto da Educação Infantil. Em abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes de cidades que utilizam o MDP. Também para a coleta de material empírico nas cidades que não utilizam o material, foi realizado um grupo focal. As transcrições tanto do grupo focal quanto das entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos constituíram o *corpus* de análise, discutido e entrelaçado ao referencial pós-crítico, possibilitando problematizar os discursos sem afirmações de certo/errado. A partir do material empírico, os seguintes eixos temáticos foram discutidos: diretrizes para a Educação Infantil; discursos sobre o MDP; educação menor; gênero e sexualidade; currículo; brincar. Vislumbra-se que esta pesquisa fomenta as discussões do tema abordado depois de disponibilizada como devolutiva de uma construção de conhecimento realizada por meio da multiplicidade dos discursos que pairam sobre o MDP e suas implicações no âmbito da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Material Didático Padronizado, Currículo, Discurso.

ABSTRACT

The purpose of the online survey is to problematize the statements about the MDP - standardized didactic material, discussing how it has been passing through the teaching practice of teachers of Early Childhood Education of cities that are members of the FSMEI - South Mineiro Forum of Early Childhood Education. A survey was carried out among the cities that make up this Forum, which use and which chose not to use the MDP as a pedagogical mediator, analyzing how this material is inserted in the context of Early Childhood Education. In a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with representatives of cities that use the MDP. Also for the collection of empirical material in the cities that do not use the material, a focus group was realized. Transcripts from both the focus group and the semi-structured interviews and photographic records constituted the corpus of analysis, discussed and intertwined with the post-critical referential, making it possible to problematize discourses without affirmations of right / wrong. From the empirical material, the following thematic axes were discussed: guidelines for Early Childhood Education; speeches about the MDP; minor education; gender and sexuality; curriculum; play. It is envisaged that this research foments the discussions of the topic discussed after being made available as a devolution of a construction of knowledge realized through the multiplicity of discourses about the MDP and its implications in the field of Early Childhood Education.

KEYWORDS: Infant Education, Standardized Teaching Material, Curriculum, Speech.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do caderno de atividades.....	42
Figura 2 - Sugestões de Leitura contidas no “Caderno do Professor”	52
Figura 3 - Atividade do Caderno da criança.....	57
Figura 4 - Folder sobre “Ideologia de gênero”	60
Figura 5 - Atividade do Caderno da criança.....	63
Figura 6 - Atividade do Caderno da criança.....	63
Figura 7 - Atividade do Caderno da criança.....	64
Figura 8 - Atividade descrita no manifesto do FMEI.....	64
Figura 9 - Atividade do Caderno da criança.....	66
Figura 10 - Atividade do Caderno da criança.....	72
Figura 11 - Atividade do Caderno da criança.....	72
Figura 12 - Atividade do Caderno da criança.....	73
Figura 13 - Atividade do Caderno da criança.....	73
Figura 14 - Atividade do Caderno da criança.....	74
Figura 15 - Atividade do Caderno da criança.....	74

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Convite para o FSMEI.....	24
Imagem 2 - Convite para o FSMEI.....	24
Imagem 3 - Convite para o FSMEI.....	25
Imagem 4 - Cortejo Literário realizado na Cidade A.....	50
Imagem 5 - Espaço criado pela equipe do Pibid Pedagogia-Gênero e sexualidade.....	58
Imagem 6 - Espaço criado pela equipe do Pibid Pedagogia-Gênero e sexualidade.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das pessoas participantes da pesquisa.....	32
Quadro 2 - Cidades que integram o FSMEI participantes do encontro de 28-09-2017.....	43-44

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

EAD - Educação à Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

FMEI - Fórum Mineiro de Educação Infantil

FESEX - Grupo de pesquisa Relação entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: A Problemática da Formação Docente

FSMEI - Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

M1 - Mediadora 1

M2 - Mediadora 2

MAB - Movimento de Adolescentes do Brasil

MDP - Material Didático Padronizado

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

P1 - Participante 1

P2 - Participante 2

P3 - Participante 3

P4 - Participante 4

P5 - Participante 5

P6 - Participante 6

P7 - Participante 7

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UFLA - Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - MEUS RETALHOS: A PESQUISA COMO PARTE DE MIM.....	14
1.1 - “E PENSO QUE É ASSIM MESMO QUE A VIDA SE FAZ... DE PEDAÇOS DE OUTRAS GENTES QUE VÃO SE TORNANDO PARTE DA GENTE TAMBÉM”: Conhecendo o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.....	22
CAPÍTULO 2 - “EM CADA ENCONTRO, EM CADA CONTATO, VOU FICANDO MAIOR. EM CADA RETALHO, UMA VIDA, UMA LIÇÃO...”: <i>As categorias de análise que compõem a pesquisa.....</i>	26
CAPÍTULO 3 - AS FERRAMENTAS PARA INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIAS DE PESQUISA.....	28
CAPÍTULO 4 - “TEM AS DIRETRIZES QUE FALAM QUE O BRINCAR É NECESSÁRIO... MAS COMO SE AMARRA ISSO TUDO? O CURRÍCULO DEVERIA SER ÚNICO PARA TODOS? QUE TIPO DE LINHA DE TRABALHO SERÁ EMPREGADA AQUI OU ALI?” (P8) O QUE MENCIONAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	34
CAPÍTULO 5 - ANALISANDO OS DISCURSOS QUE PAIRAM SOBRE O MDP.....	41
5.1- “O MDP TEM AS ATIVIDADES DE MANIPULAÇÃO DE RECURSOS E INDICA SITUAÇÕES. SE VOCÊ NÃO TEM IDEIA NEHUMA PARA TRAZER, ELE VAI TRAZER. SE VOCÊ QUISER INVENTAR ALÉM DISSO, VOCÊ ESTÁ MUITO À VONTADE PARA FAZER TAMBÉM”: No exercício da educação menor.....	49
CAPÍTULO 6 - “EU VEJO QUE AINDA TEM PROFESSORES QUE FICAM PERDIDOS QUANDO TEM QUE FAZER ESSA ABORDAGEM” (P2): GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
6.1- “NÃO TEM COMO VOCÊ TRABALHAR COM ALGUMA COISA OU EXPLORAR ALGUMA SITUAÇÃO SE VOCÊ NÃO TEM CONHECIMENTO, NÃO TEM FIRMEZA NAQUILO QUE VOCÊ FAZ”(A): Educação para as sexualidades X Ideologia de gênero.....	60
6.2 - “ATÉ CHEGAR NA APOSTILA O QUE TEM QUE SER FEITO? A ATIVIDADE DA APOSTILA É SÓ PREENCHER PAPEL PARA OS PAIS VEREM? ” (P1): Perpassando raça e etnias.....	63

CAPÍTULO 7 - “COM RELAÇÃO AO CURRÍCULO JUNTO COM O SISTEMA DE APOSTILAS, ELE DEIXA MAIS DIFÍCIL AINDA PENSAR EM CURRÍCULO, PORQUE VOCÊ NÃO PRECISA DE PENSAR EM CURRÍCULO”: Perpassando currículo e formação docente.....	67
CAPÍTULO 8 - “BRINCAR JUNTO... BRINCAR SOZINHO...” (P8) BRINCADEIRAS, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
“ESTÁ LONGE DO QUE ME CABE DIZER QUE TEM QUE DEIXAR DE SER ISSO OU AQUILO” (P8): Algumas considerações.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A - Questionário para levantamento das cidades que utilizam ou não o MDP....	89
APÊNDICE B - Roteiro para o Grupo Focal.....	90
APÊNDICE C - Roteiro para Entrevista semi-estruturada.....	92
APÊNDICE D - Transcrição do Grupo Focal.....	94
APÊNDICE E - Transcrição da Entrevista.....	112
APÊNDICE F - Registros fotográficos do MDP da cidade A.....	129
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	169
ANEXO B - Termo de cessão para utilização de produção textual, imagem e som de voz....	173

CAPÍTULO 1 - MEUS RETALHOS: A PESQUISA COMO PARTE DE MIM

“(...) Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz... de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. (...)”

Cora Coralina¹

Há muito tempo, e não sei com exatidão quanto, sou apaixonada pela educação. Pelas trocas, sorrisos e (des) prazeres que o chão da escola nos possibilita. Pelas amizades que vem e vão, por pessoas que tem cada uma sua forma de viver esse ambiente, pela multiplicidade de seres que encontrei pelo caminho, pelos pedaços de gentes que foram fazendo parte do que sou.

A minha trajetória enquanto estudante foi e continua sendo em instituições públicas. Com desafios, dificuldades e superações, vivi do antigo pré-escolar ao mestrado nesses espaços. Recordo-me ainda de muitas/os professoras/es que fizeram parte dos aprendizados compartilhados e dos retalhos desse tempo, que foram me deixando maior.

Gosto de lembrar a forma mágica como a professora do pré-escolar conseguia dominar uma tesoura, dos afetos e desafetos que deixavam os dias diferentes e instigantes. Aventurei-me na leitura, na escrita e nas relações com as pessoas, sempre curiosa, querendo experimentar e descobrir novas formas de estar no mundo.

No ensino fundamental, tive a oportunidade de participar por três anos do Movimento de Adolescentes do Brasil, o MAB². No tempo em que fiz parte desse espaço de trocas, participei de alguns encontros que aconteceram na cidade de Lavras e de um encontro regional na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Foi então que conheci mais de perto aquela mulher de cabelos vermelhos, que emanava vida por onde passava.

¹ Cora Coralina, pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas foi poetisa e contista brasileira.

² O MAB é uma rede formada por adolescentes, jovens e/ou educadores/as comprometidos/as com a cidadania, tendo como objetivos:

- 1) desenvolver projetos, programas e/ou ações locais, regionais, nacionais e internacionais, favorecendo a intervenção sócio-política e cultural dos grupos filiados na comunidade;
- 2) intervir na formulação de políticas públicas, através de sua participação social em diferentes áreas de atuação como: Educação, Arte e Cultura, Saúde e Sexualidade, Meio Ambiente e Direitos Humanos;
- 3) contribuir para a promoção da participação social de adolescentes e jovens nas ações de intervenção social e controle social de políticas públicas;
- 4) fortalecer e articular a rede nacional de adolescentes discutindo os conceitos das ações educativas desenvolvidas pelo MAB e estabelecer novas metas para o movimento. Disponível em: http://www.papai.org.br/antigo/conteudo/view?ID_CONTEUDO=595. Acesso em: 24/1/2017.

E como a conheci? Parece até história do imaginário infantil, mas foi assim mesmo que aconteceu. Eu estava tentando abrir a janela do nosso ônibus, voltando de um encontro na cidade de Uberlândia, quando quebrei o vidro da janela. Naquele momento, todos/as os/as adolescentes que ali estavam me fuzilaram com um olhar acusador, o que me empalideceu. Não foi intencional, não queria que aquilo tivesse acontecido, mas diante daquele vidro quebrado, por mim eu, teria que assumir culpa. Saí do ônibus procurando alguém para contar o que eu havia feito, já esperando uma humilhação em público. Ela estava lá, como sempre rodeada por pessoas. Pedi sua atenção e disse o que havia acontecido. De imediato ela me segurou pelos braços percebendo minha palidez e fomos ver o estrago.

Ela, além de ser meu porto seguro naquela cidade desconhecida, em meio aos olhares tortos, foi quem viajou treze horas segurando alternadamente comigo, um papelão improvisado para bloquear o vento na janela do ônibus. Fui muito agradecida àquela mulher, nunca a esqueci. Mas também, como esquecer aquela calmaria em meio ao mar revolto? Mal sabia que eu que tempos depois a encontraria. Depois daquela viagem, a vida seguiu... por outros caminhos, outros desafios e outros retalhos...

Ainda na adolescência descobri uma doença ocular chamada ceratocone³. Convivi com ela no decorrer de todo o ensino médio ao ponto de precisar de uma pessoa para ditar a matéria disponível no quadro para que eu pudesse copiar. Enxergava cada vez menos e após a conclusão do terceiro ano, me afastei dos estudos.

Segui então um período de espera na fila de transplante de córneas. Aos vinte anos fui mãe, me casei, mudei para outra cidade onde vivi por dois anos e finalmente consegui meu transplante de córnea. O tempo dessa espera (e digo dessa porque estamos sempre esperando por alguma coisa), havia terminado. A sensação de voltar a enxergar, ainda que com correção ocular, me deu fôlego para “recuperar o tempo perdido nos estudos”. Voltando para minha cidade, prestei concurso público para servente escolar. Fui aprovada e assumi meu cargo em um Centro Municipal de Educação Infantil- CEMEI. Concomitante a isso, me matriculei no curso Normal Pós-Médio, que dá habilitação para atuar na Educação Infantil enquanto monitora.

No trabalho e nos estudos, mergulhei em um universo de cuidados, que entrelaçam brincadeiras e aprendizados que trouxeram encantamento, paixão e incômodos. Nesse cenário, encontrei as crianças com toda sua curiosidade e energia, pessoas fantásticas que possuem

3 O Ceratocone é uma doença ocular não inflamatória que afeta o formato e a espessura da córnea, provocando a percepção de imagens distorcidas. Disponível em: <http://www.lotteneyes.com.br/patologias-ceratocone/>. Acesso em 24/12/2017

coragem de entrega ao que ainda não experimentaram, e que se deixam levar pelo prazer de investigar e explorar o mundo. Minha curiosidade e meu contato com as crianças, o conhecimento que fui adquirindo no curso e a vontade de fazer não passaram despercebidas.

No meu cargo de servente escolar trabalhei por um ano apenas. Desde então atuei em turmas de berçário, de maternal 1 e 2, segunda etapa, secretaria, e agora apoio pedagógico. Sempre em desvio de função e ganhando o que meu cargo efetivo, de servente escolar, contempla. Minha própria situação profissional consiste numa contradição. A Educação Infantil tornou-se um interesse para além da paixão; terminei o curso Pós-Médio, mas percebi que não queria parar por ali. Era preciso fazer mais e melhor.

Em 2013, pela Plataforma Freire⁴, que viabiliza o acesso ao ensino superior aos/às profissionais atuantes na educação sem essa formação no ensino superior, ingresso no curso de Pedagogia EAD⁵ da Universidade Federal de Lavras- UFLA. O curso trouxe consigo inquietações, novas formas de olhar o mundo, o outro, de compreender política, sociedade e formação. Trouxe também muitos desafios. Tempo de vislumbrar a educação como espaço de possibilidades em processos que transformam sujeitos. O curso me inseriu em um grupo diverso, de maioria feminina, com formações das mais variadas. Essas novas perspectivas pediram mais comprometimento na minha formação e uma entrega ao novo, às tecnologias, a novos espaços de aprendizagem.

Na aula inaugural tive uma grata surpresa. Ela, a mulher de cabelos vermelhos, fez a fala de abertura do curso. “*Mundo pequeno*”, pensei. Mais uma vez nossos caminhos se cruzaram e coincidentemente em um espaço onde eu me sentia frágil pela expectativa de um novo começo. Ela continuava a ser dona de uma fala que envolve, que possibilita. Já havia

⁴ A Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Em maio de 2012, o sistema passou a ser gerido pela Capes e está sendo reestruturado para incluir um conjunto de funcionalidades que permitirão informatizar todo o processo de gestão, acompanhamento e revisão do planejamento da formação inicial dos professores da educação básica. Nesse sistema a Capes atualmente publica a relação dos cursos superiores ofertados pelas Instituições de Educação Superior para os professores da rede pública de educação básica; os professores interessados em participar dos cursos fazem sua pré-inscrição; as secretarias municipais e estaduais de educação validam a pré-inscrição dos professores de sua rede; as universidades extraem a relação de professores pré-inscritos e, após o processo seletivo, registram os alunos matriculados. Com a reestruturação do sistema, além do registro das matrículas, as IES deverão informar a evasão; as secretarias municipais e estaduais de educação poderão informar anualmente a demanda por formação de sua rede; os fóruns terão acesso eletrônico tanto aos dados da demanda quanto das matrículas e evasão, o que permitirá a revisão anual do Planejamento Estratégico; os dados cadastrais dos professores serão filtrados diretamente da base de dados do Educacenso, de modo a otimizar os processos de validação e matrícula. Com essas e outras funcionalidades que estão sendo inseridas no sistema, espera-se que ele opere no sentido de aperfeiçoar a gestão e acompanhamento do Programa. Disponível em: <http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>

⁵ Educação à Distância.

esquecido seu nome, mas ela se fez novamente conhecer: Cláudia Maria Ribeiro, e em meio à multidão não me reconheceu.

Depois de algum tempo de curso, participei da seleção para compor o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid⁶. Tal programa, enquanto política pública possibilita experiências que enriquecem a formação e procura minimizar a distância entre ensino e extensão, trazendo como nome Pibid Pedagogia e como sobrenome Gênero e Sexualidade. Fui aprovada na seleção e permaneci vinculada ao grupo até o final do curso. Nesse espaço, tive a oportunidade de me (re) apresentar enquanto ex-integrante do MAB. Novamente ela me acolheu, aliás, jeito característico de ser dessa mulher.

O Pibid fez explodir possibilidades no meu processo de formação, permitindo adentrar em escolas públicas para abordar assuntos que contemplam sexualidade, questões de gênero e diferenças, entretecidas em ações que trazem discussões de filmes, livros, imagens, relatos, confecção de brinquedos, histórias e exposições.

Atuei com crianças de primeiro, segundos, terceiros e sétimos anos do ensino fundamental, além de participar de projetos na Educação Infantil, como a construção de um espaço do brincar, montado dentro de uma tenda de praia, com fitas, filós, tapetes sensoriais, tecidos diversos e muitos materiais que denominamos não estruturados, possibilitando ressignificá-los quando explorados pelas crianças. A tenda⁷ chamava a atenção em meio às cadeiras, televisão e outros objetos de uma brinquedoteca.

Particpei também de uma oficina de tintas com crianças de maternal 2, onde cobrimos um grande espaço com papel craft, deixamos pratos com várias cores de tintas e pincéis. A primeira reação de uma garotinha foi reproduzir aquilo que faziam com ela, ou seja,

⁶ Programa criado pelo MEC/CAPES/ Diretoria de Educação Básica – FNDE em 2007 para atuar em áreas prioritárias no Ensino Médio: Licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia. Ensino Fundamental: Licenciatura em Matemática e Ciências e de forma complementar em Licenciatura em Letras, Educação Musical e Artística e Educação Física. O Pibid objetiva inserir a universidade nas comunidades e atua no ensino, na pesquisa e na extensão para contribuir na melhoria da qualidade da educação básica, valorizando o espaço da Escola Pública como campo de experiência na construção do conhecimento. Atualmente a UFLA compõe sua equipe PIBID com uma coordenadora institucional, dois gestores de processos educacionais, 16 coordenadores/as das várias áreas do conhecimento, 236 bolsistas de Iniciação à Docência e 39 supervisores/as de área de várias escolas (RIBEIRO; ALVARENGA, 2014, p. 190).

⁷ Espaço criado em um Centro Municipal de Educação Infantil pela equipe do Pibid Pedagogia- Gênero e sexualidade para momentos de exploração das crianças de materiais diversos. Foram disponibilizados tecidos coloridos, bonecos de feltro, filós e fitas, que ao mesmo tempo em que serviam de brinquedos, ornamentava uma barraca de praia, fazendo daquela tenda um outro lugar dentro de uma brinquedoteca. Um lugar onde as crianças entravam descalças e acionavam seu imaginário tendo como elementos de apoio os materiais não estruturados dispostos na tenda. Foram aproximadamente três meses de observações realizadas pelas/os bolsistas do Pibid. Passaram pela tenda, crianças desde o berçário até a segunda etapa, abrangendo idades entre 10 meses a 5 anos. Todo o período de observações resultou em registros fotográficos e relatos de professoras e de crianças, onde ficaram os estranhamentos de uma educação para as sexualidades com abordagem leve, lúdica, não erotizante. O que ressalta a necessidade de uma formação docente com vistas a preparar professores/as para lidar com questões de gênero e sexualidade em sua amplitude de possibilidades.

cuidadosamente e por meio do pincel, passava a tinta em sua mão ou pé e carimbava no papel. Somete quando uma criança colocou seu pé dentro do prato com tinta e não recebeu uma negativa de sua atitude foi que as crianças tiveram segurança para explorar as tintas, as texturas, o próprio corpo e o corpo do/a outro/a.

Diante da riqueza do material empírico que fomos conseguindo ao longo do caminho, vindos de momentos como os mencionados e vividos, elegi para meu trabalho de Conclusão de Curso - TCC, o tema “Emergindo possibilidades: desconstrução de padrões idealizados de gênero a partir da imagem de príncipes e princesas”, onde problematizei falas e desenhos de crianças, registrados no decorrer de quatro oficinas que utilizaram diferentes histórias que instigavam desconstruir uma imagem socialmente veiculada de príncipes e princesas. Permeando esse processo de formação e me fazendo compreender um pouco mais a importância de um posicionamento com argumentação teórica, integro o grupo de pesquisa Fesex⁸, onde me debrucei nos estudos das teorias pós-críticas, que contribuíram para que eu pudesse ampliar horizontes e atuar com mais subsídios teóricos no ensino, pesquisa e extensão.

Em meio a tantas descobertas e estudos, e ainda atuando na Educação Infantil, começo a me questionar se a organização de tempo e espaço que é oferecida às crianças é instigante e se fazem emergir ações (delas e de professores/as) que possibilitem experimentar, descobrir e explorar. Nos trânsitos pelos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis), nas paredes, estão cada vez mais presentes os alfabetos colados, as pinturas feitas de carimbos de mãos, todas iguais e da mesma cor, tudo isso com a presença de cadernos de atividades devendo ser realizadas em um determinado espaço de tempo. São inquietações que caminham comigo e que apresento na seleção do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras.

Chego então a este espaço, deixando-as emergirem como subsídios para o meu problema de pesquisa. Na Educação Infantil, tenho acompanhado a implantação do Sistema Apostilado por meio do Material Didático Padronizado - MDP. Essas apostilas têm conquistado cada vez mais espaço na elaboração do planejamento de atividades para crianças a partir de 3 anos.

Diante disso, como os espaços, metodologias, cuidados e aprendizagens estão convivendo no sentido de oportunizar momentos de descobertas, interações e desenvolvimento?

⁸ Grupo de Pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. O grupo promove reflexões teóricas sobre a temática Filosofia, educação, Sexualidades e sobre as relações de gênero tendo os referenciais sócio históricos e pós-estruturalistas como referentes. Retirado de www.prpg.ufla.br/uploads/2013/09. Acesso em 25/06/2017

São muitos e novos retalhos que vão me deixando maior, e haverá sempre um novo retalho para se juntar ao que já tenho sem que este perca seu valor, sua beleza e sua importância no processo. É desafiador enquanto pesquisadora, conceber que haverá novas falas para fazer (re) pensar o que já foi dito, posto e aceito, bem como questionar e problematizar as dicotomias presentes nos discursos de certo/errado. Pensar o diferente, analisar o que discursivamente circula como ideal.

Nessa ótica, o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil⁹ surge como cenário para a consecução do objetivo desta pesquisa, cuja proposta vislumbra problematizar as enunciações acerca do MDP – material didático padronizado, discutindo como este vem passando a prática docente de professoras da Educação Infantil de cidades integrantes do FSMEI.

Sigo curiosa, deixando-me levar pela vontade de saber, e isso me ajuda a pensar rizomaticamente, ou seja, pensar nas multiplicidades de contextos emergentes na escolha de livros de atividades para crianças de 3 a 5 anos. Gilles Deleuze e Félix Guattari trazem o conceito de rizoma da biologia com um olhar filosófico para pensarmos educação, onde:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.4)

O compromisso é pensar nos entre espaços, nas muitas vertentes, nos muitos "e... e... e..." que o material empírico nos permite, configurando uma rede de conexões, onde “*um método tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros.*” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.15)

O deslocamento do conceito de rizoma para o presente texto, tem a intenção de pontuar os diversos contextos a serem discutidos como parte de um todo, onde nenhum se faz mais ou menos importante que o outro, mas que se entrelaçam, se fundem e encontram-se, fazendo parte de um *corpus* de análise, onde perpassar-se-á por quantos espaços e vertentes o caminho da pesquisa conduzir, problematizando esses “e... e... e...” que emergem de contextos plurais, de demandas diferentes, de pontos que se engalfinham. Nesse contexto, a criança, é concebida

⁹ O FSMEI é coordenado pelo Ded/Ufla e iniciou sua trajetória em 1999. Os encontros são itinerantes e atualmente são mensais. “[...] integrando o Mieib – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (...) A história dessas articulações possibilitou a efetivação de projetos tais como: 2004, 2005 e 2006 - Proext/MEC: Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual; 2007, 2008 (Secad/MEC): Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção e, em 2009, para execução em 2010 (Secad/MEC): Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil (RIBEIRO, 2012a, p. 34-35).

como parte desse emaranhado, muitas vezes violentada no seu direito de brincar, de descobrir, de construir cultura.

Acionando o livro “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais”, organizado por Cláudia Maria Ribeiro e Carolina Faria Alvarenga (2016), pensemos para além das violências sexuais sofridas por crianças, refletindo sobre as violências em uma perspectiva mais ampla. Pensemos na palavra violência voltada às infâncias, e voltemos nossa atenção para o texto com autoria de Ailton Dias de Melo (2016), *Crianças e mares muitas vezes navegados*:

As violências são múltiplas e estão, não raramente, disfarçadas de ações benevolentes e até caritativas e, o tempo todo, atentam contra as crianças e se manifestam por todas as partes. Nas comunidades onde moram, na escola, nas instituições sócio educativas e religiosas e, ainda, no grupo mais íntimo, a família. (MELO, 2016, p. 81)

As obras que o autor apresenta no texto retratam uma criança morta na praia, com seu corpinho estendido sem ação. São obras que calam fundo e causam dor. A imagem da criança que ficou registrada de tantas formas faz lembrar muitas outras, que não se encontram sem vida na areia de uma praia, mas que de alguma forma tem sua infância ferida.

Deparamo-nos com o questionamento de Melo (2016) “*o que se está fazendo das e com as crianças em nosso tempo?*” Por vezes, a configuração de carteiras enfileiradas, crianças sentadas por meia hora, uma hora, com idade de apenas três anos cujos corpinhos parecem gritar e estão inquietas pelo desejo de pular, correr, brincar, explorar, ser... (MELO, 2016, p.85)

Essas crianças estão em Centros Municipais de Educação Infantil, os CEMEIS, que atendem em tempo integral, com a responsabilidade de contemplar a tríade brincar, cuidar e educar. Muitos desses espaços vêm sendo tomados pelo uso de um material denominado apostila, com atividades a serem cumpridas em um determinado espaço de tempo, e que requer habilidades bem específicas para seu desenvolvimento.

Esses corpos na mais tenra idade, estão, em muitos casos, sentados e têm à sua frente atividades por fazer que não conseguem decodificar, figuras para recortar e quadrinhos livres destinados a colagem dessas mesmas figuras sem terem desenvolvido destreza para realizá-los. As brincadeiras estão sendo deixadas de lado? Onde está o andar descalço na grama? Esses momentos têm sido cronometrados? Como Melo (2016) indica, a “*violência vem disfarçada de ações benevolentes*”. Retomando essas palavras, nos encontramos com o discurso de que essas crianças estão sendo preparadas para a vida, para uma vida melhor.

Com o respaldo da garantia de uma educação de qualidade, a infância tem acontecido nessas dez horas diárias com foco central para o “cuidar, educar e alfabetizar”. Pensando

novamente na palavra violência e repousando a dor pelas infâncias violentadas nas palavras de Cecília Meirelles que diz do *“Menino triste que sofre sozinho. Que sozinho sofre - e resiste.”* Melo (2016, p.81), ainda fala que muitas vezes “não ouvimos o clamor”.

Abafar os gritos desses corpinhos em viver a infância nos transporta para aquela praia onde o pequeno menino sírio esteve jogado frente ao mar, sem ao menos poder apreciá-lo. Quantas crianças estão também sucumbindo às normatizações e adestramentos? Quantas estão frente aos mares de possibilidades sem poder construir seus castelinhos de areia? E ainda assim, muitas vezes não são ouvidas em seu clamor.

Em meio a tantas inquietações, contradições e conflitos discursivos, foi realizado um levantamento de quais cidades integrantes do FSMEI, optaram pelo uso do material didático padronizado como mediador pedagógico na educação infantil e quais não utilizavam esse material; investigando como ocorram as relações com o material didático nas instituições de Educação Infantil que optaram pelo seu uso; analisando as apostilas; analisando os argumentos dos/as profissionais que atuam em instituições públicas de educação infantil cujos processos educativos não sejam mediados pelo MDP, discutindo as contradições discursivas que circulam sobre o uso deste como fio condutor dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, entrelaçando as problematizações ao referencial pós-crítico e a produção de conhecimento já realizada sobre o tema da pesquisa.

O material empírico constituiu-se da transcrição das falas e relatos no decorrer do encontro do grupo focal e entrevistas, bem como registros fotográficos dos materiais didáticos analisados. As falas foram transcritas integralmente pela pesquisadora e as pessoas participantes tiveram suas identidades resguardadas.

Para uma articulação teórica junto às falas, aciono conceitos como educação menor (GALLO, 2002); rizoma (DELEUZE E GUATTARI, 1995); discurso (REVEL, 2002); dispositivo (REVEL, 2002); resistência, currículo (TOMAZ TADEU, 2010), que perpassam a escrita. Aciono também as pesquisas realizadas nas temáticas da formação de educadores/as, gênero e sexualidade, brincar e apostilamento. Ao problematizar cada um desses fios, busco inspirar-me em autores e autoras como: Oliveira (2010), Furlani (2016); Finco (2010), Ribeiro (2014), Nathalia Cera Teixeira, Letícia Cavassara Soares e Valdete Côco (2015); Bianca Correa e Theresa Adrião (2014), Nascimento, (2012), entre outros/as.

Resultantes de tantos temas a serem abordados e que rizomaticamente formam os contextos a serem discutidos, seguem de forma panorâmica os eixos temáticos de análise que compõem a pesquisa. Sendo eles: Os Marcos legais para a Educação Infantil; Discursos acerca

do Material Didático Padronizado- MDP; Educação Menor; Gênero e sexualidade; Ideologia de gênero, Raça e etnia; Currículo e Formação Docente e Brincares.

Os apontamentos elaborados no decorrer das problematizações puxam outros fios, outras interrogativas que se emaranham a outro/s que ficam intencionalmente soltos, na tentativa de provocar reflexões. Para tanto, considero pertinente que o espaço inspirador do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil seja previamente conhecido.

1.1-“E PENSO QUE É ASSIM MESMO QUE A VIDA SE FAZ... DE PEDAÇOS DE OUTRAS GENTES QUE VÃO SE TORNANDO PARTE DA GENTE TAMBÉM”: Conhecendo o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil- FSMEI, desde 1999, vem articulando saberes, experiências e (re) inventando-a e vislumbrando esse espaço como potência para o estudo sobre o desenvolvimento da criança. Por isso a escolha de trazer a partir de um espaço tão rico em discussões, o levantamento em algumas das cidades sul mineiras que integram o referido fórum, quais utilizam e quais optaram por não utilizar o MDP como mediador pedagógico e como estão contempladas as premissas da Educação Infantil sob ambas as óticas. Cláudia Maria Ribeiro, Kátia Batista Martins e Marly Aparecida de Carvalho Ribeiro (2016) no que se refere ao conhecimento das ações do FSMEI mencionam que:

O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI), criado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras em 1999, tem caráter informativo e propositivo e deve garantir o amplo e permanente debate democrático de ideias. Em articulação com o Fórum Mineiro propõe espaços de socialização de informações, articulação e mobilização de parcerias visando uma conjunção de esforços para promover a Educação Infantil de qualidade. (RIBEIRO, MARTINS e RIBEIRO, 2016, p.122)

Contando com participação de cidades como: Varginha, Boa Esperança, Campo Belo, Poços de Caldas, Lavras, Itajubá, Três Corações, Nepomuceno, Santa Rita do Sapucaí, Perdões, Carmo da Cachoeira, Cristais, Ilicínea, Santana da Vargem, Coqueiral, Paraguaçu, Ribeirão Vermelho, São Francisco de Paula, Alfenas, Cambuquira, Elói Mendes, Pouso Alegre, Carmo do Rio Claro, Candeias, Guaxupé, Campos Gerais, Poços de Caldas, Arceburgo, Ijaci e Alpinópolis, as autoras concebem as ações do FSMEI como movimentos de interlocuções acerca de objetivos comuns às cidades integrantes e ressaltam que:

A luta é por uma educação no tempo justo e de qualidade, garantindo o direito da criança de viver sua infância: o direito de - 144 - brincar, de aprender ludicamente, de conviver em espaços que lhe garantam liberdade, autonomia, enfim, promovendo práticas educativas capazes de respeitar o ritmo, a condição

de aprendizagem, os desejos e o direito de ampliar as experiências dessas crianças como ser humano! E assim, nos encontros do FSMEI é possível discutir as metas para a Educação Infantil, tomando como base a nossa região, objetivando, a partir das mesmas, melhorar, a cada dia, o atendimento em nossos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e Creches, articulando o cuidar e o educar. (RIBEIRO, MARTINS e RIBEIRO, 2016, p.143-144)

Os encontros acontecem mensalmente, sempre na última quinta-feira do mês e são itinerantes, ou seja, todas as cidades sul mineiras que integram o FSMEI têm a oportunidade de acolher as demais, organizando e articulando o tema a ser discutido com práticas desenvolvidas nas instituições, apresentações culturais e palestras. O cata-vento, simboliza o FSMEI e ilustra os princípios assumidos pelo grupo, que são:

Força – Move moinhos; Respeito – Demonstra o respeito à natureza, não destruindo nada ao se mover; Desafio – Não para nunca, se parar, é só darmos um pequeno sopro para se mover; Interação – Entre o ser humano e a natureza; Ideais – Deixa seguir o curso natural das coisas; Mudança – Leva às conquistas. (RIBEIRO, MARTINS e RIBEIRO, 2016, p.132)

Arelado a eles, até o presente momento o FSMEI está em seu 136º encontro¹⁰ que discuti a temática “Os Direitos das Crianças”. Tais pautas de discussão, são definidas no início de cada ano em uma reunião realizada pelo Comitê Gestor do FSMEI, bem como a agenda anual das cidades que irão promover os eventos. Alguns temas já discutidos são apresentados a seguir:

Imagem 1- Convite para o FSMEI

¹⁰ Neste mês de junho, encerrando o semestre de encontros, o município de Alpinópolis sediou, dia 28, o 136º FSMEI trazendo o tema 'Direitos da Criança'. As cidades presentes - Lavras, Nepomuceno, Santo Antônio do Amparo, Serrania, São Francisco de Paula, Conceição Aparecida, Três Pontas, Paraguaçu, Candeias, Passos, Santana da Vargem, Campo Belo e Ribeirão Preto/SP - discutiram, baseados na Declaração dos Direitos da Criança aprovada na ONU em novembro de 1959, os 10 Princípios que devem ser respeitados por todas e todos e, também, o poema de Ruth Rocha "O Direito das Crianças".

A secretária de Educação e Cultura do município de Alpinópolis, Maria das Dores Vilela, ressaltou a importância do FSMEI no desenvolvimento das competências profissionais na Educação Infantil e para as crianças e seus aprendizados.

Após a apresentação das crianças da E.M. Domingos Gonçalves de Lima, abordando o tema 'Inclusão', a equipe de Educação passou o vídeo sobre o Projeto 'Direito das Crianças', desenvolvido em todas as escolas municipais com crianças de 6 meses a 5 anos. Foi lida a 'Carta de Diamantina', um documento apresentado às e aos participantes do encontro ampliado do Fórum Mineiro de Educação Infantil, no município de Diamantina, construído com participação do Movimento Nacional Interfóruns- MIEIB - que marca posição em favor da Educação Infantil em relação a posição de candidatos e candidatas às eleições de outubro próximo com as questões da Educação Infantil. Após, a pedagoga Ivanilde Moreira subsidiou as e os participantes com reflexões sobre o tema proposto e, depois das discussões em grupos, constitui-se a plenária onde a troca de experiências aconteceu baseada nas questões sobre a prática diária na Educação Infantil relacionada aos 10 Direitos da Criança contidos na Declaração da ONU e o que preconiza a BNCC sobre o tema, segundo a página oficial do FSMEI nas redes sociais. Disponível em: <https://www.facebook.com/F%C3%B3rum-Sul-Mineiro-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-573104389537596/>. Acesso em: 10/07/2018.

125º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil

Tema: Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais*

Data: 30/03/2017
Horário: 8h às 12h

Local: Anfiteatro do Departamento de Biologia (Ramalhão)
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Realização: UFLA DED FESB PIBID UFLA FSEI Filóspas Escola e Aprendizagem

*Mesa redonda e lançamento do livro

Fonte: <http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiroinfantil/index.php/page/3/>

Imagem 2- Convite para o FSMEI

CONVITE

120º FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Processos de letramento na Educação Infantil:
Múltiplas leituras de mundo**

DATA: 30 de junho de 2016
HÓRARIO: 08:00
**LOCAL: Auditório do Centro Cultural
Rua Getúlio Vargas nº 33
Coqueiral/MG**

Solicitamos a confirmação de presença até dia 24/06/16.
Inscrição pelo e-mail: kamilagouveia77@yahoo.com.br
Telefone: (35) 999770471 / (35) 38551965

Fonte: <http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiroinfantil/index.php/page/3/>

Imagem 3- Convite para o FSMEI



Fonte: <http://www.ufla.br/dcom/2014/04/23/100-forum-sul-mineiro-de-educacao-infantil>

Importante ressaltar que há uma conexão do FSMEI junto ao Fórum Mineiro de Educação Infantil- FMEI¹¹, e ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil- MIEIB. Seguindo a mesma esteira enquanto movimento social, Otávio da Silva, Lucineide Soares e Regina de Melo (2016) historicizam a implementação do MIEIB:

O Fórum Mineiro de Educação Infantil que representa o movimento de Educação Infantil do Estado de Minas Gerais e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), foi instalado no Estado no mês de junho do ano de 1998, acolhido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). O FMEI foi criado no bojo de um caloroso debate travado entre órgãos públicos federais, estaduais e municipais, universidades, sindicatos, organizações da sociedade civil, conselhos de educação, de assistência social e dos direitos da criança e do adolescente onde debatiam os avanços e desafios a serem enfrentados no que tange à educação de crianças com idades entre zero a seis anos incompletos, a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada no ano de 1996. SILVA, SOARES e MELO, 2016, p.83)

As interlocuções e articulações buscam fortalecer a veiculação de demandas que são reivindicadas junto à diversas instâncias, e ampliar os espaços (in) formativos, potencializando as ações dos fóruns. O MIEIB, portanto, constitui-se da seguinte forma:

¹¹ O FMEI foi criado em 1998 por setores da sociedade civil, organismos governamentais e não governamentais, conselhos e outros agentes sociais que reconheceram a importância de se constituir um espaço de mobilização, de veiculação de informações e de reivindicações no qual pudessem protagonizar políticas comprometidas com a infância e seu direito à educação de qualidade. São três frentes de ação: Mobilização, Informação e Formação. Disponível em: <http://fmeiestadualmg.blogspot.com/>. Acesso em: 10/07/2018.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB, reúne, atualmente, 15 Fóruns de educação infantil dos estados do Acre, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe e do Distrito Federal. O MIEIB vem, desde 1998, desenvolvendo ações pontuais para a discussão e o claro entendimento de que a inclusão da Educação infantil como primeira etapa da educação básica implica em tomada de decisões que levem a sua plena integração aos sistemas municipais de educação, a criação de estruturas físicas adequadas às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, a ampliação e democratização dos recursos destinados à educação básica. (MIEIB, 2002, p.1).

Há uma mobilização e um movimento contínuo que entrelaça diferentes contextos. Estes são problematizados coletivamente e encaminhados conforme as especificidades. Um trabalho de agrupar retalhos que são somados às lutas por uma Educação Infantil de qualidade, que contemple os direitos elencados em documentos oficiais, com foco em uma visão de infância que promova descobertas do mundo, de si e do outro.

CAPÍTULO 2 - “EM CADA ENCONTRO, EM CADA CONTATO, VOU FICANDO MAIOR. EM CADA RETALHO, UMA VIDA, UMA LIÇÃO...”. Os eixos temáticos de análise que compõem a pesquisa.

O material empírico possibilitou transitar por diversos aspectos e contextos no que se refere às reflexões acerca da presença do MDP em instituições de Educação Infantil. Para tanto, no capítulo três, apresento as metodologias utilizadas como subsídio das discussões, onde dialogando com Paraíso (2014) fiz uma explanação de possibilidades que as metodologias de pesquisa pós-críticas em educação oferecem, no sentido de suscitar conexões, entrelaçar movimentos, questionar o que está posto e traçar rotas de fuga da fixidez de sentidos.

Ainda neste capítulo, o grupo focal e a entrevista semiestruturada em abordagem qualitativa foram contextualizadas como ferramentas da pesquisa, com a relevância de contribuir na composição do material empírico articulada também ao referencial teórico pós-crítico.

No capítulo quatro, os marcos legais como Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil estabelecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, determinando características, direitos e elementos que devem permear as práticas educativas. Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos (2009)

conversam com as descrições legais por meio do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças”.

O capítulo cinco é permeado por uma análise de produções de conhecimento que abordam a temática da utilização do MDP na Educação Infantil. Nesse sentido, o material empírico conecta-se às pesquisas de Bianca Corrêa e Tereza Adrião (2014); Maria Letícia Nascimento (2012); Nathália Cera Teixeira, Letícia Cavassara Soares e Valdete Côco (2015); além do Manifesto produzido pelo Fórum Mineiro de Educação Infantil, datado de 26 de junho de 2017.

Ainda neste capítulo, o conceito de educação menor se faz necessário para compor as análises das falas da profissional entrevistada no sentido de apontar uma rota de fuga das dicotomias, reforçando teoricamente o que as ações desta profissional suscitam pensar enquanto revolução diária e resistência.

O capítulo seis discute três categorias: A primeira, gênero e sexualidade, traz uma dimensão lúdica, brincante e possibilitadora de uma educação para a sexualidade. Ribeiro (2014) dialoga com o material empírico de forma a lançar olhares que provoquem, instiguem e desaguem em novos questionamentos. Como segundo eixo temático a discussão sobre ideologia de gênero. Quais discursos fortalecem o conceito e o que a produção de conhecimento acadêmico apresenta como defesa para os ataques midiáticos que tem sofrido. Para esta discussão, acionei Furlani (2016).

Como terceiro eixo temático, ainda no capítulo seis, as questões étnico-raciais como estão contempladas no MDP provocam questionamentos que foram transpostos para a pesquisa por meio dos registros fotográficos e interlocução com o material empírico, promovendo novas interrogativas sobre o processo de aprendizagem e formação docente.

O caminhar da pesquisa remete às concepções de currículo e fomenta questões sobre formação docente. E o capítulo sete, portanto, em contato com Oliveira (2010), Ribeiro (2014), Soares e Batista (2005), Adrião (2009) e com os enunciados do material empírico promove uma discussão acerca dos olhares que as profissionais participantes da pesquisa lançam sobre a construção do currículo para a Educação Infantil, bem como experiências que abrangem o processo de formação docente em seus municípios.

No oitavo capítulo, o foco de discussão são os brincarés no âmbito da Educação Infantil. Intencionalmente deixado como último eixo de análise para que se pudesse observar que embora anunciado como temática somente aqui, os brincarés perpassaram toda a pesquisa. Nas falas, em registros fotográficos, em referências legais, na bibliografia utilizada. Afinal, a Educação Infantil é um espaço brincante, onde o aprendizado é procedente de metodologias

que acionam o imaginário, a ludicidade, a estimulação corporal e os vínculos afetivos. Ampliando as discussões dos brincares como eixo temático a ser analisado, as problematizações transitam à luz de Brasil (2012); Brasil (2017); Ribeiro (2014); Oliveira (2012) e do material empírico.

Após serem contemplados tais eixos, algumas considerações finais da presente dissertação vem reafirmar que uma pesquisa em educação no olhar pós-crítico não tem a pretensão de apontar afirmações dicotômicas, sob o título de *“Haverá sempre um novo retalho para adicionar”*: *Algumas considerações...* tenho a intenção de sintetizar as discussões da pesquisa, apontar outras possibilidades de análise e pontuar que pensar educação é pensar processos e contextos que abrangem culturas diversas e que estão em constante movimento de transformação. Ana Lúcia Goulart de Faria (2005) faz essa afirmação pautada na ideia de que:

Esse assunto é complexo e nesse encontro não se darão receitas prontas. Aliás, o objetivo é justamente provocar polêmica e pensar num assunto tão importante quanto este. É nossa responsabilidade pensar (...) O objetivo é que essa discussão provoque cada um/a de vocês, que cada um/a se sinta provocado/a e dialogue, em sua produção com elementos trazidos aqui. Para “cair a ficha” e dizer: “Opa, não tinha pensado nisso”. (FARIA, 2005, p. 123)

Sendo, portanto, um exercício de continuidade e interrogativas sem fim, o compromisso de assumir-se enquanto mediadora na produção de conhecimento suscita puxar quantos fios forem necessários para compor a presente pesquisa. Para tanto, dialoga-se com metodologias de pesquisa pós-críticas que estão em constante interlocução com o material empírico no desenvolvimento de todo o texto e que mais criteriosamente serão apresentadas no capítulo que segue.

CAPÍTULO 3 - “ENTÃO QUANDO PENSAMOS EM ENSINAR, DEVEMOS PENSAR TAMBÉM EM RECURSOS E METODOLOGIAS. QUAIS SERIAM AS IDEIAS PARA CADA MOMENTO, PARA CADA ASSUNTO QUE SERÁ ABORDADO? ” (P2): Metodologias de pesquisa.

Investigar demanda percorrer locais, ouvir pessoas, analisar cada pista e cada particularidade que se encontra no processo da busca. Uma pesquisa-investigação que dialoga com o referencial pós-crítico, segundo Marlucy Alves Paraíso, *“traça linhas de fuga da fixidez, interroga o que já conhecemos, está aberta para rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista”*. (PARAÍSO, 2014, p.44). A autora fala ainda que *“a pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar*

coisas diferentes na educação. ” Interessando, portanto, não a firmeza das respostas, mas os questionamentos do percurso e mais as interrogações do que os pontos finais.

Em diálogo com a referida autora, o percurso metodológico irá contemplar aspectos como a observação às mudanças: *“Estamos nós e o mundo em processo de contínua mudança”*. A educação não está à margem, pois:

Mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. (PARAÍSO, 2014, p.28)

Todas essas mudanças nos conduzem a novos questionamentos, em um momento histórico marcado pelas *“descontinuidades”*, onde a *“teorização cultural e social, os movimentos sociais, a pedagogia e a educação não podem ser mais os mesmos”*. Em meio ao contexto multi sócio-histórico-cultural, as pesquisas pós-críticas *“ampliam as categorias de análises, passando a operar com questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, etc”* (PARAÍSO, 2014, p.28)

Um segundo aspecto, apresentado pela autora, é o de problematizar e interrogar: leituras, falas, aparatos. Tudo deve ser questionado, problematizado e colocado em suspeição, partindo dos pressupostos foucaultianos de que a verdade consiste em uma construção e que *“os discursos de nossas próprias investigações são uma luta para construir as próprias versões de verdade”*. (PARAÍSO, 2014, p.29). Os conflitos discursivos que perpassam a pesquisa são disparadores de novos questionamentos, elencados como possibilidade de suscitar conexões uns com os outros e para além deles próprios.

E outro aspecto é montar e desmontar: em trânsito investigativo, uma pesquisa pós-crítica assume *“uma coragem necessária para, em nossas metodologias, encontrarmos saídas contra o aprisionamento e a fixidez de sentidos, os essencialismos, o é isso ou deve-se fazer assim.”* (PARAÍSO, 2014, p.34)

Assim, compomos e decompomos, imbricamos, (re) inventamos trajetos e movimentos para discutir, instigar e fazer emergir novas questões. Entrelaçar tantos movimentos, no entanto, requer também estratégias diversas, como a *“bricolagem”*, caracterizada como *“uma articulação de métodos, onde o/a pesquisador/a (re) inventa novos territórios, articula saberes, distancia teoria e prática”*. (PARAÍSO, 2014, p.34)

Essa articulação necessita de uma *“busca por informações sobre nosso objeto”*, onde *“usamos grupos focais, entrevistas, documentos, juntamos materiais impressos, textos, livros,*

projetos, fotografias, sites da internet. Escutamos, olhamos, interrogamos, questionamos, registramos, anotamos (...)". (PARAÍSO, 2014, p.35)

Inspirada pelos pontos elencados, optei pelos seguintes caminhos para a busca em campo:

Em abordagem qualitativa, foi realizada uma entrevista com a representante da cidade que nomeio com "A", realizando ainda um registro de imagens do MDP escolhido e utilizado com crianças a partir de três anos nesta mesma cidade. A entrevista apresenta construção semiestruturada possibilitando uma exposição de especificidades do contexto de cada espaço, com vistas a deixar vir à tona inquietações, experiências e inusitados trazidos pelas pessoas entrevistadas. Tal abordagem, segundo Paraíso (2014):

É também importante para que mostremos suas transformações, suas continuidades e descontinuidades, suas potências e fragilidades. É importante para mostrarmos como as rupturas acontecem, como e quando as possibilidades se abrem e para indicarmos novas formas de pensar sobre nosso objeto. Buscamos, em síntese, com esse procedimento, estabelecer uma outra relação entre o discurso e aquilo que ele nomeia. (PARAÍSO, 2014, p.40).

Em um primeiro momento, houve a elaboração de um roteiro onde questionamentos acerca da temática da pesquisa pudessem ser expostos. Sem fixidez no caminhar das respostas, novos questionamentos podem ser percebidos no desenrolar do diálogo. A possibilidade do ir e vir na configuração da entrevista semiestruturada favorecem a descrição de contextos ainda desconhecidos e até então não considerados, que podem articulados ao material empírico, multiplicar os "e" que interrogativas que na perspectiva pós-crítica são valiosos e agentes catalizadores para as problematizações que seguem.

Concomitantemente à entrevista, um registro de imagens do material didático foi realizado. Também vistas como ferramentas metodológicas na esteira de Maria Simone Vione Schwengber (2014):

As imagens, como meio de representação de mundos, têm um lugar central na contemporaneidade. Não aceitar a imagem como possibilidade de instrumento metodológico é negligenciar um material importante de compreensão da experiência humana contemporânea. Assim, tomo as imagens como um texto discursivo e enunciativo, visível, que também conta a nossa história (...). Considero, portanto produtiva a combinação entre texto escrito e imagens, entre o dizível e o visível, sendo utilizadas como mais um recurso analítico. (SCHWENGBER, 2014, p.267)

As imagens do MDP e as fotografias utilizadas perpassam as problematizações e serão e forma em sua totalidade inseridas nos anexos da presente produção.

Utilizo também como ferramenta metodológica a técnica de grupo focal com representantes de cidades que não utilizam o MDP. Segundo Maria Cláudia Dal’Igna (2014), o grupo focal é:

(...) uma técnica com potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. (DAL’IGNA, 2014, p.206)

Para esse momento, foi preparado um espaço para interação e discussão, mediante convite prévio enviado ao grupo de cidades selecionadas. Como critério de escolha, opto pelo interesse na temática e pela viabilidade em compor o grupo na data determinada. Foi composto por profissionais que atuam nas secretarias de educação, atuantes em diferentes segmentos como: direção, supervisão, docente no Ensino Superior, coordenação da Educação Infantil e professora, com registro fidedigno das falas para posterior análise. Em reflexão sobre tal abordagem metodológica, Giselda Costa (2012) afirma que:

Durante as discussões dos grupos, um censo coletivo é estabelecido, os significados são negociados e as identidades elaboradas pelos processos de interação social entre as pessoas. A interação é a chave para o método, pois o que os participantes dizem pode ser confirmado, reforçado ou contestado dentro do grupo de discussão. (COSTA, 2012)

As participantes contemplaram os aspectos elencados pela autora no que se refere a um instrumento metodológico que fomenta o diálogo e a interação, permitindo o registro de relatos como os da Participante 3 (P3), onde ela menciona que: *“Pensando na criança como sujeito , dentro das experiências e das observações que eu tenho, o ensino e a aprendizagem precisam estar muito focados na criança”* ou ainda a experiência da Participante 2 (P2), dizendo que *“enquanto eu estive segurei o máximo o uso das apostilas, porque nunca acreditei nisso. Quando eu saí eles apostilaram e eu percebi que não existia mais trocas, não existia conversas, pesquisas, estudos”*.

Houve espaço para trocas, desabafos, exposição de inquietações e (re) conhecimento dos territórios ali discutidos. Bernadete Gatti (2005) salienta:

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, o grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros. (GATTI, 2005, p.22)

Reafirmando o espaço do grupo focal como aquele que apresenta trocas de ideias e de influências de outros contextos sobre elas, em um ambiente de acolhimento, a autora ressalta ainda que:

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. (GATTI, 2005, p.14)

Após as transcrições do grupo focal e da entrevista, busquei fazer conexões com outros discursos que perpassam o MDP e Educação Infantil. Nesse sentido, a bricolagem veio ao encontro da intenção de juntar retalhos das diferentes percepções anunciadas nos discursos sobre o material empírico, onde operamos com situações de recortes e colagem, como pressupõe Paraíso (2014):

Recortamos de “lá”- de onde inventaram e significaram os métodos, os instrumentos e os procedimentos - e colamos “ali”- no nosso trabalho de investigação (...). O recorte é uma operação feita com pequenas partes, e não permite a totalização nem a integração. Quando colamos, não restauramos a unidade, porque o que queremos é mesmo a junção de diferentes. Temos na bricolagem a junção de coisas, procedimentos e materiais díspares. O resultado da bricolagem, portanto, é uma composição feita de heterogêneos. (PARAÍSO, 2014, p.36).

Ressalto que possíveis desconfortos podem surgir com a participação nesse processo, pelo receio de expor críticas ao material, às práticas das instituições representadas, aos currículos que permeiam tais espaços, etc. Objetivando minimizar tal ocorrência, todas as pessoas envolvidas nos momentos da pesquisa, tiveram seus nomes mantidos em sigilo, não aparecendo em nenhum momento em seu *corpus* de análise. Foram apresentadas por meio de nomes fictícios ou letras aleatórias, conforme quadro apresentado a seguir:

Quadro 1- Caracterização das pessoas participantes da pesquisa.

Descrição das pessoas participantes da pesquisa			
Grupo Focal		Entrevista	
M1	Mediadora 1	M1	Mediadora 1
M2	Mediadora 2	M2	Mediadora 2
P1	Participante 1	P8	Participante 8
P2	Participante 2		
P3	Participante 3		
P4	Participante 4		
P5	Participante 5		
P6	Participante 6		
P7	Participante 7		

As falas das pessoas participantes perpassam toda a pesquisa, trazendo elementos que na perspectiva de Paraíso (2014), demandam uma leitura demorada e atenciosa, “*buscando conhecer o que pudermos acerca do nosso objeto e de nossas filiações teóricas, elencando o*

que já foi “dito e escrito”, estabelecendo comparações, novas associações e encontrando complementos”.

Navegar por leituras demoradas e atenciosas, além de inspirar possibilita o que a autora sugere como “montar, desmontar e remontar” a pesquisa, “trazendo de um modo diferente” tudo que já foi produzido acerca do *corpus* de análise. (PARAÍSO, 2014, p.38).

Outros acessos são necessários, como “compor, decompor e recompor, escolhendo conceitos” que fomentem a pesquisa e auxiliem em “perguntar e interrogar”, levantando quantas interrogações forem possíveis. E ao discutir tais questionamentos, busco:

Descrever muito, minuciosamente, detalhadamente, pois por meio da descrição estabelecemos relações com os textos, discursos, enunciados e suas múltiplas ramificações, que perpassam por “análises de relações de poder”, que são sempre descritivas. (PARAÍSO, 2014, p.40).

São muitos fios a serem puxados. Fios metodológicos e fios que emergem a partir desses passos. Eles vão se engalfinhando e apresentando elementos que contribuem para tecer o texto. Nessa tecelagem, uma pesquisa pós-crítica desdobra-se no intuito de “multiplicar os sentidos de tudo que foi lido na luta para mostrar a não fixidez do significado, onde usamos o “e”, que justapõe, soma e acrescenta sentidos”.

Acrescentamos sentidos poetizando, em um movimento de escrever onde idas e voltas são fundamentais para a composição de nossos questionamentos. Onde “nossas referências são necessárias para montar, articular, multiplicar”, mas que também nos leva a fazer rupturas com elas em alguns momentos, porque “sem ruptura, é impossível criar, poetizar e explorar novos encontros.” (PARAÍSO, 2014, p.42).

Inspirada por essas premissas e pelos contextos visitados até o presente momento, procurando transitar entre rigidez e invenção, mergulho na temática aqui proposta investigando e suspeitando de tudo.

Permanecer em suspeição é duvidar das verdades absolutas, das certezas inquestionáveis ainda tão presentes no campo da educação. Nesse sentido, Ila Maria Silva de Souza (2012), nos chama a:

(...) refletir sobre as infinitas possibilidades de aprendizagens quando nos despimos das certezas com as quais nos “vestimos”, sobretudo quando se trata de nossa formação profissional docente e de nossas práxis no “chão da instituição educativa”. (SOUZA, 2012, p. 81)

Quanto mais suspeitamos, mais questionamos. E questionar, duvidar e perguntar mais e mais, compõem elementos que as pesquisas pós-críticas compreendem como as interrogativas enquanto meios de pensar o (im) pensado. A Educação Infantil aqui é vista em sua amplitude

de contradições, presentes nas falas das pessoas que participaram do grupo focal, na entrevista e na análise do MDP.

Mas o que os “ditos e escritos” mencionam sobre a primeira etapa da Educação Básica? As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil apresentam objetivos para a organização de tempo/espço, mencionam as orientações que precisam ser observadas com vistas a contemplar os direitos das crianças, pontuam a pertinência de um espaço brincante enquanto potencializador do desenvolvimento infantil, dentre outras conotações que caracterizam oficialmente as instituições para crianças pequenas.

Articular os marcos legais às práticas, apresenta-se no decorrer da pesquisa como um desafio recorrente para professoras e gestoras, que ainda provoca contradições e muitas vezes traz a insegurança de um terreno mutável, instável e ainda pouco conhecido.

CAPÍTULO 4 - “TEM AS DIRETRIZES QUE FALAM QUE O BRINCAR É NECESSÁRIO... MAS COMO SE AMARRA ISSO TUDO? O CURRÍCULO DEVERIA SER ÚNICO PARA TODOS? QUE TIPO DE LINHA DE TRABALHO SERÁ EMPREGADA AQUI OU ALI?” (P8): O que mencionam os documentos oficiais para a Educação Infantil?

“Faz parte da política nacional da Educação Infantil poder trabalhar uma pedagogia para a Educação Infantil que não é nem casa, nem escola, nem hospital, que o professor não dá aula e que a criança não é aluno, que a pedagogia não é centrada no professor, embora ele tenha uma participação ativa na (des) organização do tempo e do espaço para as crianças construírem as dimensões humanas e as culturas infantis.” (FARIA, 2005, p.130)

O espaço da Educação Infantil deve oferecer momentos em que, consonante a Mello e Campos (2010), *“convidam as crianças a investigarem o mundo, possibilitando a interação, a expressão de sua linguagem, a movimentação corporal, o isolamento, quando necessário, e a criação artística”*. (MELO e CAMPOS, 2010, p. 43). Para essa etapa da educação básica, o cuidar e educar são elementos apresentados também como intrínsecos nas práticas que permeiam tais ambientes. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23)

Nessa esteira, deve ser oportunizado para as crianças um espaço brincante, com interações que proporcionem descobertas de si e do mundo. A fala de uma profissional da Educação Infantil, atuante há mais de trinta anos, que dá o título a este capítulo traz à tona a complexidade de se navegar por saberes, observações e análises, inclusive documentais. O que os marcos legais apresentam de significados e direcionamentos para Educação Infantil?

A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece em seu artigo 9º que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009.)

Partindo dessas orientações, P2 nos descreveu como funciona o trabalho em sua cidade buscando contemplar tais premissas sem a utilização do MDP:

“Nós elaboramos um planejamento curricular. Esse planejamento curricular tem horas aula. Essas horas são divididas a partir dos eixos indicados pelo RCNEI e que há relação deles com a base, pois eles são organizados em campos diferentes, mas eles são relacionados. Então eu diria que o primeiro currículo que chega na escola, que passa a pensar a supervisão, especialistas, seria a partir dos eixos linguagem, matemática, natureza e sociedade, artes, movimento e música. Então eu acho que a partir daí os professores tentam organizar um trabalho diário a partir de um planejamento”. (P2)

Ressaltou ainda que o foco da aprendizagem se dá por meio do brincar e que

“as possibilidades do brincar são infinitas, dá pra aprender todos os conteúdos, pensamentos, conquistas, levantamentos de hipóteses, desenvolvimento da linguagem. A partir da brincadeira tudo isso é possível.” (P2)

Tais registros legais versam que a Educação Infantil deve promover os aspectos de desenvolvimento por meio de interações e situações de brincadeiras que possibilitem descobertas de si, de sua cultura e do espaço em que vivem. O ambiente educativo é um dos espaços de socialização oportunizados no decorrer da vida. Lembrando que

A socialização é antes de tudo uma inclusão na sociedade, com um afastamento da família para experienciar outras organizações sociais, e esse processo abarca toda a vida humana, constituindo os seres humanos como seres sociais. (NUNES MOREIRA e DUQUE DE MACEDO, 2009, p.646)

Para além de serem inseridas em espaços sociais distintos, o ambiente educacional voltado para a criança que se encontra na primeira infância, tende a oferecer condições para a sociabilidade das mesmas. Segundo Martha Cristina Nunes Moreira e Aline Duque de Macedo (2009):

O princípio da sociabilidade é formulado por Georg Simmel enquanto o compromisso de garantia ao outro de valores sociáveis, quais sejam, alegria, liberação, vivacidade, compatíveis com o máximo de valores recebidos por esse indivíduo. A base da sociedade, segundo esse autor, está na interação entre os indivíduos e, nesse jogo de reciprocidade, de relações de troca, também cabem conflitos enquanto uma possibilidade da interação social. (NUNES MOREIRA e DUQUE DE MACEDO, 2009, p.646)

Na complexidade que envolve o desenvolvimento infantil enquanto sujeito de direitos, vislumbro a Educação Infantil como um espaço para a constituição das subjetividades. A subjetividade diz respeito ao que o filósofo francês Michel Foucault, define como *“uma ontologia de nós mesmos, da constituição histórica de nosso ser”*, ou seja, as formas de subjetivação são as práticas da constituição dos sujeitos (CASTRO, 2009, p. 204).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, apresenta nos art. 12 e 14, que as instituições têm autonomia para escolher as orientações pedagógicas que melhor atendam sua comunidade escolar, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na pesquisa Maria Leticia Nascimento, em análise a documentos que segundo a autora “*acrescentaram elementos novos à Educação Infantil*”, vislumbramos que:

No Brasil, do ponto de vista da legislação, a Constituição de 1988 tornou-se um marco histórico para a elaboração de políticas para a infância ao determinar creche e pré-escola como direito da criança, dever do Estado e escolha da família (art.208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, referenciou o direito à educação desde o nascimento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, incorporou a educação infantil ao sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da educação básica, e, ao colocar a criança como sujeito de direitos, obrigou aos sistemas municipais de educação a (re) organizarem suas propostas para a educação infantil. (NASCIMENTO, 2012, p. 61)

No documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança”, Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos (2009) apresentam critérios de atendimento que contemplam os direitos das crianças.

O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade. Na maior parte das creches, as crianças permanecem em tempo integral, voltando para suas casas diariamente. A creche, assim, caracteriza-se, quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente. Embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento. (MALTA E ROSEMBERG, 2009, p.7)

Direitos como “*brincadeira, contato com a natureza, ambiente estimulador, desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa, higiene e saúde, alimentação sadia, ao movimento em espaços amplos, afeto e saúde*” (MALTA E ROSEMBERG, 2009, p.13), são pontuados e explanados enquanto dever das instituições mantê-los entretecidos em suas articulações à outros documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua última versão divulgada em 2017, ao discorrer o que cabe à Educação Infantil, pontua um espaço brincante entre as crianças como potência para o desenvolvimento infantil:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p.35)

As brincadeiras podem oportunizar um espaço pensado e preparado para os/as pequenos/as. A intencionalidade requer planejamento, para que cuidar e educar não sejam momentos desvinculados, mas que permeiem todo o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Ressaltando a criança como sujeito único, de direitos e que apresentam especificidades

e interesses e distintos uma das outras, o que torna o processo de aprendizagem difícil de prender em uma linearidade.

A intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso. O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. (BRASIL, 2017, p.37)

Dentre os cinco campos de experiências¹² a serem desenvolvidos em atividades entrelaçadas ao cuidado, ações devem ser contempladas que possam estimular conhecimento de si, desenvolver habilidades motoras, oferecer contato com artes, exploração do meio ambiente e dos espaços físicos, com gêneros textuais, ilustrações e escrita espontânea, registros de situações cotidianas, dentre outras.

Os documentos oficiais apresentam direcionamentos e objetivos para o trabalho com crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, mas o planejamento de como fazer, por meio de quais recursos, são articulações realizadas pelos municípios, que em consonância com tais referências, buscam metodologias e suportes para realizar a conexão das leis com a prática. Nessa perspectiva, como citado, está recorrente a presença de MDP para crianças de 3 a 5 anos, com vistas a contemplar os referidos marcos-legais e oferecer para professores/as o que P8 chama de “*fio condutor*” para o processo de ensino aprendizagem com crianças pequenas, e que contraditoriamente P2 fala que “*no caso da apostila, por exemplo, na educação infantil, eu desaprovo. A criança precisa da vivência, do concreto*”.

Como referência atual e em fase de implementação, temos a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, cuja proposta para o âmbito da Educação Infantil pauta-se na aprendizagem observando dez competências gerais a serem exploradas na organização de práticas pedagógicas e elaboração curricular. São elas:

“1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

¹² Os campos de experiências citados na BNCC são: O eu, o outros e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 05/01/2018.

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. ” (BRASIL, 2017, p.9-10)

O documento, como dito anteriormente ainda em prazo de implementação pelas instituições públicas e particulares do país, nas orientações para a Educação Infantil, especificamente apresenta os campos de experiência e os direitos de aprendizagem, preceitos que perpassam todos os direcionamentos no processo de cuidar e educar. Menciona que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e

habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos: familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 34)

Na cidade que utiliza o MDP, P8 fala da inserção das orientações da BNCC no material e das ações que estão sendo necessárias para a formação de educadoras com vistas a conhecer tais modificações, pontuando suas dificuldades e questionamentos:

“Com base na terceira versão, ele vem todo novo. Eles perguntaram para nós se queríamos em eixos como era ou se queríamos o material novo. Eu disse que poderiam trazer o material novo, porque a aprovação da BNCC está próxima e que seja já a mudança desse material em conformidade com isso. Agora, como nós vamos fazer isso entrar nas escolas? Na semana passada nós fizemos uma reunião com a equipe de lá e pedi as cento e vinte horas dizendo que eu quero o ano inteiro de formação. Então antes de começar fevereiro já teremos uma formação continuada para as professoras que passarem no edital de quatro e cinco anos.

A formação delas será com o material do professor na mão para elas entenderem quais foram as mudanças e como elas podem começar a trabalhar com esse material. Isso já será em fevereiro. Falar que é o melhor material isso eu sei que não é. Eu que estou atuando na educação infantil há tantos anos, e sabendo da necessidade de não colocar tanto papel, não colocar tanta coisa desse tipo de material na mão da criança, eu precisava de alguma coisa que norteasse o trabalho dessas 400 educadoras, porque só a minha fala ou só a minha orientação que não chega para todas, estava muito pouco. Imaginem em uma creche em que uma pessoa ainda nos dias de hoje só pensa nos cuidados que nós devemos ter com as crianças de zero a três. Limpar nariz, trocar fraldas, pentear o cabelo, ao invés de leva-las a adquirir independência, não, cada hora senta uma no colo. Você vai e vê isso, você fica doente. Tem que ter o cuidado? Tem sim. Mas como isso vai ser feito, de que forma? Teria que ser na hora que está cantando pequenas melodias. Mas não, é um tal de: senta aí! Vem aqui! Faz fila!

Nossa! Com criança pequena pra que fila, gente? Cadê a dona galinha e seus pintinhos? Para que essa coisa fechada, autoritária, com grito? (P8)

A relação teoria e prática, transita por desafios que entrelaçam a outros eixos temáticos que serão discutidos. Como realizar uma formação para educadores/as que apresente os documentos oficiais em uma perspectiva executável, acessível às práticas diárias? Por que o MDP emerge como elemento de apoio de um processo formativo para profissionais da educação? O que temos de produção acadêmica pautadas em estudos sobre a utilização do referido material?

CAPÍTULO 5 - “EU E A EQUIPE DA SECRETARIA CUSTAMOS A FAZER ELES ENTENDEREM QUE NÓS SÓ ESTAMOS COM O MATERIAL DELES POR CONTA DA

FORMAÇÃO CONTINUADA DA FORMA QUE PRECISAMOS. ” (P8): Analisando os discursos que pairam sobre o MDP

Criticar? Elogiar? Certo? Errado? Não cabe a esta pesquisa dizer. Em pesquisa pós-crítica, as interrogações são valiosas e fazem explodir possibilidades. É por isso que instigamos questionamentos ao invés de fabricar novas respostas. Então opto por perguntar: Que enunciados sobrevoam o MDP? Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000):

Foucault define enunciado não por meio de seus elementos formais (gramaticais, linguísticos ou proposicionais), mas por suas conexões com um domínio epistemológico mais amplo que permite que certas coisas sejam ditas e outras não, que certos enunciados sejam possíveis e outros não. Em outras palavras, Foucault está mais preocupado com o enunciado como uma função epistemológica (“o que pode ser dito?”) e política (“quem está autorizado a dizer?”) do que como uma unidade gramaticalmente ou linguisticamente definida. O importante para Foucault é descrever as regras de formação ou as condições de possibilidade dos enunciados. É por defini-lo como função que, para Foucault, o conceito de enunciado não se limita ao enunciado estritamente linguístico, mas se amplia para abranger elementos tais como tabelas, gráficos, árvores genealógicas, organogramas, relatórios contábeis, balanços contábeis, grades curriculares, equações etc. (SILVA, 2000, p.50)

Muitos contextos pedagógicos, políticos e formativos contribuem para a defesa ou descrença do MDP, desaguando em discursos de afirmações dicotômicas de bom/ruim, prejudica/beneficia, encontradas nas transcrições das falas e em outras produções que contemplam a presença do MDP na Educação Infantil.

A imagem abaixo é o registro da capa do caderno de atividades que será usado por crianças de 5 anos da cidade A no ano de 2018. O que discursivamente temos sobre materiais como este?

Figura 1- Capa do caderno de atividades para crianças de 5 anos utilizada na cidade A



Os enunciados compõem os discursos, e na perspectiva pós-crítica não compreende somente o que se fala sobre determinado alvo de análise, mas, nas palavras de Judith Revel (2002):

O discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas (por exemplo, a grande separação entre razão/desrazão): a "ordem do discurso" própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas. (REVEL, 2002 p.37)

As afirmações dicotômicas pontuadas anteriormente, para além de defender ou não um material pedagógico, estão envoltas em um exercício de fazer com que cada discurso seja validado por meio de estratégias para normatizá-lo e multiplicá-lo.

Diante disso, quando me propus a analisar o que profissionais da Educação Infantil e pesquisadores/as diziam a respeito do MDP enquanto mediador pedagógico para crianças de três a cinco anos, precisei fazer conexões com falas e contextos dos mais diversos. Ir além dos ditos, para deixar emergir subjetividades, conflitos e contradições.

O MDP - apostilas, cadernos de atividades ou material de apoio, tem conquistado espaço no sistema público de educação nos últimos anos. Surge como um dispositivo que "organiza" o tempo de aprendizagem, vendido como via se se garantir mais qualidade para a Educação Infantil.

Sendo os dispositivos "*operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder*" (REVEL, 2002, p.39), o MDP surge

enquanto um tipo de dispositivo que determina como, quando e o que as crianças aprendem em um mesmo espaço de tempo, além de cercear o trabalho dos/as professores/as, que segundo P1 *“É como se ficasse preso, não é?! Como se a professora não tiver essa formação, a criança vai ficar só sentadinha fazendo aquelas atividades lindas. ”*

No Sul de Minas Gerais, no encontro do FSMEI do dia 28 de setembro de 2017, foi realizado o levantamento das cidades que optaram ou não por essa mediação pedagógica. As perguntas dispostas em um breve questionário foram entregues a representantes das cidades presentes na ocasião, onde temos:

Quadro 2- Cidades que integram o FSMEI participantes do encontro do Fórum do dia 28/09/2017

Você representa qual cidade?	Optaram pelo uso do MDP (Material Didático Padronizado) ou apostilas?	Por que?	Se a resposta for “sim”, informe a editora.
Cidade 1	Sim	Devido a sugestão da SME, gestão anterior e atual, com o objetivo de melhorar a aprendizagem e solicitação dos pais.	Ática- Apostila Ápis
Cidade 2	Sim	Opto pelo MDP para que os alunos estejam com materiais atualizados para um aprendizado melhor	Desconhece a Editora
Cidade 3	Sim, no 2º Período	Somente o 2º Período tem apostilas e não foi escolha dos professores.	Rona
Cidade 4	Não	Nosso município atende em média 230 alunos da Educação Infantil. A rede optou em trabalhar mais com o lúdico e com propostas pedagógicas.	-----
Cidade 5	Não	Temos foco na criatividade e produção das crianças	-----

Cidade 6	Não	Temos o guia elaborado pela Secretaria de Educação	-----
Cidade 7	Não	Pela dificuldade financeira que o município X vem enfrentando	-----
Cidade 8	Não	Por questões financeiras	-----
Cidade 9	Não	Nós trabalhamos com projetos em nosso município	-----
Cidade 10	Não	-Por questões financeiras; -Falta de uma matriz curricular na rede municipal; -Não houve ainda uma discussão sobre o assunto na rede municipal.	-----
Cidade 11	Não	-Condições financeiras; -Mudança de gestão.	-----
Cidade 12	Não	Porque acreditamos que o aluno bem estimulado e orientado é capaz de produzir conhecimento com respeito aos seus limites.	-----
Cidade 13	Não	Custos elevados	-----

Em outros espaços, percebemos uma presença quantitativamente mais significativa desse material, como aponta Nascimento (2012), cujo levantamento menciona 29 municípios no Estado de São Paulo que utilizam MDP, dos quais, 11 municípios foram selecionados, e 9 municípios foram elencados para a coleta de material empírico, visando saber os motivos presentes na escolha pelo MDP. Dentre outras discussões, ela pontua que:

Os dados obtidos revelam que há uma forte cultura pré-escolar no trabalho com a educação infantil, no sentido preparatório, com ênfase nas habilidades requeridas para o desempenho escolar posterior, o que parece limitar a construção de uma identidade da educação infantil nas redes municipais de educação, com base nas orientações do MEC e das determinações do CNE. A adoção dos sistemas privados de ensino restringe a construção de um projeto pedagógico para essa etapa da educação básica. (NASCIMENTO, 2012, p. 56)

Bianca Correa e Theresa Adrião (2014) na pesquisa “O material apostilado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos”, analisam o material de duas empresas diferentes, e ressaltam que “*embora relativamente recente, a compra de sistemas privados de*

ensino produzidos e comercializados por grandes grupos empresariais, vem se tornando crescentes em nosso país”. Dizem ainda que *“a apostila fere os dois mais importantes princípios que deveriam, segundo as normativas para essa etapa educacional, sustentar o currículo na educação infantil: o brincar e as interações”*. (CORREA e ADRIÃO, 2014, p. 379-396)

Em outra publicação, com o título de “Apostilamentos na Educação Infantil: Enunciados circulantes na dialogia da internet”, desta vez de autoria de Nathalia Cera Teixeira, Letícia Cavassara Soares e Valdete Côco (2015), é realizada uma busca sobre o que circula na internet, sobretudo vindo de movimentos sociais, referente ao uso do MDP na Educação Infantil. Apontam a formação docente como área de *“necessidade de investimento”* e questionam a participação dos/as professores/as para a adesão ou não desse material, pois, *“na medida em que as apostilas restringem o conjunto da cultura historicamente acumulada a uma lista de conteúdos impressos em páginas de atividades a serem cumpridas sistematicamente”*, interferem nas ações dos/as professores/as. São estudos que problematizam questões como formação docente, privatização do ensino público, autonomia dos/as professores/as, a Educação Infantil em documentos oficiais, dentre outros.

Não temos ainda uma pesquisa sobre o tema na região Sul de Minas Gerais, mas alguns debates vêm sendo realizados nos encontros do FSMEI sobre as experiências com o uso desse material para crianças com a idade de 3 a 5 anos. O Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI) publicou no dia 26 de junho de 2017, em seu endereço eletrônico, o manifesto *“Sem apostilas! A favor da fantasia e imaginação das crianças! A favor das interações, brincadeiras e das experiências étnico raciais das crianças, na construção de seus saberes”*. O recorte do documento traduz a indignação das profissionais que atuam na Educação Infantil:

“Nós, do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI), um coletivo de professoras, pesquisadoras e ativistas que desde 1998, analisamos demandas da sociedade e dos sistemas de ensino para a educação infantil e as transformamos em pautas de pesquisas, mobilização e formação, vimos manifestar nosso posicionamento a respeito da utilização de apostilas/cadernos de atividades para crianças muito pequenas. Para uma discussão mais ampla da questão em pauta, há de se verificar a necessidade de investigar e analisar esses contextos, uma vez que não há precedentes de registros para subsidiar as demandas de discussões de experiências deste contexto. Porque resolvemos nos dirigir diretamente a vocês, professoras/es que educam crianças muito pequenas, para tratarmos deste assunto: apostilas/cadernos de atividades na Educação Infantil? Primeiro, para afirmar que as crianças, como cidadãs, em processo de formação têm direito à educação infantil de qualidade socialmente referenciada, sendo meninos ou meninas, pobres ou ricos, negros ou brancos, moradores das periferias das cidades, das favelas, das regiões centrais ou do campo. E a este direito social corresponde o dever do Estado de prover e regulamentar a oferta de

Educação Infantil. Neste sentido, vocês, professoras da rede pública e privada ocupam um lugar privilegiado na promoção das culturas infantis; quando as crianças encontram a sensação de pertencimento às culturas produzidas pela humanidade.

(...) As professoras de Educação Infantil solidamente formadas desenvolvem junto com as crianças estes saberes, que partem da condição humana e social que vivenciam, compartilhando o protagonismo com as crianças em suas interações, intervindo com dinâmicas educativas relevantes e significativas. Consideramos fundamental responder às demandas das crianças, apoiando-as na construção e reconstrução de concepções sobre as diferenças de gênero, de raça, de classe social, entre outras. Afirmar direitos na educação infantil envolve aprender a pensar, falar, participar, organizar seu espaço, escutar o outro e se divertir muito na inteireza de ser reconhecida como ser criança, individualmente e coletivamente e pelo pertencimento à uma cultura que se refaz sempre.

(...) A partir deste momento, vamos tratar dos cadernos de atividades/apostilas, como um recurso pedagógico. Eles estão por toda parte, nas bancas de revistas até nas escolas.

As editoras tentam ganhar a atenção das crianças com capas coloridas bastante atrativas e com propostas de atividades simples, tal como colorir um desenho. As habilidades exigidas nessas publicações são geralmente a percepção de imagens e a repetição mecânica de exercícios para treinar as crianças ao ensino programado. Isto reflete uma concepção de criança padrão e de educação infantil, que desconsidera a importância delas criarem seu próprio desenho com sentido próprio, a reprodução criativa de histórias, que tem a ver com o que vivenciam.

(...) na esteira destas reflexões, vislumbramos uma concepção referenciada nos interesses da transmissão de valores apropriados à manutenção do poder e de um saber que devem dominar o pensamento das crianças pequenas. Além disso, os cadernos/apostilas são vendidos como solução que facilitam o trabalho das professoras e alguns dirigentes das escolas privadas e públicas acreditam nesta solução enganosa. Por outro lado, os que adquirem estes cadernos alimentam o não compromisso com investimentos permanentes e necessários na formação de professoras da Educação Infantil. (...) por tudo isto que apresentamos, repudiamos a utilização de livros de exercícios/apostilas nas escolas públicas e privadas, sobretudo com crianças muito pequenas, especialmente os que são produzidos sob a ótica do adestramento, da repetição do pensamento único, reforçando o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Assim, sugerimos aos fóruns de Educação Infantil pautarem o debate sobre o tema – apostilas na Educação Infantil – problematizando a utilização destes materiais, como recurso pedagógico. Ressaltamos a importância da participação ampla de especialistas e professoras na escolha de livros de literatura infantil e outros materiais necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas nas crianças da Educação Infantil. Esta participação deve ser regulada por procedimentos democráticos e transparentes, necessitando de permanentes revisões e de amplo conhecimento da sociedade. De forma concomitante, esperamos que a participação democrática dos pais nas escolas públicas e privadas seja incentivada em todas as etapas da Educação Básica.”¹³

¹³ O Manifesto encontra-se na íntegra disponível na página do Fórum Mineiro de Educação Infantil. <http://fmeiestadualmg.blogspot.com.br/>. Acesso em 03/01/2018

O documento assinado pelo FMEI, datado de 26 de junho de 2017, resume os questionamentos levantados acerca da conquista de espaço de MDP em instituições de Educação Infantil. Em seus meandros, são percebidos os eixos temáticos de análise pelas quais navegam esta pesquisa e outros retalhos do documento serão acionados nas discussões.

Enquanto articulação de um movimento social, o manifesto endereçado à profissionais que atuam na Educação Infantil, propõe reflexão sobre *“a necessidade de investigar e analisar esses contextos, uma vez que não há precedentes de registros para subsidiar as demandas de discussões de experiências deste contexto.”*

Além disso, nos incita a pensar a educação para crianças pequenas numa perspectiva de encontro e acolhimento de meninos e meninas de classes, raças, etnias e vivências diferentes, mas com o direito em comum da oferta pelo Estado de seu espaço no processo educativo. Nessa tônica de promoção do que o manifesto pauta como *“culturas infantis”*, (P2) expõe que:

“Eu acredito que quando as crianças chegam na escola elas já sabem muitas coisas que elas aprendem em vários lugares. Então inicialmente eu diria que é uma continuidade do que elas já trazem, acredito também na mediação de alguém que sabe algo e tenha a intenção de ensinar pro outro. Este alguém pode ser o professor ou pode ser outras crianças e até outras pessoas da instituição, as crianças aprendem até por meio das próprias mídias, não é?! De um filme, de um vídeo. Eu acredito que é essa troca e essa continuidade.”

A formação docente também é elencada no documento enquanto elemento que possibilita a medição de experiências, aprendizagens, discussões, presentes em *“uma cultura que se refaz sempre”*. (P2) fala do processo formativo de professores e professoras como algo que é:

“Imprescindível e contínuo. Eu sou professora de faculdade e me preocupo bastante com isso, como as alunas saem do curso de pedagogia. E ao mesmo tempo eu penso que elas têm que sair sabendo que a gente sabe pouco e que a gente vai aprender a vida inteira”.

Por sua vez, (P3) observa que *“o ensino e a aprendizagem precisa estar muito focado na criança”*. Contraditoriamente, (P7) desafia a pensar na dificuldade para uma formação continuada voltada à Educação Infantil, e que vai ao encontro do que o manifesto proferido pelo FSMEI menciona como argumento para a venda de materiais apostilados, ou seja, de que tais recursos *“auxiliam no trabalho do/a professor/a.*

“Toda cidade tinha que lutar por uma formação para as profissionais da educação infantil separado. Nós lutamos muito por isso aqui, porque igual essa escola que tem fundamental e infantil. Corresponde a um Cmei que está dentro de uma escola de fundamental. É até maior que os nossos outros Cmeis. Então, se as reuniões são coletivas, que fica afastado? A Educação Infantil.”

A oferta do MDP entra em conflito discursivo no que tange formação e utilização de cadernos de atividades. (P2) concebe que “um profissional bem formado, qualificado, não precisa de apostilas para desenvolver um bom trabalho”, enquanto nas palavras de (P8), “*um professor bom de serviço, que compreende como funciona esse material, vai fazer dele mais um instrumento de trabalho, e não ficar preso somente no que que está aqui (apontando para os cadernos de atividades)* ”.

Com relação às atividades propostas nos cadernos, o manifesto vislumbra que “*as habilidades exigidas nessas publicações são geralmente a percepção de imagens e a repetição mecânica de exercícios*”.

O tempo destinado ao cumprimento das propostas nos faz pensar: O que as crianças fazem nos intervalos em que os/as professores/as estão entregando os cadernos para cada uma delas? E nos espaços de espera para que recebam auxílio em dobrar, destacar, colar? Todas terminam as atividades ao mesmo tempo? Têm acesso a outros materiais enquanto esperam?

(P8) reflete que “*Aí eu pergunto: Cmei está equipado? Está. Tem materiais, nós estamos fazendo uma captação de muita coisa boa já para agora são oitocentos livros que vão chegar em fevereiro para cada unidade, seja Cmei ou escola. A coleção já está toda na Secretaria. Já foi vista, já foi aprovada*”.

Outros aspectos são apresentados no sentido de pensar a inserção do MDP como medida de “*não compromisso com investimentos permanentes e necessários na formação de professoras da Educação Infantil*”. Sugere-se ainda que a discussão seja ampliada para os fóruns vinculados ao movimento, a fim de problematizar as experiências advindas com esse material. Em Jorge Larrosa (2002, p. 21) vislumbramos que “*a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*”

Ainda no diálogo com Larrosa (2002, p. 27), podemos pensar que “*Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.*” O autor fala de como as subjetividades são processos particulares de sermos tocados por aquilo que nos é oferecido. E como as crianças estão sendo subjetivadas nos contextos de análise da pesquisa? Como esses espaços são preparados sem o MDP? Ou de que forma (co) existem com as diretrizes para a Educação Infantil?

5.1- “O MDP TEM AS ATIVIDADES DE MANIPULAÇÃO DE RECURSOS E INDICA SITUAÇÕES. SE VOCÊ NÃO TEM IDEIA NENHUMA PARA TRAZER, ELE VAI

TRAZER. SE VOCÊ QUISER INVENTAR ALÉM DISSO, VOCÊ ESTÁ MUITO À VONTADE PARA FAZER TAMBÉM”: No exercício da educação menor

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensadas e produzidas pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. (GALLO, 2002, p.173)

Podemos aqui pensar o MDP como a educação maior, que Silvio Gallo conceitua como o que *“está sempre a nos dizer o que ensinar como ensinar, para que ensinar, porque ensinar”* (GALLO, 2002 p.174), e diz ainda que *“a educação maior procura constituir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série”*.

Muito do que se descreve sobre o MDP configura de fato, uma educação maior. Muito, mas não tudo. Nos entre espaços, é possível encontrar ações que possam *“desterritorializar os princípios e as normas da educação maior”*.

Imagem 4- Cortejo Literário realizado na cidade A



Fonte da imagem: <http://lavras.tv/site/2017/11/09/cortejo-literario-encerra-projeto-lavras-le-neste-sabado/>

É assim que surge a educação menor, como podemos perceber na cidade A, que mantém o MDP, mas que conecta outras metodologias ao trabalho na Educação Infantil. P8 relata que:

“O material didático, ele vem como um dos recursos. Além das apostilas, as professoras recebem orientações específicas para cada idade. São “N” sugestões que são passadas para outras coisas que não estão contempladas nas apostilas, se por ventura não estiverem contempladas. Por exemplo, o projeto de leitura. Nós sabemos que aqui, nesse material, tem uma diversidade e uma infinidade de gêneros textuais: poesia, parlenda, trava língua, pequenos poemas, músicas de escritores famosos, tudo muito apropriado para a idade, mas precisava ser mais explorado. Então ampliei isso e além do projeto de leitura de cada instituição, realizamos um “cortejo Literário” pelas ruas centrais da cidade, onde as escolas apresentaram o trabalho desenvolvido no decorrer de todo o ano, com a interação da comunidade, das famílias, em um espaço com cantigas e brincadeiras populares. Então é uma diversidade de situações e se ela quiser pegar o que está aqui e fazer do dia dela algo prazeroso, bem gostoso como pede a educação infantil ela faz. Mas se ela ficar com olhos só para o material aí massifica, certo?!”

O registro fotográfico, refere-se ao encerramento de um “Projeto Literário” promovido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com todas as instituições de Educação

Infantil da cidade. Elaborado pela Coordenação Pedagógica do município, o projeto foi encaminhado e conduzido em turmas desde o Berçário até a Segunda Etapa. O evento foi realizado ao final do período letivo e contou com a participação de crianças, famílias, educadoras, profissionais do setor administrativo da educação e comunidade.

Ao receber o projeto institucional, cada CMEI ou escola¹⁴, articulou junto à coordenação administrativa, pedagógica e corpo docente projetos individuais para cada turma, onde as ações didáticas são pensadas em observação às especificidades etárias. Embora o tema central tenha sido o mesmo para o município, os desdobramentos que puderam ser observados em sua culminância, que ocorreu na praça central da cidade, perpassaram o imaginário infantil de formas diversas e criativas.

“Podemos fazer uma comparação com uma situação que estamos passando na Educação Infantil: Temos escolas que querem fazer formatura na E.I. com beca e todas essas coisas tradicionalíssimas e nada a ver, que no meu entendimento é um roubo da infância. O apostilado é a mesma coisa, você me entende? Também rouba em parte sim. Agora, se esse profissional souber conduzir, se ele falar que vai fazer uma festa de encerramento, sem falar que é formatura, sem usar toga, beca, você consegue fazer algo muito mais leve e que possa agregar valor à vida dessa criança. A apostila é a mesma coisa. Se você souber trabalhar e usar isso como uma ferramenta para te apoiar, ok. Mas não precisa ser a única ferramenta. Se você souber o que está fazendo a criança não vai deixar de brincar porque tem as atividades permanentes que são próprias da infância e da Educação Infantil. ” (P8)

Ainda no que se refere a traçar rotas de fuga de caminhos pré-determinados, algumas referências de relevância acadêmica no que se conceitua como importantes conhecimentos acerca da Educação Infantil, da compreensão das infâncias, processos de interação e brincadeiras são observados em disposição no MDP como sugestão de leituras complementares aos/às educadores/as.

Figura 2 - Sugestões de leitura contidas nos cadernos de orientações pedagógicas do MDP utilizados na cidade A.

¹⁴ Digo escola pois crianças matriculadas na Primeira e Segunda etapas da Educação Infantil neste município são atendidas em escolas, em período parcial.

Para saber mais sobre o brincar

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

_____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

A profissional entrevistada menciona ainda que oferece momentos (in) formativos às profissionais da rede municipal de educação, onde em contato com o grupo, percebe demandas preocupantes:

“Em uma formação continuada, fiquei muito preocupada porque algumas meninas não sabiam ler e interpretar. Então precisei de um material que viesse como ferramenta e não como a única coisa, como se fosse a salvação da lavoura. Outras coisas precisam ser vistas e outros materiais utilizados. Já para o início do ano, cada unidade receberá um acervo de 800 livros de literatura para educação infantil. Com possibilidades de contação de histórias e manuseio para deleite das crianças. Eu tenho feito cursos para elas desde o dia em que eu entrei. Só nesse semestre já foram quatro. Houve a formação continuada oferecida pela editora que foi em julho, sendo que cada uma teve a oportunidade de entrar em quatro cursos, todos eles de músicas, arte, movimento, linguagem oral e escrita, de literatura, de projeto.” (P8)

Contraditoriamente atuando, no que Gallo (2002) concebe como educação menor, encontram-se as brechas em meio ao que já está estabelecido para fazer diferentemente do que está posto, estabelecendo conexões com os meios que dispõe para tal, inventando, criando possibilidades.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentada, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. (GALLO, 2002 p.175)

Na cidade “A”, a adoção do MDP é integrada a várias outras ações, e nas palavras de P8, superintendente da Educação Infantil:

“A ludicidade é o primeiro ponto. A criança tem que aprender sim, mas na convivência, na brincadeira. Nós precisamos do profissional com uma formação melhor para que ele entenda o que é essa ludicidade, porque não é o brincar por brincar. É o brincar com propósito educacional, além do direito aos cuidados. Então esse profissional precisa estar muito bem formado para trabalhar através da ludicidade todos os conteúdos que são próprios da idade de três a cinco anos. ”

As contradições que a militância da educação menor provoca percorrem espaços para além das folhas de apostilas. Ela é criativa, espalha formação para professores/as, interação entre famílias/Cmeis e caminha pelas ruas da cidade. Educar menor na Educação Infantil, é aferir importância principal à criança, com ações estrategicamente pensadas para esquivar-se de determinações.

“É do jeito que está lá nas diretrizes, nas bases que a gente precisa colocar como atividade do dia. Isso que vem aqui no material, que o planejamento traz, vem com muitas possibilidades de encaixar atividades que tem relação com a atividade de apostila que você vai dar. Antes dessa apostila chegar na mão do menino ele vivencia um monte de coisas, que é próprio da educação infantil. E muita coisa que está no material não é para fazer no material, é para fazer com o corpo, no espaço dentro ou fora da sala. Então tem que se analisar o material e perceber o que ele traz de fio condutor. ” (P8)

A educação menor está no pensar diferente, em fazer diferente, pois em diálogo com Gallo, (2002, p.173) *“se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. ”* E ainda suscita a pensar na educação menor como aquela que *“age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”*.

Educar menor é o desafio de atuar em seu micro espaço pensando em conexões outras, impulsionar o diferente e o inusitado, o criativo. Pode ser que haja estranhamento daqueles/as que estejam habituados/as a percorrer o caminho mais seguro, cujo resultado é previsível e cronometrado. No entanto, quem se propõe a uma educação menor vai construindo junto o caminho, percorrendo não somente o chão do certo, do definido, mas entregando-se aos mergulhos, aos voos, aos desfiladeiros, explorando cada paisagem, cada contexto e aprendendo para além do que se pensava conhecer.

CAPÍTULO 6 - “EU VEJO QUE AINDA TEM PROFESSORES QUE FICAM PERDIDOS QUANDO TEM QUE FAZER ESSA ABORDAGEM” (P2): gênero, sexualidade e Educação Infantil.

Sou criança! Cheguei, recentemente, de uma longa viagem. Andei pelo caminho misterioso do pensamento dos meus pais, e, durante a concepção, fiz um estágio muito feliz ao lado do coração da minha mãe. Hoje estou aqui, um pouco assustada, porque os adultos conversam coisas confusas que ainda não consegui entender. A vida é simples e bonita, mas os adultos complicam tudo. Sabe, imaginam que nós, crianças, somos incapazes, fracas e bobas. Não é nada disso! A gente está apenas se esforçando para crescer e, à medida que o tempo passa, florescer e ajudar a construir este mundo: soltar os passarinhos das gaiolas, plantar flores nos jardins, devolver o azul cristalino dos nossos lagos e abrir as janelas das casas. As pessoas crescem, ficam fortes e nos sufocam com suas ideias e, às vezes, nem nos deixam falar nada.

Ivone Boechat- Monólogo de criança¹⁵

Desde muito cedo, as marcas discursivas do que compete ao ser menino ou menina acompanha as crianças. Antes mesmo do nascimento, não é incomum que seja preparado para ele e para ela um quarto rosa ou azul, junto de roupas, acessórios e brinquedos comercializados. Na escola, a história não é muito diferente. Filas, brincadeiras, cores e espaços muitas vezes continuam a separar as crianças não por seus interesses de interação, mas pelo sexo biológico, sufocando a curiosidade das descobertas. E quanta vigilância há para que nada saia do controle de professores/as, que seguem sob a vigilância das famílias.

“Nós tivemos uma apresentação na escola daquela música ‘a grande família’ e as crianças dançavam essa música. Elas estavam animadas e levantou o público. Mas tinha uns bonecos nos colos das crianças e um menino estava com um dos bonecos, segurando durante a apresentação. Quando terminou, a família avançou na professora, que é experiente, uma professora que a gente pensa que vai ter argumento na ponta da língua, e eles não aceitaram o menino fazer a apresentação com o boneco no braço (...). Porque a família chorava como se a gente estivesse agredindo o filho deles. ” (P7)

A experiência que P7 relata declara bem a dificuldade em desconstruir estereótipos que culturalmente foram subjetivando os sujeitos. A imagem de um garotinho com um boneco no colo assombrou a família e desestabilizou a professora, que segundo o relato, “foi pega de surpresa. E ela estava toda entusiasmada com a apresentação (...). Ela chorou, não respondeu nada. ” Beatriz Abuchaim oportuniza um diálogo com esses relatos:

Se família e escola de educação infantil são contextos socioculturais diferentes - e, portanto, cenários distintos de socialização -, cabe perguntar como se dá a educação das crianças que concomitantemente participam dessas duas instituições. Onde se chocam, onde se confluem, onde se complementam as práticas educativas da escola e da família? (ABUCHAIM, 2009, p.38)

¹⁵ Poema disponível em: https://www.pensador.com/poemas_que_falam_sobre_crianca. Acesso em: 15/07/2018.

Quando se cria um espaço onde essas práticas possibilitam a exploração de diferentes objetos, percebemos a curiosidade, (des) prazeres e (re) construções, como o relato que P3 partilha:

“Nós temos um bazar na escola. Vestidos, calçados, e o que sobra nós damos para as crianças brincar. Geralmente as coisas de bazar são mais de mulheres porque as mulheres são mais consumidoras. Os meninos pegaram as roupas de mulheres, sapatos de salto, aproveitaram os batons e fizeram toda uma pintura. Eles estavam brincando. Houve muito questionamento: Olha os meninos! As meninas falaram: Olha o que ele está fazendo, passou batom! Eu disse que era uma brincadeira e eles começaram a desfilar. Mas isso não foi bem recebido pelos pais. Você percebe que ainda existe esse pré-conceito e as crianças preocupadas em como é difícil andar de salto. Eles colocaram busto de pano, para imitar o peito e colocaram sutiã. Então o que é o brincar e o que a gente pode tirar disso. Quantas possibilidades surgiram naquela brincadeira...”

Como lidar com o pulsar da vontade de conhecer que as crianças trazem dentro do espaço da Educação Infantil, sem que aquela que consiga fugir do determinismo dos adultos se torne uma criança com necessidade de merecer mais atenção, “um caso”? Nas palavras de Daniela Finco (2010) “o conjunto de expectativas e regras faz com que a criança pequena que transgrida as fronteiras de gênero seja acompanhada e investigada profundamente de forma individual, tornando-se um caso”. (FINCO, 2010, p.128,)

Michel Foucault traz o “caso” como: O indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 1977, p.68)

“Eu percebo que eles ficam assustados quando surgem essas questões. O aluno que se nota mais afeminado, eles ficam falando: Não pode fazer assim, tem que fazer igual homem... eu vejo que ainda tem e que eles ficam perdidos quando tem que fazer essa abordagem. ” (P4)

Enquanto representante de uma das cidades, (P4) pontua que percebe os/as professores/as “perdidos” ao lidar com representações inusitadas das crianças. Mas repousa em sua própria fala a necessidade que Foucault nos mostra como de “classificar, (re) treinar e normalizar”. O discurso contraditório compreende realidades como essas, onde o desejo de problematizar, fomentar ações que viabilizem descobertas, entram em conflito com as subjetivações históricas e culturais de cada sujeito. Um embate entre fala e ação, entre vontade de fazer diferente, de educar menor e o receio dos desdobramentos de ações que ultrapassam fronteiras. Outras falas transcritas reforçam o termo:

“Na parte externa tinha um lugar separado por um murinho. E os meninos ficavam de um lado e as meninas de outro, porque os meninos estavam

batendo nas meninas. Eu conversei, disse que são amigos, eles me disseram que a professora falou que se eles fossem para o outro lado virariam meninas. ” (P2)

Eu vejo que as crianças menores levam isso de uma maneira mais natural. Os meninos agem como se fosse uma brincadeira natural brincar de casinha. Eles fazem comida, isso está mais na cabeça do adulto, mas nós desenvolvemos um projeto na escola, que as crianças levavam um boneco para casa e uma família queimou o boneco. Então eu acho que está na cabeça do adulto, não na das crianças. ” (P5)

“A professora que é boa de serviço, que sabe atuar na educação infantil vai trazer à tona brincadeiras do ser menino e ser menina, ela vai trazer elementos que possibilitem a discussão a respeito disso. ” (P8)

Uma educação para a sexualidade transversaliza o cuidar, o educar, os espaços, as brincadeiras. Cláudia Maria Ribeiro afirma que *“cuidar e educar nestas temáticas não requer explicações, aulas sobre o assunto, mas requer a atenção para as marcas das submissões dos corpos, tanto de meninos quanto de meninas e o quanto educadores e educadoras compactuam ou não com isso. ”* (RIBEIRO, 2014, p.3)

Em análise ao MDP da cidade “A”, não percebo anunciada uma discussão acerca do tema, respaldada pelo fato de que *“o material está todo reformulado de acordo com a BNCC”*. No entanto, P8 menciona que em seu conteúdo a palavra gênero 448 vezes, sendo em sua maioria, com significado voltado para gêneros literários, textuais e discursivos. Nas orientações para a Educação Infantil, nenhuma referência direta a gênero e sexualidade foi encontrada, fator que, portanto, respalda as editoras ao recolhimento dessa abordagem de forma literal. Digo literal porque nas entrelinhas emergem possibilidades de problematizações, como:

Figura 3: Atividade do caderno da criança



Para além da proposta da atividade em tela, seria possível a observação de marcadores sociais bem delimitados nas fotografias apresentadas. Estereótipos que podem compor novos questionamentos e ampliar o potencial do que se apresenta.

O comprometimento de uma educação para as sexualidades caminha pelo inusitado, mas com a responsabilidade de buscar estratégias e formação para lidar com eles:

Dessa forma o compromisso ético-político com a criança pequena na Educação Infantil consiste em assumir que a educação para a sexualidade faz parte da vida das crianças e acontece nas relações que se estabelece com elas, mediando as perguntas que fazem e as possibilidades da percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares – meninos e meninas, na descoberta dos prazeres. (RIBEIRO, 2014, p.3)

Compreende em buscar meios para possibilitar contatos, e aproveitar cada brecha para potencializar essas discussões no espaço escolar.



Imagem 6 – Espaço criado pela equipe do Pibid Pedagogia - gênero e sexualidade



A Tenda, já mencionada no primeiro capítulo, dispunha da dimensão de 3x3 metros quadrados, mas que as crianças multiplicaram e tornou-se um espaço indescritível por metragens. Falo de uma tenda de praia (sim!; uma tenda de praia dentro de uma instituição de Educação Infantil!). Esta tenda, que foi intencionalmente preparada com tapetes sensoriais, bonecos de pano, tecidos das mais variadas texturas, cores e formas, fitas e papéis oportunizou momentos de prazeres e desprazeres, expressados nas sutilezas das expressões infantis.

O que se tornou o Espaço do Brincar recebeu crianças desde as turmas do Berçário até a Segunda Etapa. A equipe do Pibid que acompanhou os momentos procurava deixar as crianças o mais confortável possível, convidando-as para tirarem os sapatos, e evitando interferências na exploração dos materiais ali dispostos.

Os/as pequeninos/as até dois anos a princípio se assustaram com aquele lugar novo ao qual foram apresentados/as. Mas dentro de um curto espaço de tempo, já exploravam todos os materiais, gostando das texturas ou mesmo chorando com seu contato.

A medida em que a idade avança, surge além das percepções de agrado ou desagradado os discursos que vem carregados de significados como “*Minha mãe disse que ia me deixar ajoelhado no milho, até que nem dói!*” (Fala de um menino da 2º etapa ao explorar o tapete sensorial que possui colagens de grãos de milho); “*Eu não quero ir pra sala, já cansei de colorir!*” (Relato de uma menina da 1º etapa); “*Eu posso brincar com todas essas coisas mesmo?*” (Fala de uma menina da 1º etapa ao se deparar com a infinidade de materiais disponibilizados na tenda).

Ainda recordando os discursos, não devem ser deixadas de lado as falas das educadoras, onde ressalto: “*Que pena que hoje não vai a sala inteira, porque eles/elas estão super curiosos/as com a tenda!*”, e o que mais me chamou a atenção: “*Eles/elas não podem ir agora, estão ocupados/as fazendo atividade*”. A referida atividade era um desenho xerocado para colorir.

Dessa experiência, ficou o fascínio pelas cores, que vibravam naqueles panos e que nas palavras de Mello e Campos (2010, p. 43), “convidavam as crianças a investigarem o mundo, se possibilitam a interação, a expressão de sua linguagem, a movimentação corporal, o isolamento, quando necessário, e a criação artística”.

Um espaço que sobressaiu a todos os outros materiais ali presentes. E quando porventura eram convidadas a entrar naquele ambiente, onde cores, flores e corpos tornaram-se notas de uma mesma sinfonia, as crianças surpreenderam, permitindo-se investigar, elaborar hipóteses, (des) construir e (re) significar.

Representando a potência do que já foi exposto como uma educação menor, os registros da Tenda enquanto Espaço do Brincar deixam vir à tona questões de gênero e sexualidade que as próprias crianças trazem por meio da exploração, da interação, de conflitos, de experiências que vão sendo construídas por elas entre panos, fitas e muitas cores.

A educação para a sexualidade se faz num contexto brincante, possibilitador. “*O convite é para pensar os contextos das Instituições de Educação Infantil em relação às expressões das sexualidades da criança pequena e as contradições dos silêncios e silenciamentos dos corpos, das palavras, da imaginação, das curiosidades*”. (RIBEIRO, 2014, p.23) E ao mesmo tempo num terreno instável, rodeado por tabus, desafios para a atuação e formação docente e discursos como o que circula com o nome de “ideologia de gênero”.

Cabe aqui um espaço para reafirmar que a educação para as sexualidades pressupõe um posicionamento de compromisso político e social, onde se articulam teoria e práticas para projetar possibilidades de conhecimento de si e do outro, embasado no respeito às diferenças e relevância que os processos de subjetivações histórico-culturais exercem sobre cada um/a.

6.1- “NÃO TEM COMO VOCÊ TRABALHAR COM ALGUMA COISA OU EXPLORAR ALGUMA SITUAÇÃO SE VOCÊ NÃO TEM CONHECIMENTO, NÃO TEM FIRMEZA NAQUILO QUE VOCÊ FAZ” (P8): Educação para as sexualidades no contexto da Ideologia de gênero.

Jimena Furlani faz uma discussão acerca do termo que circula com forte apoio da instituição igreja, trazendo problematizações acerca da construção de uma cartilha com autoria de Felipe Nery¹⁶ sobre o que ele denomina “ideologia de gênero”. A seguir, imagens disponíveis na internet, de domínio público, ilustrando como o termo ideologia de gênero é abordado de forma a descaracterizar os estudos de gênero e as ações realizadas à luz desses estudos em instituições de ensino:

Figura 4- Folder sobre “Ideologia de gênero”



Disponível em: <http://biopolitica.com.br/index.php/artigos/40-voce-ja-ouviu-falar-sobre-a-ideologia-de-genero>.

¹⁶ Presidente do Observatório Interamericano de Biopolítica), aos 57min12s no vídeo intitulado "Prof. Felipe Neri – Ideologia de Gênero e Plano Municipal de Educação", publicado no youtube no dia 18 de abril de 2015. (<https://www.youtube.com/watch?v=7pSUXG-URyw>). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0Bxw_jT3HkWUOcEJxc2dLX3VKcmM/view. Acesso em: 09/01/2018.

Diferentemente do que se propaga como “algo desastroso e com consequências impensáveis”¹⁷, comprometendo a segurança moral da sociedade, a autora inicia pontuando que:

O termo "ideologia de gênero" não está presente, não é de uso no contexto das Teorias de Gênero. Esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de "Gênero" presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as. (FURLANI, 2016, p.2)

Aos que fazem circular a ideia de “ideologia de gênero”, conecta uma fala de que, sobretudo as produções realizadas pela academia pretendem acabar com a constituição do que é determinado como “família natural”, atuando de forma a distorcer os estudos da constituição do sujeito enquanto processo histórico e cultural.

Os vários vídeos de palestras de Felipe Nery vêm ganhando espaço na mídia, causando pânico em famílias, pois prega que temáticas de gênero abordadas nas escolas tendem a instigar e “ensinar” a homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, dentre outras orientações sexuais. Esses discursos vêm produzindo verdades e produzem reações como as que exponho a seguir:

“Nós tivemos uma apresentação na escola daquela música ‘a grande família’ e as crianças dançavam essa música. Elas estavam animadas e levantou o público. Mas tinha uns bonecos nos colos das crianças e um menino estava com um dos bonecos, segurando durante a apresentação. Quando terminou, a família avançou na professora, que é experiente, uma professora que a gente pensa que vai ter argumento na ponta da língua, e eles não aceitaram o menino fazer a apresentação com o boneco no braço. Quando eu cheguei na escola no outro dia, estava um alvoroço. Eu disse que não tinha o que alarmar. A resposta é muito simples: Não é só mulher que segura o bebê. Estavam com “a unha na cabeça” e eu disse que se ficássemos igual a família, a gente não iria sair do lugar. Aí a gente percebe que até aquela estudiosa, que a gente pensa que está numa caminhada mais avançada, se sente acuada pela família na hora que a família aperta. Ela chorou, não respondeu nada. Nós tivemos que acudir porque a família agiu sem respeito. Foi no meio de todo mundo. Tudo isso por uma coisa tão simples. ” (P7)

O Pastor Ronaldo P. Mendes (2017), reforça atitudes como a descrita acima, voltando sua fala para questões religiosas:

Os nossos filhos devem ser instruídos à luz da Bíblia. Não permita que o mundo influencie seus filhos. Se eles já entendem, converse sobre os perigos que o mundo oferece. Instrua-os sobre sexualidade de uma forma sábia e com muita oração. Não tenha medo de falar porque o mundo não tem. Essa crença que o mundo chama de “ideologia de gênero” é mais um instrumento nas mãos

¹⁷ Disponível em: <http://biopolitica.com.br>. Acesso em: 15/05/2018.

de satanás para destruir a família. Assim sendo, é abominável aos olhos de deus e não deve fazer parte de forma alguma da igreja do Senhor Jesus Cristo. ” (MENDES, 2017, s.p.)

A abordagem apelativa desses enunciados além de causar insegurança ao/às educadores/as, demanda que estudiosos/as se debrucem em produções e ações que possam conduzir ao entendimento de que ideologia de gênero está na contramão dos estudos de gênero.

Os Estudos de Gênero nos mostram que no Brasil, assim como no mundo, a família é uma das instituições sociais mais sólidas, porém, em permanente transformação. A Escola, vista como um espaço democrático e de inclusão, sabe que, além da família heterossexual tradicional (composta de pai, mãe e filhos/as) há outros modelos familiares, dentro da própria heterossexualidade, por exemplo: "as famílias onde a/o “chefe” (ou pessoa de referência) não é um homem (mas uma mulher); famílias com mulheres (e/ou homens) solteiras/os com filhos/as; famílias com filhas/os agregada/os de diferentes casamentos; famílias com filhos/as adotados/as; famílias onde os/as avós moram juntos, ou outros parentes, etc.". Além disso, há também as famílias constituídas por mulheres ou homens homossexuais, com filhas/os biológicos ou filhos/as adotados/as, ou sem filhos/as. (FURLANI, 2016. p.3)

E explica ainda que:

Os Estudos de Gênero são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a escola deve discutir a exclusão a as formas muitas de preconceito. (FURLANI, 2016, p.2)

Em suma, a academia não pretende acabar com a constituição de família, mas dar visibilidade as várias formações da mesma, apresentando as famílias, em suas múltiplas representações. Contrário do que é apresentado no discurso fervoroso trazido Felipe Nery em um de seus vídeos¹⁸, de que o que se pretende é entrar nas escolas, estimulando as crianças a experimentar todos os tipos de sexualidade, confundindo e fabricando nelas percepções de si que não lhes pertencem.

Nesse sentido, o termo “ideologia de gênero” não representa as propostas dos estudos de gênero e educação para as sexualidades. O que a presente pesquisa trata como uma abordagem de gênero e sexualidade nas escolas conversa com o que foi amplamente descrito com subsídio teórico fundamentado por meio de ações planejadas como as realizadas pelo Pibid com responsabilidade e comprometimento ético político e estético.

6.2- “ATÉ CHEGAR NA APOSTILA O QUE TEM QUE SER FEITO? A ATIVIDADE DA APOSTILA É SÓ PREENCHER PAPEL PARA OS PAIS VEREM? ” (P1): Perpassando raça e etnias

¹⁸ Assista o vídeo na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=DMBsiMCP4tY>. Acesso em 09/01/2018.

Ao registrar imagens de atividades do “caderno do aluno”, me deparo com algumas propostas que provocam e inquietam. Com o objetivo de corresponder às exigências de atualização junto a BNCC exigidas pelo mercado, onde o direito da criança de conhecer-se e ter contato com culturas diferentes é determinado, deparo-me com as seguintes atividades:

Figura 5- Atividade do caderno da criança.

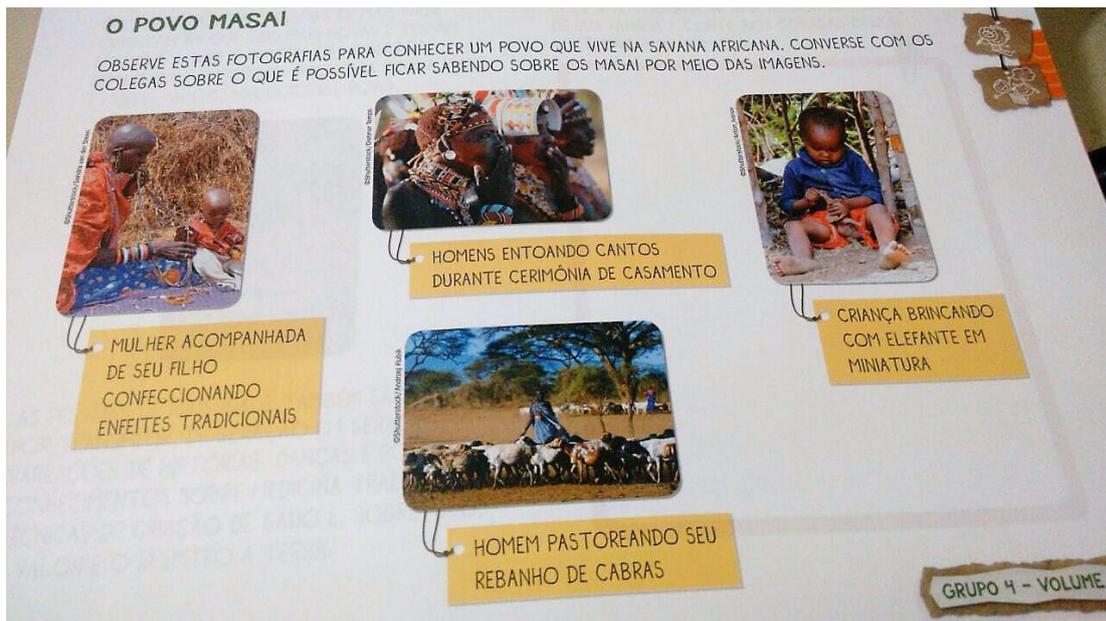


Figura 6- Atividade do caderno da criança.

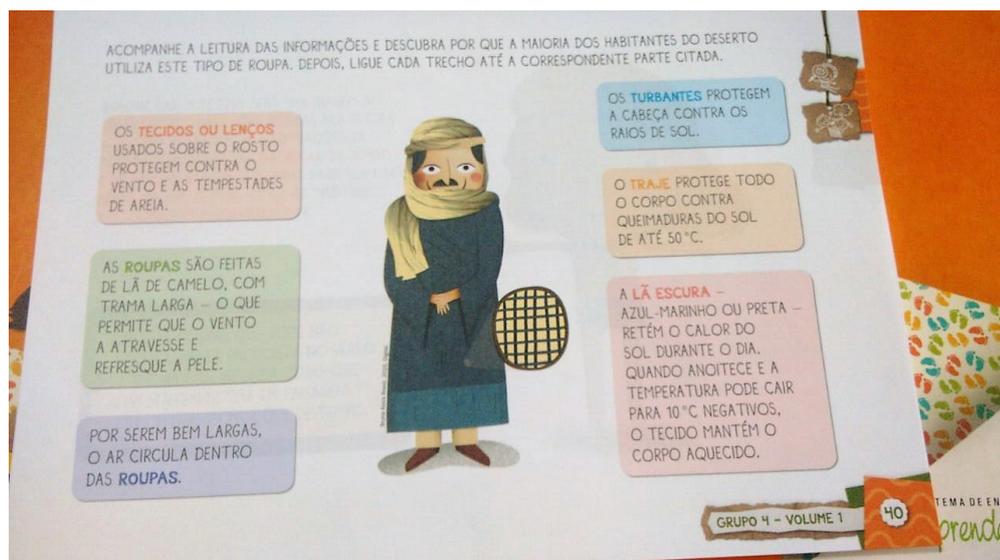
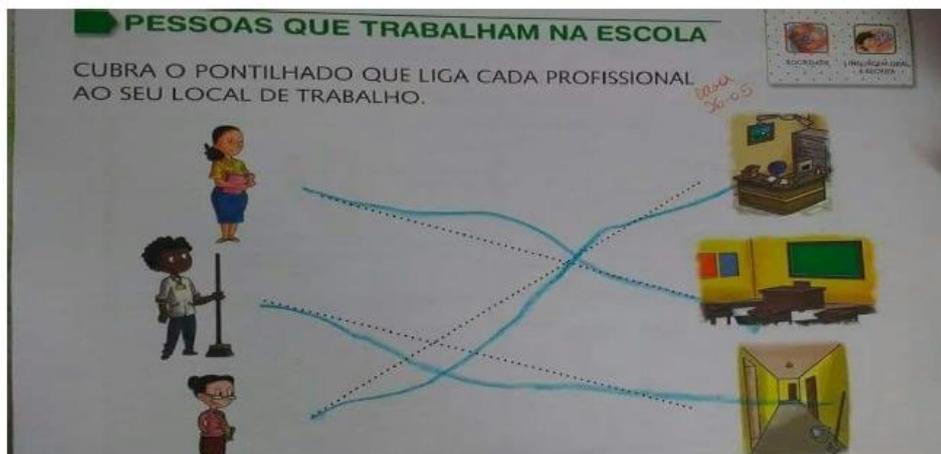


Figura 7- Atividade do caderno da criança.



Ao abordar questões de raça e etnia, como na figura do caderno de atividades da criança que menciona o povo Masai¹⁹, que tipo de formação para educadores/as foi previamente oportunizada para a discussão desse tema, em específico os Masai? Como as crianças poderão aproximar de uma cultura diferente para além dessas gravuras?

Figura 8- Atividade descrita no manifesto do FMEI.



¹⁹ Os Massai, famosos como pastores e guerreiros, vivem nas planícies da África Oriental. Preservam seus costumes, e estão entre os grupos étnicos mais conhecidos da África, preservando muitas de suas tradições culturais. A cultura deste povo tem provocado muita discussão. Muitos consideram o seu modo de viver uma ameaça ao meio ambiente, visto que seus rebanhos dividem o pasto e a água com os animais selvagens. Este ponto de vista fez com que os Massais fossem expulsos do Parque Nacional do Serengeti e da reserva Mkomazi. Outros afirmam que os Massais conviveram em equilíbrio por séculos com os animais selvagens e que qualquer projeto de preservação da fauna e flora deve priorizar as tribos indígenas. A vida deles gira em torno do gado, que prove a base da sua dieta: leite com sangue. É uma sociedade patriarcal em que o homem pode ter quantas mulheres conseguir sustentar. Suas vidas são marcadas pela passagem de diversos rituais, sendo o mais importante o da circuncisão, quando o garoto passa a ser considerado um homem. As meninas também vivenciam um ritual semelhante, em que seu clitóris é “retirado”, para serem consideradas mulheres. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/a-cultura-do-povo-massai/>. Acesso em: 18/01/2018.

Atividade descrita no Manifesto “Sem apostilas! A favor da fantasia e imaginação das crianças! A favor das interações, brincadeiras e das experiências étnico raciais das crianças, na construção de seus saberes”.

Observando mais um recorte do manifesto, que conversa com a escolha da imagem, observamos que:

“A linguagem visual neste exercício usa de forma repetitiva as diferenças de cor da pele, indicando algumas características das mulheres. Enquanto as mulheres brancas estão vestidas com saias e carregam livros nas mãos, a mulher negra está de calça comprida e carrega uma vassoura. O trabalho educativo é associado à presença das mulheres brancas, que pelas suas vestimentas representam o universo feminino e o trabalho de limpeza da escola associado à mulher negra, com uma vestimenta diferente representa uma mulher de uniforme. As imagens reforçam as representações sociais, os estereótipos negativos presentes no imaginário social sobre as mulheres negras e ressaltam as qualidades positivas das mulheres brancas. O trabalho mais desvalorizado na nossa sociedade é atribuído à profissional negra. A autora subestima a capacidade das crianças e das professoras, ligando com pontinhos as respostas “corretas” e aparentemente exige apenas uma habilidade de controle motor. Mas ao observarmos as imagens vimos que propõe às crianças de 3 anos o estabelecimento de relações entre as mulheres de um lado e os seus locais de trabalho. Portanto, trata de relações de gênero e raça, de uma forma estereotipada, apresentando uma simplificação que é por demais grotesca e limitante de uma realidade social que está em processo de transformação. As crianças pequenas das escolas públicas provavelmente conhecem professoras, diretoras, artistas, empresárias, ministras que se reconhecem como mulheres negras. No entanto, a resposta correta estabelece uma rígida relação entre a cor da pele das mulheres e o que fazem na escola, não permitindo a expressão e ampliação do conhecimento das crianças. Nem a emergência de um pensamento que discorda de uma ordem social e racial. ”

Observamos também as figuras que apresentam as regiões de desertos e savanas, pontuando localidades e vestimentas adequadas a esses ambientes. São regiões desconhecidas pelas crianças. Como atribuir significado para as informações oportunizadas para que não seja apenas um contato superficial, pontual e ausente de sentido?

O contato da criança com o capital cultural além de um direito possibilita o conhecimento do que difere dos espaços pelos quais ela transita, mas de que forma esse acesso é oportunizado? A atividade abaixo consiste em um quebra-cabeça com a imagem da obra “Mona Lisa”,²⁰ de Leonardo da Vinci. Visando o trabalho com percepção visual, dimensão de

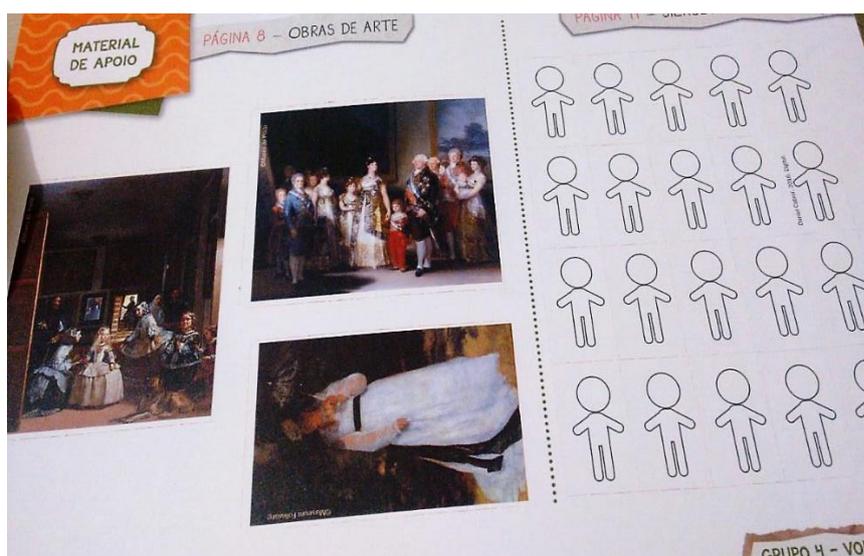
²⁰ Mona Lisa é uma das mais populares pinturas do artista renascentista Leonardo da Vinci. Também conhecida como Gioconda, foi retratada por Da Vinci entre os anos de 1503 e 1506. É uma pintura em óleo sobre madeira de álamo e está exposta no Museu do Louvre em Paris. Estuda a História da Arte, sobre quem foi a mulher retratada nesta pintura. Existem algumas hipóteses. Poderia ser uma imagem idealizada de mulher, pintada pelo artista. Outra hipótese é que seria um autorretrato de Leonardo da Vinci, vestido de mulher. Porém, a hipótese mais aceita

espaço e raciocínio lógico, cada “peça” da atividade deve ser destacada pela criança e montada em outro espaço determinado para isso no caderno de atividades. Mas isso é tudo? Em outra atividade observada no caderno de atividades, temos um quebra-cabeça com a imagem de “Mona Lisa” Mais nada há o que se aprender montando o quebra-cabeça dessa obra? Quem pintou? Como pintou? Onde? Quem foi a mulher retratada? Não seria o mínimo a ser descoberto nessa imagem?

Com olhar de quem conhece de perto os contextos da Educação Infantil, sobretudo da educação pública, não resisto a perguntar: As educadoras foram previamente preparadas para explorar os enunciados de forma ampla e problematizadora?

Outras obras são utilizadas em outras atividades, mas não se percebe uma intenção direta do contato da criança com a história desse patrimônio.

Figura 9- Atividade do “caderno da criança”



Enquanto currículo, atividades como essa articula-se ao direito das crianças ao contato com culturas diferentes, mas será mesmo que as abordagens de diferenças culturais podem ser

no momento, defende que Mona Lisa era Lisa Del Giocondo, esposa do rico comerciante italiano Francesco del Giocondo. Mona Lisa destaca-se pela estética, técnicas e recursos artísticos utilizados. O sorriso enigmático e a expressão serena são as características mais marcantes da pintura. Da Vinci buscou também retratar uma harmonia entre a humanidade e a natureza. Isto é observado na harmonia existente entre Mona Lisa e a paisagem de fundo. Os conhecimentos matemáticos também foram usados na confecção da obra, onde o pintor buscou atingir a perfeição e o equilíbrio. Nesta obra Da Vinci usou com perfeição a técnica do sfumato. Esta técnica consiste em criar gradientes na criação de sombra e luz numa pintura. Leonardo da Vinci é considerado o criador desta técnica. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/leonardo/mona_lisa.htm. Acesso em: 20/05/2018.

vivenciadas por meio de atividades como as que constam acima? Mais um fio emerge a partir dessa interrogativa.

Kátia Martins (2015) nos instiga pensar nos espaços da Educação Infantil como potência para uma “vida como obra de arte”.

A vida como obra de arte carrega consigo a intenção e olhar nietzschiano e foucaultiano para a aproximação de vida e arte, não no sentido artístico, nem da vida artística. Mas, sim, a uma vida artista, como bem podemos ver nas palavras de Nietzsche. A vida artista que o autor enfatiza se opõe às formas de controle, à vigilância e ao disciplinamento dos sujeitos. (MARTINS, 2015, p.46)

Nessa perspectiva, quais possibilidades as crianças estão recendo para serem artistas nesse contexto que cada vez mais nos remete a um emaranhado? A autora nos lança a proposta de pensar em “que tipo de criança desejamos formar, uma artista de sua existência, ou um apêndice da obra de arte?” (MARTINS, 2015, p.148).

Entre cerceamentos, educação menor e vigilâncias nos cabe pensar melhor na formação docente e em como tem sido construído o currículo destinado às crianças.

CAPÍTULO 7 - “COM RELAÇÃO AO CURRÍCULO JUNTO COM O SISTEMA DE APOSTILAS, ELE DEIXA MAIS DIFÍCIL AINDA PENSAR EM CURRÍCULO, PORQUE VOCÊ NÃO PRECISA DE PENSAR EM CURRÍCULO”: Perpassando currículo e formação docente

Certa vez, uma professora revelou o seguinte segredo... Da minha época de escola? Ah... A grande lembrança da minha época de escola são os olhos da minha professora quando lia uma história para a turma. Os seus olhos transitavam das páginas do livro para a turma, da turma para as páginas do livro, num passeio suave, quase um bailado. Do livro para a turma, da turma para o livro, sem que a leitura sofresse qualquer tropeço. Suave bailado, das páginas do livro para a turma, da turma para as páginas do livro... E eu torcia para que seus olhos de leitora esbarrassem nos meus olhos de ouvinte – e eles sempre se esbarravam, e até demoravam uns nos outros. Cheguei a imaginar, na minha imaginação de menina, que a história também estava escrita nos nossos olhos. Era como se a história estivesse sendo lida, alternadamente, no livro e nos ouvintes. Cheguei a imaginar, na minha imaginação de menina, que as páginas do livro eram os ouvintes da história que a professora lia nos nossos olhos. Isso mesmo: o livro era o ouvinte da história que a professora lia na gente. Nós éramos os livros, obras vivas, vivíssimas! O tempo foi passando, passando... aqueles sentimentos provocados pela professora-leitora me ligaram eternamente à palavra escrita, e me fizeram trazer a leitura para esse território íntimo de nossas vidas, onde só circula o que é essencial – como, por exemplo, a amizade.

Francisco Marques (Chico dos Bonecos)²¹

Nos meandros de como e o que integrar nos processos de ensinar e aprender na Educação Infantil, faz-se necessário conhecer um pouco mais como as orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs), que chegam até os/as profissionais e como são colocadas em prática. Os dois temas foram abordados em um mesmo capítulo por que sempre que mencionado tanto na entrevista, como no grupo focal, um remetia ao outro, configurando uma forte conexão entre si.

O poema de Francisco Marques (2016) traz interrogativas pertinentes a serem discutidas: O que é necessário ao processo de formação docente para que o/a profissional consiga atribuir significado, encantamento e despertar o fascínio das crianças no cenário da Educação Infantil? A partir dos recursos disponíveis é possível fazer além do que está posto e determinado? Como inserir nos currículos e práticas cotidianas situações que alcancem o imaginário infantil, abrangendo uma perspectiva de respeito às especificidades das crianças nesta etapa da Educação Básica?

Em diálogo com Zilma de Oliveira (2010), temos que:

A Educação Infantil está em grande movimentação: ao lado da expansão de matrículas, embora ainda em número insuficiente para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação de 2001, tem havido significativa mudança na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm se apresentado nos encontros da área, convidando os educadores a repensar seu trabalho junto às crianças e famílias. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

A autora vislumbra as DCNEI como instrumento formulado de forma a orientar a organização do espaço da Educação Infantil, pontuando suas responsabilidades sócio-políticas e pedagógicas.

Voltando os olhares para o espaço micro, das práticas e desafios com os quais gestores/as, professores/as e demais profissionais enfrentam; precisamos pensar *“no labirinto que se constitui a Educação Infantil, e na multiplicidade de fios têm que ser puxados, pois há um entrecruzamento de caminhos”* (RIBEIRO, 2014, p.3), como vislumbramos nas falas a seguir:

“O currículo tem como base para o nosso trabalho, as Diretrizes Curriculares para a E.I., trazendo também agora novas versões das Bases, então essa é uma grande preocupação nossa na Secretaria de Educação, conseguir definir e delinear um currículo que realmente atenda essa idade. ” (P8)

²¹ Poema retirado de; BRASI. Livros infantis: acervos, espaços e mediações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016, p.15.

“Hoje há uma inversão equivocada de que as crianças com cinco anos precisam estar alfabetizadas. Eu não sei se a palavra é essa, mas está tudo muito precoce e o entendimento também está equivocado. Essa necessidade que as pessoas veem que a criança precisa estar alfabetizada como se fosse um passe de mágica está proibindo, coibindo esse ser de viver intensamente a sua infância, na verdade a criança não está sendo respeitada na sua individualidade, na forma de pensar, na lógica que é própria da idade e que currículo é esse? Tem as diretrizes que falam que o brincar é necessário, que fala que tem que ter respeito, que deve se pensar no político, no ético, no estético enfim, isso tudo. Mas como se amarra isso tudo?” (P8)

“Agora com relação ao currículo, os sistemas de apostilas, ele deixa mais difícil ainda pensar em currículo, porque você não precisa de pensar em currículo. Isso é pior ainda. Mesmo que estejamos ainda um pouco fechados, fragmentados, mas nós temos a liberdade de ir encaixando as coisas que vão aparecendo, dando essa flexibilidade para o currículo. Eu acho que a educação infantil sabe fazer isso bem, principalmente no aspecto da interdisciplinaridade. Uma música vira um teatro, que vira uma brincadeira, então as áreas elas ainda conversam. Você percebe que o ensino fundamental tem até aquela ideia de caderno de... na nossa região estamos até querendo tirar isso, porque se você pensar o único lugar que o conteúdo é dividido por áreas é na escola. Até acredito que ela tenha que ser assim, mas não tão intenso, tão fragmentado como ela é. A criança não consegue fazer a relação de uma coisa que ela aprendeu em linguagem em outra área.” (P2)

Ao pontuar que utilizando o MDP não há necessidade de pensar currículo, P2 nos instiga pensar que concepção de currículo permeia os espaços da Educação Infantil, pois ela também menciona ações de interdisciplinaridade. Mas no que consiste interdisciplinaridade se não há disciplinas determinadas para a primeira etapa da Educação Básica? O que as educadoras concebem como interdisciplinaridade na Educação Infantil? Tal conceito nos instiga pensar em uma concepção tradicional de currículo, descrita por Tomaz Tadeu da Silva (1999) como “um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade para serem transmitidos às crianças.” (SILVA, 1999, p.13)

Pensar currículo na perspectiva pós-crítica é vislumbrar a educação como processo mutável, em constante transformações e que abrange uma discussão das ações pedagógicas com práticas de significados, “assumindo um papel constituidor e não apenas determinado, superestrutural.” (SILVA, 1999, p.14)

Desse modo, encontramos brechas para pensar a criança como sujeito histórico, produtora de cultura e assim, articular o currículo às vivências sociais, transitando em questões de gênero, sexualidade, raça. Etnia, propondo reflexão, diferente de uma concepção tradicional que vê o currículo como “o reflexo, a reprodução em escala menor, reduzida e condensada do conhecimento”. (SILVA, 1999, p.16)

P2 completa dizendo que:

“Então com relação ao currículo eu acredito também que ele não deve ser fechado. Ele deve ter essa flexibilidade para você poder encaixar outras coisas

no decorrer dos meses, do semestre ou da própria semana. Coisas que vão acontecendo, elas devem ser aproveitadas e colocadas ali. Nós não temos nada fechado que as pessoas têm que seguir exatamente aquilo como nas apostilas.
” (P2)

Contraditoriamente, demonstra discordar da fixidez do currículo disciplinar, estabelecido, estático, valorizando as relações e cultura, descrita como *“coisas que vão acontecendo e que devem ser aproveitadas e colocadas ali.”* (P2). Pensemos se as especificidades culturais são transpostas para o currículo. E para além disso, é pertinente questionar: As profissionais estão formadas e/ou recebem formação para realizarem efetivamente essa transposição?

No que se refere à formação, P8 partilha sua experiência:

“Depois de uma formação continuada eu vi que as meninas não sabiam nem escrever. Tinha um desconhecimento do que era diretriz curricular, claro, não estou generalizando porque nós temos excelentes profissionais, que entendem a coisa sim e que fazem uso desse material como ferramenta e não como a única coisa (...). Então com relação ao currículo, nós temos que saber o que a criança precisa para fazer com que as pessoas tenham um conhecimento desse e possam colocar isso em prática nas suas atuações. Elas (as professoras) precisam ter um pouco mais de conhecimento teórico, mais conhecimento daqueles que tem experiência que podem agregar valor ali. O módulo dois é obrigatório pelo estatuto do magistério, certo? Porque o estatuto do magistério fala lá de quatro horas por mês, em cada unidade, duas são de estudo, que no meu entendimento nunca são de estudo porque nunca tem uma pessoa fora daquele meio, com uma formação diferente daquele grupo que ali está.” (P8)

Nessa ótica, identifica-se muitos desafios para aproximar o que se pensa sobre currículo das práticas que deveriam contemplá-lo. Ainda em diálogo vislumbramos o currículo enquanto resultante de relações que:

“Não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto em sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários, (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social” (SILVA, 1999, p.22)

Ao falar de currículo, transitamos por questões que nos conduzem a um caminho complicado, sinuoso, de inusitados, de dúvidas e imprevisibilidades. Pelo poder das macropolíticas, discursos, e espaço de relações de poder, de onde emergem as resistências.

A resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar

espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte. (REVEL, 2002, p.74)

Partindo desse pressuposto, como fazer a aproximação entre as Diretrizes enquanto documento teórico e a prática no cotidiano das ações de docentes e gestores/as? Como resistir ao furto da ludicidade? À medida que perguntamos, o labirinto aumenta, “*emaranhando as macropolíticas e as micropolíticas, a legislação já conquistada e o que ainda há para conquistar.*” (RIBEIRO, 2014, p.13)

Em análise ao material empírico, constato ser de consenso entre cidades que utilizam ou não o MDP envolvidas na pesquisa, a proposta de ofertar às crianças um ambiente estimulador, sem cerceamentos para as descobertas, e que a formação docente faz diferença na atuação, contribuindo para que possam ser contemplados os direcionamentos curriculares entrelaçados ao que mais for necessário conforme as demandas de cada turma e instituição.

A Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (OLIVEIRA, 2010, p.2)

As brincadeiras recebem atenção e relevância, as interações são mencionadas como parte fundamental do processo, mas ainda podemos notar uma tendência alfabetizadora, com espaços repletos de alfabetos, enunciados ou atividades como as que seguem, destacadas do MDP, destinadas para crianças de 4 anos, como podemos observar a seguir. Indago as elaborações dos currículos estão contemplando os elementos considerados nas falas como fundamentais para a Educação Infantil em meio aos conteúdos apresentados pelo MDP.

Figura 10- Atividade do caderno da criança.

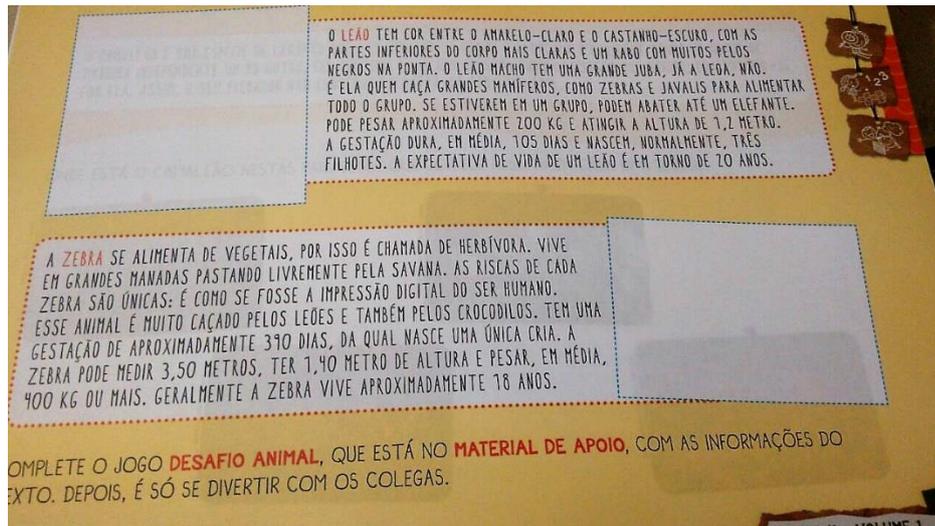
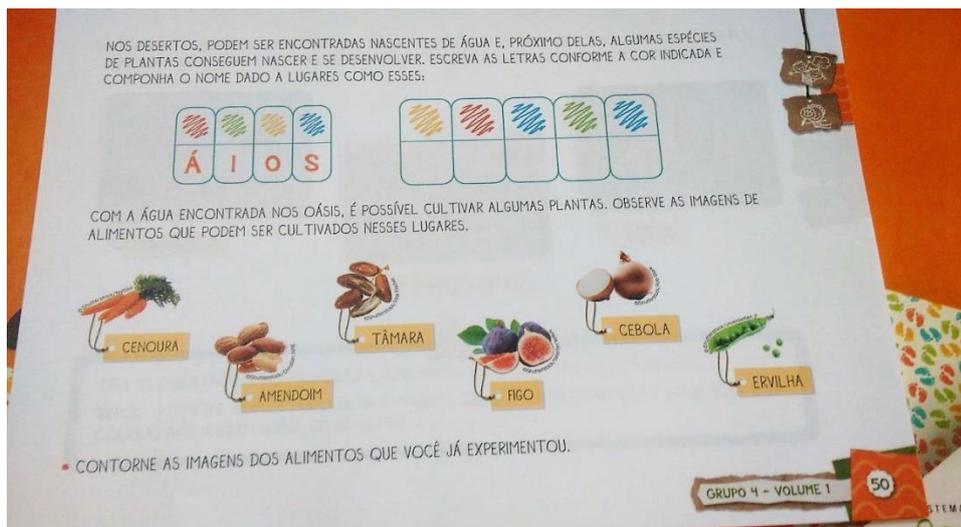


Figura 11- Atividade do caderno da criança



Nos cadernos de atividades, é utilizado o termo “aluno” e “professor” para descrevê-los. Insiro as figuras com legenda de “atividade do caderno da criança” por se tratar de uma escrita inclusiva, para meninos e meninas. Quanto ao “professor” utilizado nos cadernos destinados aos/às educadores/as, constitui uma nova contradição, pois em sua gritante maioria é a presença da mulher que encontramos como trabalhadoras na Educação Infantil.

Figura 14- Atividade do caderno da criança

LEIA A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COM A AJUDA DO PROFESSOR.



SOUSA, Mauricio do. Mônica. Histórias de uma página. São Paulo: Panini, n. 1, p. 28, jul. 2007.

- CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE O QUE OS PERSONAGENS ESTÃO FAZENDO NOS DOIS PRIMEIROS QUADRINHOS.
- CONTORNE OS PERSONAGENS QUE ESTÃO SE PREPARANDO PARA SEREM FOTOGRAFADOS.
- FAÇA UM X NO PERSONAGEM QUE VAI FAZER A FOTO.
- NO TERCEIRO QUADRINHO, PINTE O QUE A PERSONAGEM MÔNICA DIZ AOS OUTROS PERSONAGENS.
- POR QUE OS MENINOS COLOCAM AS MÃOS NA CABEÇA E PARECEM ESTAR FUGINDO, NO ÚLTIMO QUADRINHO?

GRUPO 4 - VOLUME 1 22

Figura 15- Atividade do caderno da criança

ALÉM DE FAZEREM PARTE DE DOCUMENTOS OU DE ÁLBUNS, AS FOTOS TAMBÉM PODEM SER ACOMODADAS EM UM OBJETO CRIADO ESPECIALMENTE PARA ENFEITAR NOSSA CASA. VOCÊ SABE O NOME DESSE OBJETO COM AS LETRAS DO ALFABETO MÓVEL. DEPOIS, ANOTE-O.



NOME DO OBJETO:

SE VOCÊ SEPARAR AS PALAVRAS QUE COMPÕEM O NOME DESSE OBJETO, DESCOBRIRÁ OUTROS DOIS OBJETOS DIFERENTES. ENTÃO, ESCREVA AS PALAVRAS E DESENHE QUAIS OBJETOS ELAS REPRESENTAM.

GRUPO 4 - VOLUME 1 29

Podemos dizer que nas atividades acima não há uma intencionalidade de alfabetização?

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES e BATISTA, 2005, p.24)

Em uma roupagem nova e mais colorida, contemplamos atividades que eram utilizadas no formato de “atividades xerocadas”, com elementos que caracterizam um processo de preparação para o ensino fundamental.

Precedendo a exigência de registros como os propostos nas atividades, em meio ao contato com o mundo permeado por dizeres gráficos, há o território do letramento. Segundo Soares e Batista (2005) letramento pode ser definido como “*o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita*”. (SOARES e BATISTA, 2005, p.50)

Nesse sentido, para entendermos melhor a relação entre alfabetização e letramento, Soares e Batista (2005) explicam que:

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo, (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento. / Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. / Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada. (SOARES e BATISTA, 2005, p.51)

Outros/as autores/as se debruçam na discussão de alfabetização e letramento, como: Soares, 2003; 2008; Terra, 2013; Mortatti, 2013; Kleiman, 2007; Tfouni, 1995 e Vaz e Tassoni, 2011. Traçando estratégias para a educação da criança por meio de experiências, contatos criativos e ações do letramento, que caminham com a proposta de ludicidade para a Educação Infantil que inspira os documentos oficiais. Mas como oportunizar esses momentos contemplando premissas e entrecruzando saberes?

Nesse emaranhado de ações e discursos contraditórios, a formação docente emerge como determinante para que os marcos legais sejam cumpridos e as crianças interajam com aquilo que gestores/as e educadores/as se propõem a oferecer enquanto compromisso curricular

condizente para cada faixa etária com ou sem a presença do MDP. Nessa esteira, Ana Lúcia de Araújo Claro e Simone Francescon Cittolin afirmam que:

Todos esses elementos são essenciais quando se pensa em uma proposta pedagógica voltada para as crianças pequenas, uma vez que essa proposta se constituirá em um espaço relacional entre o currículo oficial e o currículo oculto que vai se constituindo pelas culturas de pares(...). Contudo, a sua elaboração envolve vários aspectos que são importantes, tais como: a formação dos professores, o perfil desses profissionais para a Educação Infantil. (CLARO E CITTOLIN, 2014, p.2)

A construção de um currículo transversaliza direitos, objetivos e práticas, buscando estratégias para não restringir as experiências e não fragmentar o aprendizado, pois:

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez. (OLIVEIRA, 2010, p.5)

Nessa perspectiva, P2 relata que *“atividade das crianças que é legal mesmo são aquelas que você coloca no chão e não encontra uma igual. Porque se você coloca e todas são iguais nem as crianças sabem onde está o que ela produziu. Elas ficam perguntando: “Qual é o meu, tia²²?. Quando se deixa mais livre ela bate o olho e vê que foi ela quem fez, aquilo apresenta significado”*. Portanto, para Cisele Ortiz:

O professor de educação infantil precisa de uma sólida formação básica. Não falo apenas da formação profissional, advinda dos cursos de magistério e pedagogia, mas daquela formação básica a que todos temos direito. São necessários conhecimentos de história, de filosofia, de antropologia, que ofereçam aos professores alicerces básicos e sólidos para que possam construir compreender e confrontar situações(...). (ORTIZ, 2007, p.12).

Mergulhar na amplitude da Educação Infantil e de sua organização demanda compactuar social e politicamente com um movimento de constante busca por conhecer as culturas que cada criança está inserida, trazendo-as para o contexto do educar, cuidar e brincar de forma contextualizada com as propostas curriculares. (P2) conclui sua fala dizendo que:

“É uma característica de privatização do ensino público, isso é uma coisa séria para pensarmos o que as empresas fazem, porque é uma empresa, uma editora. O que as empresas fazem? Elas são atraídas para onde tem dinheiro. A prefeitura tem dinheiro, então é ali que nós vamos. Então elas têm uma intenção financeira e você como educadora tem outra. Começa por ai. Que

²² Em continuidade as discussões da presente pesquisa, buscarei problematizar a forma discursiva das crianças em algumas escolas e/ou de algumas famílias, de identificarem a figura das professoras como tia. FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997, 84 p.

seu objetivo é um o dela é outro. Essa questão da privatização é muito séria no sentido de que se nós não tivéssemos a capacidade de pensar a nossa trajetória profissional é uma empresa que eu nem conheço que passa a pensar por nós. Precisamos estar atentas a isso e considerar o professor como um profissional intelectual, capaz, criativo e acreditar no potencial dele. Não que ele não precise de apoio, não que não precise de ideias, de intervenções e de formação. Ele precisa, mas sem estar sempre dizendo o que ele deve fazer. E o uso das apostilas é dizer a ele o que ele tem que fazer. Ele tem tudo pronto, como se ele não soubesse conduzir ou criar. É retirar dele a autonomia, a criatividade, iniciativa para pesquisa, É uma maneira de vender nosso pensamento ao outro. ”

Na tônica desta fala, aciono outros “ditos e escritos”, onde explodem novos elementos:

O Jardim de Infância mudou radicalmente nas últimas duas décadas. As crianças já passam muito mais tempo sendo ensinadas e testadas em alfabetização e matemática do que fazendo a aprendizagem através da brincadeira e da exploração, exercitando seus corpos e utilizando a sua imaginação. Muitos jardins de infância usam currículos altamente prescritivos orientados aos novos padrões do Estado, ligados a testes padronizados. Em um número crescente de creches, os professores devem seguir scripts do qual não podem se afastar. Estas práticas, que não estão bem fundamentadas em pesquisas, violam os princípios de longa data estabelecidos sobre o desenvolvimento da criança e o bom ensino. É cada vez mais claro que eles estão tanto comprometendo a saúde das crianças, como suas perspectivas de longo prazo de sucesso na escola. (MILLER e ALMON, 2009, p. 1 *apud* FREITAS, 2012, p. 391-392)

Diante do cenário que o autor refere enquanto aquele que adota padrões de ensinar almejando resultados no que tange ao processo alfabetizador, o mercado encontra uma demanda atrativa e que fomenta uma conotação privada ao ensino público. Aos pais, mães e responsáveis, é vendida a ideia de que a adoção do MDP aproxima a qualidade de ensino entre instituição pública e privada. Algumas produções acadêmicas foram acionadas no intuito ampliar os questionamentos.

Discutir privatização na Educação Básica tem sido foco de pesquisa de outros/as autores/as, como: Thereza Adrião, 2009); Evilásio Salvador, 2017; Cunha, 2017; Segeneich e Castanheira, 2009; Peroni, Oliveira e Fernandes, 2009; Krawczyk, 2005; Santos, 2017 e de Lira e Silva, 2018, que problematizam a inserção de aspectos privados como tentativa de universalidade de acesso, garantia de direitos e qualidade para a Educação Pública.

Não se pode esquecer de que a escolha de inserir ou não o MDP nos currículos não passa pelos/as professores/as. Os trâmites jurídicos ocorrem junto ao Executivo e as editoras. Tereza Adrião na pesquisa realizada em municípios paulistas ressalta que:

São empresas que se originaram de cursinhos pré-vestibulares bem-sucedidos, no sentido de conseguirem aprovar parte de seus alunos em cursos superiores de alta disputa no país, depois criaram escolas próprias que foram ampliadas em vários estados brasileiros por meio de franquias para redes privadas e, mais

recentemente, para as redes públicas. Para este caso, criaram no seu interior estruturas, serviços e produtos específicos para os “clientes” públicos, sendo que, em algumas delas, foram criados departamentos especiais somente para viabilizar a realização jurídica destes contratos. (ADRIÃO, 2009, p.808)

Ao dizer que inserir o MDP “*é uma maneira de vender nosso pensamento ao outro*”, P2 nos faz pensar em uma prática de transmissão de responsabilidades, onde o que deve ser ensinado é basicamente trazido em um pacote fechado para cada município, o que nos leva a questionar a confiança nos/as profissionais, seu potencial criativo e abertura para atender as especificidades das demandas de cada Cmei/turma/criança. Torna-se “*temerário delegar a consecução deste direito a empresas privadas, cujo objetivo primeiro é o lucro.*” (ADRIÃO, 2009, p.809)

Na entrevista com a representante da cidade “A”, ela pontua que há uma negociação de tempo de formação oferecido pela editora aos/as profissionais e muito teve que ser discutido para que somente uma visita de verificação não fosse contabilizada como esse tempo referido de “formação”. E que ainda sim, são necessárias intervenções organizadas pela Secretaria Municipal para que sejam executados projetos como o já referido Projeto de Leitura.

Currículos formulados por cada cidade ou comprados por editora se encontram em situação comum neste ponto da discussão: dependem de um olhar atento e dinâmico voltado à formação daqueles/as que irão executá-lo.

CAPÍTULO 8 - “BRINCAR JUNTO... BRINCAR SOZINHO...” (P8) brincadeiras, ludicidade e Educação Infantil

O brincar ou a brincadeira é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimento e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar tristezas, desconfortos, situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2012, p.11)

Entrelaçar o brincar nas atividades propostas na/para a Educação Infantil conduz a criança e suas representações para o foco da educação de crianças pequenas. Por meio de experiências brincantes elas vão construindo significados e expondo sentimentos, sensações e (re) criando o mundo a sua volta. Aos pequenos/as, deve ser oferecido um ambiente lúdico, onde na perspectiva de Elaine Dias:

A Educação Lúdica está longe de ser uma simples brincadeira ou passatempo. É uma atividade inerente a criança que leva o ser humano ao encontro do

conhecimento, da socialização e do desenvolvimento do seu caráter. O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem-sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa por que desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem. (DIAS, 2013, p.03-04)

As brincadeiras, oferecidas como combustível para os momentos de ludicidade, irão auxiliar em um processo de ensino-aprendizagem prazeroso e amplo, possibilitando por meio das interações descobertas farão desencadear reflexões, posicionamentos, representações as mais diversas do mundo e de si. Segundo Tizuko Kishimoto:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.1)

Nessa tônica, brincar configura ferramenta nos processos educativos embora não haja necessidade de ser anunciada para as crianças como tal. A mediação existe, vinculada ao observar, contemplar. Além de inerente à criança, instiga ao aprendizado. Nas palavras de P2:

“As possibilidades do brincar são infinitas, dá para aprender todos os conteúdos, pensamentos, conquistas, levantamentos de hipóteses, desenvolvimento da linguagem. A partir da brincadeira tudo isso é possível”.

O brincar deve perpassar pela liberdade de escolhas. As crianças precisam ter seu tempo de organização respeitado para brinquedos, lugares, companhias para fazerem acontecer a brincadeira. Tal organização demanda tempo, que não raramente não é disponibilizado a elas. Há um cronômetro organizacional dentro do qual as coisas devem acontecer. Meia hora no parquinho, vinte minutos com os brinquedos da sala, e por aí vai.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (KISHIMOTO, 2010, p.2)

A organização de tempo/espço se faz necessária pela demanda de turmas para utilizar os espaços de Cmeis, mas até que ponto restringimos possibilidades e cerceamos os corpos dessas crianças em suas brincadeiras?

Mais uma vez aciono Cláudia Ribeiro para falar do quanto “a infância é definida pelo adulto que desconsidera as especificidades da criança, submetendo-as às suas necessidades. [...] do poder sob as várias formas, coagindo corpos e mentes infantis mediante um mecanismo próprio que é a disciplina”. (2014, p. 5).

O discurso contraditório surge quando a disciplina confronta com a intenção de um espaço brincante. Sabe-se que as crianças aprendem por meio das interações, o que foi mencionado mais de uma vez no decorrer do presente texto Oliveira, 2012; Brasil, 2012, Brasil, 2017; Ribeiro, 2014 e Dias, 2013, reafirmando tal condição; porém, na contramão do conhecimento do/a educador/a, surgem questões como a que P3 relata:

“Os pais cobram as atividades da apostila feita, perguntam: Por que meu filho não fez tal página da apostila? Cobram do professor, o professor se sente acuado e acaba ficando na apostila mesmo. Pouco importa o que tem que ser feito com a criança. Como no exemplo da psicomotricidade... como desenvolver psicomotricidade com a criança sentada escrevendo? Estas realidades passam deturpadas para os pais, professores, que acabam ficando nesse engessamento. ”

Em consonância, pontua-se também que:

O contato com diferentes formas de letras em cartazes, propagandas, embalagens, refrigerantes, revistas e jornais auxilia a entrada no mundo letrado. Brincar de colecionar, comparar e fazer álbuns com letras, verificar se uma tem perna de um lado ou de outro, partes abertas e fechadas, diferenciar os números são brincadeiras interessantes que se podem fazer na sala. Brincar de fotografar ou desenhar letreiros, placas de carros, sinais de trânsito, propagandas, visitar um supermercado e verificar sua sinalização e as marcas dos alimentos são interessantes “passeios” para iniciar a criança no mundo dos diferentes textos. Desenhar, pintar, dançar, cantar e imitar a mãe que dá comida ao bebê são outras formas de letramento, textos que enriquecem as experiências das crianças. Nesse percurso, é importante que a criança seja agente, tenha iniciativa e oportunidade de falar, de se expressar e participar do mundo letrado. (KISHIMOTO, 2010, p.7)

As contradições permeiam todo o contexto de ensinar e aprender com ou sem MDP, não somente pelos discursos, mas pelos fatores que os levam a serem ditos, perpassando pelo poder macro, que envolve documentos vigentes na legislação, decisões do poder executivo de cada município, olhar das necessidades de gestores/as de instituições, cobrança por uma educação de qualidade e conseqüentemente demanda de mercado para esse público, constituindo um rizoma em que vários fios podem ser puxados e se mergulhamos neles encontramos vários aspectos que não demandam ofertar uma receita.

A intencionalidade desta pesquisa consiste em problematizar os fios puxados. Não pretendo elencar o certo/errado, adequado ou não, usar/banir o MDP, mas sim questionar, convictamente, como está ocorrendo o processo educativo na Educação Infantil. KISHIMOTO ressalta ainda que:

Pelas brincadeiras, a criança socializa-se, integra-se em diferentes grupos sociais, aprende a explorar, compreende seu ambiente, desenvolve diferentes formas de linguagem e mantém a saúde mental e física. Não significa a ausência de professor nem de conhecimentos. Requer o planejamento de espaços, seleção de materiais e conteúdos, materializados em projetos de interação com as crianças, visando à construção do conhecimento, de acordo com as características e ritmo da criança. (KISHIMOTO, 1997, p.5)

Tais dizeres instigam análises das singularidades para então haver condições de traçar as melhores estratégias para cada município, nunca perdendo de vista que a criança deve ser acolhida em um espaço brincante, que ofereça segurança para as aventuras que as interações irão lhe proporcionar, desaguando no direito de assegurar experiências que perpassem sua condição de sujeito produtor de cultura e história.

“ESTÁ LONGE DO QUE ME CABE DIZER QUE TEM QUE DEIXAR DE SER ISSO OU AQUILO” (P8): Algumas considerações

A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse passar. A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o *ex* de exterior, tem também esse *per* que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem. A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse *ex* de que falamos antes, para esse *isso* de “*isso* que me passa”. Mas, ao mesmo tempo, a experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo. (LARROSA, 2011, p.8)

Debruçar-me em um contexto complexo e denso, me conduziu a espaços inicialmente não pensados. A princípio, a pesquisa apresentada utilizaria como principal metodologia a cartografia. Foi pensada para ser nomeada de: “Cartografando processos educativos com foco no material didático padronizado na Educação Infantil em cidades que integram o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil”. No entanto, ao iniciar a pesquisa o tempo se um mestrado profissional fez perceber que ser pesquisadora cartógrafa, ou seja, percorrer os lugares, observar demoradamente cada sinuosidade, cada contexto, registrar e retornar sempre que necessário

para novas observações, demandaria uma dedicação, um investimento no sentido de trânsitos que eu não conseguiria alcançar.

Mas encontrei nas metodologias pós-críticas outras formas de explorar o campo, o material empírico e estar no processo de construção de conhecimento. O grupo focal e a entrevista apresentaram falas que contribuiriam não só no novo título da pesquisa em tela, mas permeando as discussões, tornando mais próxima a elaboração de uma construção acadêmica das inquietações de profissionais atuantes na Educação Infantil.

“É como te falasse que você não tem capacidade para pensar”: problematizando *contradições e conflitos discursivos em mergulhos no material didático padronizado na Educação Infantil* surge então da urgência percebida de se discutir os diversos contextos que formam um emaranhado de conflitos discursivos, questionamentos, ações desenvolvidas, pensamentos que se (des) encontram...

Não bastava problematizar o MDP. A partir dele outros tantos fios, nomeados de eixos temáticos precisaram ser puxados. O objetivo tornou-se mais amplo, trabalhoso e provocativo.

A partir das falas de profissionais os eixos temáticos de discussões foram elencadas, problematizadas, discutidas, questionadas. Aliás, deixo muitas interrogações pairando, muitos mais “es” para provocar, instigar, incomodar. As falas e registros não utilizadas até aqui permanecem como possibilidade de serem acionadas em outro momento.

Em um espaço de contínuas transformações como a educação, não cabe pensar em um legado de “deve ser assim” ou deve-se usar ou não determinado material”. Pensar educação é mais desafiador que construir uma “receita de bolo”, pois requer estar em movimento, compreender processos que são instáveis, transitórios e que passam muito distante da fixidez de sentido.

Percorrendo as entrelinhas das falas e os não-ditos das imagens, foi necessário pensar formação, currículo, concepções de brincadeiras, documentos oficiais, gênero, sexualidade, raça, etnia, educação menor e articular um referencial amplo à prática dos lugares descritos. Emergiram anseios, inquietações, contradições e muitas experiências!

Foi em mergulhos nesses contextos que a pesquisa foi elaborada. Pensando e discutindo práticas, experiências e perspectivas de profissionais junto a um referencial teórico que concebe a criança como sujeito produtor de cultura, histórico e de direitos.

Muitos outros eixos poderiam ser discutidos... muitas outras interrogações poderiam ter sido problematizadas. E ainda podem. Por que não? Por mim e por quem mais se sentir provocada/o a pensar a Educação Infantil na contemporaneidade, que também é transitória.

Experimentar os trânsitos de um percurso inusitado foi provocador. Percebi em várias pessoas que tiveram algum contato com a pesquisa certa expectativa de que ao final, seria ofertado um caminho de “como fazer” e nelas talvez fique certo desapontamento, pois, observadas as ferramentas metodológicas escolhidas para compor minhas problematizações, não deixo pontos finais por conceber que não tem fim o que podemos pensar sobre a educação para crianças, porque elas mesmas nos surpreendem com a capacidade de resistir, de escorregar pelas brechas das tentativas de normatização dos seus corpinhos pulsantes.

Exponho a ideia de que a pesquisa conota a complexidade dos processos educativos. Em ambos os contextos (que utilizam e que não utilizam o MDP) foi necessário pensar em muitas outras questões, que compuseram os eixos temáticos da pesquisa e fizeram suscitar a cada discussão e diálogo com o referencial teórico e com o material empírico novos questionamentos.

A singularidade dos direcionamentos pedagógicos em cada cidade, convida a pensar no quanto a qualidade na Educação Infantil não reside apenas no material didático adotado ou não adotado, mas nas ações, nas experiências proporcionadas e na concepção de Educação Infantil pela qual se trabalha.

Nessa esteira, uma construção conjunta de ações onde uma conecta-se a outra e mais outra foi aos poucos sendo tecida, mas sem a intenção de arrematar a obra. A pesquisa-tecelagem se orgulha dos fios soltos, que podem ou não ser a qualquer momento puxados de forma a provocar mais e mais perguntas. E que assim seja... continuemos a questionar e a nos incomodar.

Referências:

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Encontros e desencontros entre família e escola. *Revista Pátio*, v.19, p.38-39, 2009.

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2008.

ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (orgs). *Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2017, p.31-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012, 158 p.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação/ SEF, v.1, 1998.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2009. 44p.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2009, 409 p.

CLARO, Ana Lúcia Araújo; CITTOLIN, Simone Francescon. O currículo na Educação Infantil. In: X ANPED SUL. Florianópolis, out. 2014.

CORREA, Bianca, ADRIÃO, Theresa. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. *RBPAAE* - v. 30, n. 2, p. 379-396, mai./ago. 2014.

COSTA, Giselda dos Santos. Grupos focais: um novo olhar sobre o processo de análise das interações verbais. *Revista intercâmbio*, v. XXV: 153-172, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do Lav, Santa Maria*, v. 7, n. 2, p. 66-77, ago. /ago. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 809-829, Especial - out.2007.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p.197-219.

DELEUZE, Giles. GUATARRI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1; (Coleção TRANS) Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação infantil. *Revista Educação e Linguagem – Artigos – ISSN 1984 – 3437*. Vol. 7, n ° 1 (2013) Disponível:<<http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266>>. Acesso em: 12/01/2018.

Educação Infantil: construindo o presente / Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. – Campo Grande, MS: UFMS, 2002, p.1.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismos sem letras: Linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: *O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 119-140.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Revista Múltiplas Leituras*. V.3. n.1. p.119-134, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cad. Pesquisa*. [online]. 2001, n.114, pp.197-223. ISSN 0100-1574

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: A desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FURLANI, Jimena. “Ideologia de Gênero”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC, Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 9 p, 2016.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Revista Educação e Realidade*. 2002, n.2/vol 27; p.169-178

GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro. 2005

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais* Belo Horizonte, novembro de 2010, 20p.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. MONACO, Roseli Aparecida. *Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras como parte integrante do Projeto Pedagógico*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 1997. 26p.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53. p.1-25, dez.2007.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: Socialização para uma nova cidadania? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.799-819, Especial – out. 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002, n.19, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011. p.8

LIRA, Patrícia Rocha de Brito; SILVA, Andréia Ferreira da. Disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira: a atuação do governo federal (1995-2012). *Revista Exitus*, Santarém/PA, v.8, n.1, p.197-223, jan./abr. 2018.

MARTINS, Kátia Batista. A vida como obra de arte?!... Processos educativos com foco nos brincades, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais. Lavras: UFLA, 2015. 201 p.

MARTINS, Ronei Ximenes. Metodologia de Pesquisa: Guia prático com ênfase em educação ambiental. Lavras: UFLA, 2015. 146 p.

MELO, Ailton Dias de. Crianças e mares muitas vezes navegados. In: RIBEIRO, Cláudia Maria & ALVARENGA, Carolina Faria. (org). *Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais*. Lavras- MG: Ufla, 2016

MELLO, Maria Aparecida. CAMPOS, Douglas Aparecido (orgs). *AS Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas São Carlos – SP: UFSCAR, 2012. 63p.*

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). *Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação*. 2ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.310p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. São Paulo: Unesp, 2014. 352p.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasil Educação*, v.17, n.49, p.59-80, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais? In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

ORTIZ, Cisele. O papel do professor de crianças pequenas. In: *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre, v.5,n. 13, p. 11-13, mar/jun, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann e Alves, Marlucy Paraíso (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edição, 2014, p.25-47.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: As novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.30, n.108, p.761-778, out.2009.

REVEL, Judith. Michel Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

RIBEIRO, Cláudia Maria. “A pequena sereia”: Imaginário das águas, gênero e sexualidades de crianças pequenas. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Sexualidades, Gênero e Infâncias no Cinema*. Campo Grande - MS: Editora UFMS. 2014. p. 15-27

RIBEIRO, Cláudia Maria e ALVARENGA, Carolina Faria. “*Tranca a Porta! Não deixa elas saírem*” – um contexto para emergir as expressões das crianças sobre gênero e sexualidade. *Revista Textura*. n.32, p. 187-207. set./dez. 2014

RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. *Revista Periódicus* 2ª edição novembro 2014 - abril 2015 ISSN 2358-0844. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br>. Acesso em: 08/01/2018..

RIBEIRO, Cláudia Maria, MARTINS, Kátia Batista, RIBEIRO, Marly Aparecida de Carvalho. Cartografando os (des) encontros da luta em prol das infâncias: Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. In: SILVA, Otávio Henrique Ferreira da; FREITAS, Sumika Soares de; CARA, Daniel Tojera. *Fóruns de Educação No Brasil*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, p. 122-146, 2016.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita. Políticas de privatização da Educação Básica no Brasil: Alguns apontamentos. *Revista Pesquisa em foco*, São Luís, v.22, n.1, p.248-260, jan./jun. 2017.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; CASTANHEIRA, Antônio Maurício. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós – LDBEN/96: evidências e tendências. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p.55-86, jan./mar.2009.

SILVA, Otávio H. F., SOARES, Lucineide N.; e MELO, Regina L. C. de. Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI): Movimento Social e Políticas Públicas para a Primeira Infância. In: SILVA, Otávio Henrique Ferreira da; FREITAS, Sumika Soares de; CARA, Daniel Tojera. *Fóruns de Educação No Brasil*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, p. 84-121, 2016.´

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.7-31.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64p.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.25, jan./fev./mar./abr. 2004. Trabalho apresentado no GT Alfabetização Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento, um tema em três gêneros, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ila Maria de. Reflexões sobre o projeto político pedagógico como instrumento de gestão nas instituições de Educação Infantil: Acentos Teóricos. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. Lavras: UFLA, 2012.p.81-99.

TEIXEIRA, Nathalia Cera; SOARES, Letícia Cavassara, CÔCO, Valdete. Apostilamentos na educação infantil: Enunciados circulantes na dialógica pública da internet. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação- Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUC PR, Out. 2015.

TERRA, Márcia Regina. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio cultural dos usos da escrita. Revista DELTA, São Paulo, v. 29, n.1, p.29-58, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortes. 1995

VAZ, Lídia Silva Vaz e; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Alfabetização e letramento. Revista Contrapontos. Porto Alegre, v.11, n.2, p.236-238, mai./ago.2011.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

“É COMO TE FALASSE QUE VOCÊ NÃO TEM CAPACIDADE PARA PENSAR”: PROBLEMATIZANDO CONTRADIÇÕES E CONFLITOS DISCURSIVOS EM MERGULHOS NO MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mestranda: Priscila Natalícia Bernardo

Orientadora: Cláudia Maria Ribeiro

RESUMO

A proposta da pesquisa em tela é investigar por meio de um levantamento entre as cidades que integram o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, quais utilizam e quais optaram por não utilizar o Material Didático Padronizado-MDP como mediador pedagógico, analisando o que profissionais envolvidas nos dois contextos argumentam sobre o material na educação infantil. Em abordagem qualitativa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes de cidades que utilizam o MDP . Também para a coleta de material empírico nas cidades que não utilizam o referido material, será realizado um grupo focal. As transcrições tanto do grupo focal quanto das entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos constituíram o *corpus* de análise, que será discutido entrelaçado ao referencial pós-crítico, possibilitando uma investigação dos discursos sem afirmações de certo/errado. Vislumbramos que esta pesquisa fomente as discussões do tema abordado após disponibilizada como devolutiva de uma construção de conhecimento realizada por meio da multiplicidade dos discursos que pairam sobre o MDP e suas implicações no âmbito da educação infantil.

Você representa qual cidade? _____

Optaram pelo uso do MDP (Material Didático Padronizado) ou apostilas?

() Sim

() Não

Por que? _____

APÊNDICE B**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
GRUPO FOCAL- ROTEIRO**

PESQUISA:

**“É COMO TE FALASSE QUE VOCÊ NÃO TEM CAPACIDADE PARA PENSAR”:
PROBLEMATIZANDO CONTRADIÇÕES E CONFLITOS DISCURSIVOS EM
MERGULHOS NO MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Priscila Natália Bernardo

Cláudia Maria Ribeiro

***APRESENTAÇÃO**

Nome;

Formação;

Tempo de atuação;

Com quais idades trabalha/trabalhou;

Cargo exercido atualmente;

--

QUESTÃO CHAVE 1

-Em que consiste o processo de ensinar e aprender com crianças de 3 a 5 anos?

QUESTÃO CHAVE 2

-Em que o cuidar e educar está diretamente relacionados com o apostilamento?

QUESTÃO CHAVE 3

-Qual a concepção de currículo para estas profissionais?

QUESTÃO CHAVE 4

- Como são elaborados os recursos didáticos para a educação Infantil em cada município?

Quem planeja? Quem avalia?

QUESTÃO CHAVE 5

-Quais as intencionalidades para:

- * Interações;
- * possibilidade do brincar;
- * questões de gênero e sexualidade.

QUESTÃO CHAVE 6

- Formação continuada oferecida aos/às profissionais

-QUESTÃO CHAVE 7

Relatos com relação aos campos de experiências propostos pela BNCC, onde se propõe o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- * O eu, o outros e o nós
- * Corpo, gestos e movimentos
- * Traços, sons, cores e formas
- * Oralidade e escrita
- * Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PESQUISA:

**“É COMO TE FALASSE QUE VOCÊ NÃO TEM CAPACIDADE PARA PENSAR”:
PROBLEMATIZANDO CONTRADIÇÕES E CONFLITOS DISCURSIVOS EM
MERGULHOS NO MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Priscila Natália Bernardo

Cláudia Maria Ribeiro

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- Qual é seu nome?
- 2- Sua Formação e tempo de atuação na Educação Infantil?
- 3- Com quais idades trabalha/trabalhou?
- 4- Qual cargo exercido atualmente?
- 5- Em que consiste o processo de ensinar e aprender com crianças de 3 a 5 anos?
- 6- Em que o cuidar e educar estão diretamente relacionados com o apostilamento?
- 7- Qual a sua concepção de currículo
- 8- Como são elaborados os recursos didáticos para a educação Infantil em seu município?
- 9- Quem planeja? Quem avalia?
- 10- Como entretecer processos educacionais mediados pelas apostilas com as interações, possibilidades do brincar e questões de gênero e sexualidade?
- 11- Existe formação continuada oferecida pelo município em que atua?
- 12- A terceira versão da BNCC propõe o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- * O eu, o outros e o nós
- * Corpo, gestos e movimentos
- * Traços, sons, cores e formas
- * Oralidade e escrita
- * Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Quais as possibilidades de articular essa proposta com o uso do MDP?

13- Você saberia dizer como é selecionado e escolhido o material utilizado em sua cidade?

14- No artigo intitulado “Uso de apostilas cresce nas escolas de educação infantil e gera polêmica veiculado no Jornal O Estado de S. Paulo, escrito por Isis Brum²³, a professora da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora Tereza Adrião diz que: "No ensino apostilado, as aulas são padronizadas, assim como os temas e as atividades pedagógicas". O artigo segue mencionando: Um dos temores dos educadores é que, justamente na fase em que a criança precisa de estímulos diversos, com brincadeiras e atividades lúdicas, as aulas fiquem limitadas às atividades propostas nos cadernos, o que restringiria a criatividade e a experimentação dos pequenos.

O que você pensa desta fala?

15- Existem ações conjuntas à utilização do MDP em seu município que promovam experiências para além das atividades do referido material?

16- A instituição de Educação Infantil do seu município recebe a liberdade para promover individualmente ações que ampliem o conteúdo do MDP e que atendam as especificidades da comunidade escolar que atende?

APÊNDICE D

²³ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,uso-de-apostilas-cresce-nas-escolas-de-ensino-infantil-e-desperta-polemica-imp-,633508>

**TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL REALIZADO COM AS CIDADES QUE NÃO
UTILIZAM O MDP
26/10/20117**

Siglas:

M1- Mediadora 1

M 2- Mediadora 2

P1- Participante 1

P2-Participante 2

P3-Participante 3

P4-Participante 4

P5-Participante 5

P6- Participante 6

P7- Participante 7

M1: Vocês foram convidadas a participar da pesquisa nomeada: **“É COMO TE FALASSE QUE VOCÊ NÃO TEM CAPACIDADE PARA PENSAR”**: **PROBLEMATIZANDO CONTRADIÇÕES E CONFLITOS DISCURSIVOS EM MERGULHOS NO MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, e eu agradeço imensamente a presença de vocês aqui. Para iniciarmos, eu preciso entregar para que vocês leiam e assinem o termo de consentimento para uso de voz e imagem que me permite enquanto pesquisadora transcrever as falas de vocês e utiliza-las na pesquisa. Lembrando que a identidade das pessoas que participam desta pesquisa será resguardada a qualquer momento.

M2: Essa é uma pesquisa nomeada grupo focal, onde reunimos pessoas com similaridades para o que se propõe a pesquisar. A similaridade deste grupo são cidades que não adotam as apostilas.

M1: Como M2 mencionou, vocês foram convidadas por atuarem em diferentes instituições sem o uso do Material Didático Padronizado ou apostilas como mediador pedagógico. Para começar a nossa conversa, gostaria que vocês mencionassem a área de atuação, tempo em que atuam e que brevemente se apresentassem. Podemos começar com você, P1?

P1- Pode....Sou coordenadora de educação infantil.

M1: Você está na coordenação, mas anteriormente você era professora?

P1: Eu fui diretora de um Centro Municipal de Educação Infantil, trabalhando na Educação infantil desde 2010.

P2- Eu sou P2, atualmente coordeno a Educação Infantil do município que represento. Atuando em 17 Centros Municipais de Educação Infantil, Atuo na faculdade UNIS no curso de pedagogia, já fui professora de educação infantil, portanto minhas atuações hoje são na rede municipal e na faculdade.

P3: Meu nome é P3, estou como supervisora há 19 anos da rede municipal, atuando na educação infantil e fundamental, o que dá uma bagagem maior ainda. Estou no FSMEI desde seu início, o que dá uma bagagem maior para se refletir.

P4- Meu nome é P4, educação infantil é uma novidade para mim, pois iniciei como supervisora a 5 meses, anteriormente trabalhei com fundamental 1 e 2.

P5- Sou P5, atuo na educação desde 1998, sou professora de língua portuguesa e atualmente assumo o cargo de vice-diretora.

M1: É um prazer poder ouvi-las e conhecer tantas experiências vindas de tantos espaços. Então iniciando nossa conversa, gostaria de saber no que consiste os processos de ensinar e aprender com crianças de 3 a 5 anos, como se dão esses processos? Vocês não precisam responder linearmente.

P2- Você fala da nossa concepção ou como está colocado na rede?

M1: Você pode trazer suas concepções e como isso se apresenta na prática no espaço em que você atua.

P4- Eu acredito que nessa idade o trabalho deve pautado muito no afeto e nas questões práticas. No caso da apostila, por exemplo, trabalhar apostilas na educação infantil, eu desaprovo. A criança precisa da vivência, do concreto. Então quanto mais concreto for o trabalho, eu acredito muito nisso. E essa faixa etária precisa experienciar, tocar, precisa ver. E focar o trabalho com apostila não é legal.

P2- Eu acredito que com relação a instituição, porque quando falamos de ensinar e aprender falamos também de professores, a gente dá uma sequência ao ensinar e ao aprender também. Porque eu acredito que quando as crianças chegam na escola elas já sabem muitas coisas que elas aprendem em vários lugares. Então inicialmente eu diria que é uma continuidade do que elas já trazem, acredito também na mediação de alguém que sabe algo e tenha a intenção de ensinar pro outro. Este alguém pode ser o professor ou pode ser outras crianças e até outras pessoas da instituição, as crianças aprendem até por meio das próprias mídias, não é?! De um filme, de um vídeo. Eu acredito que é essa troca e essa continuidade.

P3- Pensando na criança como sujeito, dentro das experiências e das observações que eu tenho, o ensino e a aprendizagem precisa estar muito focado na criança, é aquela questão de você observar como ela interage com as outras pessoas e com o meio. Então eu pego essa questão

delas serem sujeitas. Então a gente tem que tirar delas e trabalhar em cima do que elas nos apresentam.

P1- Dar a voz pra criança, não é?!

P3- Exatamente. Por isso que as coisas prontas fere essa questão do sujeito dela. Essa questão da gente impor o que está construído, sem levar em consideração o que ela pode nos levar a construir.

P2- Em relação a isso, a gente vê a ênfase nas metodologias e nos recursos. Que eles são próprios dessa idade de 3 a 5 anos. O que utilizamos para essas crianças aprenderem? Porque nós sabemos que não são os mesmos recursos usados para as crianças de idade mais avançada. Então quando pensamos em ensinar, devemos pensar também em recursos e metodologias. Quais seriam as ideais para cada momento, para cada assunto que será abordado.

P4- Temos toda a bagagem da criança que deve ser respeitada, com três anos entra muito o cuidar.

P1- O acolhimento, não é?! Com crianças de três anos, eu sempre falo para as professoras, se não tiver o acolhimento todos os dias, aquele acolhimento gostoso ao receber as crianças, aí eu acho que a atividade que você propor vai fluir. 4 e 5 anos também, eu acho que o acolhimento é tudo.

P4- As crianças de três anos é período integral, aí de manhã o foco é mais no ensinar, e a tarde o foco é mais na parte da ludicidade com a criança. São mais de 8 horas que elas ficam sob os nossos cuidados, então o dia precisa ser prazeroso.

P3- Eu ainda não consigo separar o cuidar, o prazer de uma coisa mais de ensino. Eu penso que a gente não deve fazer essa dicotomia, justamente porque é uma idade que eles estão abertos a tudo e é função nossa estar preparado para observar isso. Então eu não consigo ver de manhã de um jeito e a tarde de outro, o cuidar e o educar de forma separada.

P2- Eu penso que ela possa ter feito uma referência a uma organização pedagógica. Como dizer que de manhã vamos desenhar, pintar e recortar, e a tarde vamos brincar. Acredito que seja uma referência de registro.

P4- É como se fosse feito um cronograma, uma rotina.

M1- Em qual período fica a professora?

P4- Em todos os períodos. De manhã fica uma professora e monitora e a tarde fica outra professora e monitora.

M1- Dando continuidade ao que vocês já começaram a discutir, em que o cuidar e educar está relacionado com o apostilamento?

P3- Eu penso que a formação do professor é imprescindível. Não precisa de apostila para fazer essa mediação. O professor formado, capacitado, estudioso, ele não precisa dessa mediação da apostila. Não está lá o cuidar e educar no uso da postila. O cuidar e educar está na interação com a criança, na observação para que ele possa mediar, não é?!

P1- É como se ficasse preso, não é?! Como se a professora não tiver essa formação, a criança vai ficar só sentadinha fazendo aquelas atividades lindas. Sendo que até chegar na apostila, o que tem que ser feito primeiro. As atividades da apostila é preencher papel para os pais verem.

P2- Uma proposta de uma rede pública é muito diferente de uma proposta de uma rede privada. Não no sentido de que uma seja melhor que a outra, mas elas tem objetivos diferentes, públicos diferentes. Então é importante pensarmos o que é o cuidar e o educar para cada escola, para cada turma. Se você tem um material que foi projetado e programado para que aconteça da mesma maneira para todo mundo, a gente já percebe que isso pode não dar muito certo. Outro aspecto também , como já foi falado da competência dos professores, nossos professores (cidade em que P2 atua) são habilitados em pedagogia, a maior parte tem pós-graduação, então eles tem um desenvolvimento intelectual que dá a eles condições de elaborar o trabalho. Recebem ajuda de especialistas de educação, supervisores, as trocas com os próprios colegas, que isso é muito interessante. As trocas entre os professores, os grupos de estudos, as reuniões pedagógicas... Eu fui supervisora de uma escola enorme, maravilhosa, onde se fazia excelentes trabalhos na educação infantil sem apostila, quando eu sai, eles apostilaram. Enquanto eu estive segurei o máximo o uso das apostilas, porque nunca acreditei nisso, quando eu saí eles apostilaram e eu percebi que não existia mais troca, não existia mais discussão, não existia conversa, não existia conversas, pesquisas, estudos. Ninguém precisava fazer nada disso mais, já estava tudo pronto. Eu percebo o cuidar no sentido de acompanhar cada dia o que acontece, você planejar para o próximo dia. Então isso é esquecido com os materiais apostilados, porque é como te falasse que você não tem capacidade para pensar. Alguém já pensou isso para você. Outra coisa: Para quem nós entregamos nosso pensamento, nossa concepção de infância, de educação e de ensino. Nós entregamos para quem? Para uma empresa? Perde-se toda a autonomia.

P3- Aproveitando a fala dela, quando eu fiz meu estágio, em uma cidade que adotou a apostila, me lembro muito bem de uma atividade de lateralidade que as crianças estavam fazendo na apostila, então elas tinham que desenhar o outro lado de uma fruta na apostila, mas e o real, o concreto? As brincadeiras, as atividades mais lúdicas até chegar no papel? O registro é importante mais tem que haver um trabalho antes.

P2- Outra coisa que eu percebi, é uma característica de privatização do ensino público, isso é uma coisa séria para pensarmos o que as empresas fazem, porque é uma empresa, uma editora. O que as empresas fazem : Elas são atraídas para onde tem dinheiro. A prefeitura tem dinheiro, então é ali que nós vamos. Então elas tem uma intenção financeira e você como educadora tem outra. Começa por ai. Que seu objetivo é um o dela é outro. Essa questão da privatização é muito séria no sentido de que se nós não tivéssemos a capacidade de pensar a nossa trajetória profissional. É uma empresa que eu nem conheço que passa a pensar por nós.

P3- A questão do protagonismo. A gente fala que o professor tem que ser protagonista, a criança, e aí vem o apostilamento e diz que você não tem que ser protagonista em momento nenhum. Você tem que executar o que está pedindo, preparando para o enen, para a prova Brasil, e isso atrai a população que é dos pais que recebem essa informação e cai em cima: Por que meu filho não fez tal página da apostila? Cobram do professor, o professor se sente acuado e acaba ficando na apostila mesmo. Pouco importa o que tem que ser feito com a criança. Como no exemplo da psicomotricidade... Como desenvolver psicomotricidade com a criança sentada escrevendo? Estas realidades passam deturpadas para os pais, professores, que acabam ficando nesse engessamento.

M1- Diante de tudo que vocês disseram sobre a essa questão dos professores, eu pediria que vocês trouxessem um pouco da concepção de currículo que vocês têm.

P1- Em nosso município a gente trabalha com projetos. E de acordo com os títulos as professoras trabalham os eixos. Então o que a gente nota é que elas sentem mais felizes de entregarmos o norte para elas. E mesmo em cada projeto nós damos os títulos mas elas tem a liberdade de criar em cima daquilo. E então notamos que as professoras cresceram muito no sentido de conseguirem ligar uma atividade à outra e aquilo a li vai indo e vai sentido para a criança, Nós formulamos os títulos dos projetos, passamos para as supervisoras, As supervisoras estão gostando mais e elas falam que dentro da escola está acontecendo a aprendizagem de um jeito legal de se fazer em uma creche.

P2- Eu vou iniciar falando do primeiro documento que é elaborado no início do ano, que nós elaboramos e entregamos para a superintendência. Nós elaboramos um planejamento curricular. Esse planejamento curricular tem horas aula. Essas horas são divididas a partir dos eixos indicados pelo RECNEI e que há relação deles com a base, pois eles são organizados em campos diferentes mas eles são relacionados. Então eu diria que o primeiro currículo que chega na escola, que passa a pensar a supervisão, especialistas, seria a partir dos eixos linguagem, matemática, natureza e sociedade, artes, movimento e música. Então eu acho que a partir daí os professores tentam organizar um trabalho diário a partir de um planejamento. Ano passado

estávamos com as apostilas, para este ano nós não tínhamos planejamento nenhum. Nós só sabíamos que trabalharíamos esses eixos. Então o que nós fizemos? Nós começamos a montar um planejamento todo mês a partir de um eixo e as escolas se organizam a partir daquele eixo. Então elas tem a liberdade, como eu disse são 17 escolas. Então por exemplo nos trabalhamos com festas populares, daí você pode abordar qualquer festa popular e você tenta fazer essa relação com os eixos, não dando prioridade para um ou outro. Deve haver um equilíbrio entre todos eles. É o que nós orientamos e que as outras supervisoras nas escolas orientam. Então o currículo eu acredito também que ele não deve ser fechado. Ele deve ter essa flexibilidade para você poder encaixar outras coisas no decorrer dos meses, do semestre ou da própria semana. Coisas que vão acontecendo, elas devem ser aproveitadas e colocadas ali. Nós não temos nada fechado que as pessoas tem que seguir exatamente aquilo como nas apostilas.

P5- Precisa ter toda uma abertura, não é?! Como ela disse, na nossa escola também nós temos um projeto principal e as professoras vão encaixando os eixos e de acordo que vão surgindo as ideias.

P5- Existe o trabalho que aborda o currículo forma, que a gente tem que trabalhar, que vem de cima pra gente, mas temos também aquele oculto, que está implícito que nós devemos trabalhar como falas, preconceito.

P3- O que chega até mim com relação a currículo remete a questões de eixos, de conteúdos, uma coisa restrita. Como eu trabalho no contra turno da escola, e aí você vê que a criança é formada de forma fragmentada, o currículo faz com que o conhecimento se torne fragmentado. A criança não consegue ir além. Essa é a experiência que eu vejo. E aí vem o currículo oculto que não se tem essa visão fechada de currículo, porque as matérias os conteúdos fecham essa visão, aí vem a tal da discussão de por que não se trabalha diversidade na escola? Porque não tem tempo, essa é a fala do professor. Não se tem tempo. Por que não se trabalha o meio ambiente? Não dá tempo. Então esses temas que a gente vivencia no dia a dia que são necessários a escola não tem tempo.

P5- Mas na educação infantil a gente ainda trabalha de uma maneira mais diversificada que do 1º ao 5º. Eu vejo que na educação infantil o trabalho é bem mais condensado. Essa fragmentação vai se agravando com o passar dos anos, ficando pior ainda do 6º ao 9º.

P2- Os professores do ensino médio querem que os alunos vindos do fundamental 2 venham preparados, os do fundamental 2 querem que os alunos do fundamental 1 venham preparados. É sempre um cobrando do outro. Agora com relação ao currículo, o sistemas de apostilas, ele deixa mais difícil ainda pensar em currículo, porque você não precisa de pensar em currículo. Isso é pior ainda. Mesmo que estejamos ainda um pouco fechados, fragmentados, mas nós

temos a liberdade de ir encaixando as coisas que vão aparecendo, dando essa flexibilidade para o currículo. Eu acho que a educação infantil sabe fazer isso bem, principalmente no aspecto da interdisciplinaridade. Uma música vira um teatro, que vira uma brincadeira, então as áreas elas ainda conversam. Você percebe que o ensino fundamental tem até aquela ideia de caderno de...Na nossa região estamos até querendo tirar isso, porque se você pensar o único lugar que o conteúdo é dividido por áreas é na escola. Até acredito que ela tenha que ser assim, mas não tão intenso, tão fragmentado como ela é. A criança não consegue fazer a relação de uma coisa que ela aprendeu em linguagem em outra área.

P1- A formação dos professores ajuda. Eu falo por mim, quando iniciei na educação infantil eu não tive uma ajuda de informações, fui aprendendo. Muitas professoras tem pós graduação mas elas não sabem cantar uma cantiga de roda às vezes. Elas não sabem o que fazer com 22 crianças dentro da sala de aula todo dia. Eu estudei, sei tudo, mas o que eu vou fazer? Está faltando apoio.

P2- Mas a formação é imprescindível e nós nos formamos continuamente. Eu sou professora de faculdade e me preocupo bastante com isso, como as alunas saem do curso de pedagogia. E ao mesmo tempo eu penso que elas tem que sair sabendo que a gente sabe pouco e que a gente vai aprender a vida inteira. Porque ninguém vai se formar na totalidade me nada. Então esse aprender contínuo é muito importante. Veja como as professoras aprendem umas com as outras. Se eu não sei cantar e vejo a amiga cantando eu passo a cantar, um pedaço, uma parte e dali a uma semana estou cantando a música inteira. É bem legal pensar que você ainda não está pronto.

P3- Como foi colocado essa ruptura que existe da educação infantil para o fundamental, com a minha experiência, a educação infantil ensina muito o ensino fundamental. Muitas práticas da educação infantil eu trago para o ensino fundamental e eu vejo o quanto isso enriquece o trabalho e o quanto as crianças vivem suas verdadeiras infâncias. É uma coisa que dá uma amplitude de visão quando a gente consegue aprender na educação infantil e levar para o ensino fundamental. Não sei quem disse: Por que não o ensino fundamental não ser prazeroso? Não ter brincadeiras? Por que não?

P6- Com relação a transição da educação infantil para o ensino fundamental, a mentalidade já mudou. Aqui, nós estamos interagindo os alunos do primeiro ano com os projetos da educação infantil. Eles participam e inclusive apresentam números para as crianças da educação infantil. Então a gente está colocando esse pessoal do primeiro e segundo anos do ensino fundamental na roda mesmo da educação infantil. E preparando os professores, porque muitas vezes eles ficam muito presos na fala de que o aluno tem que sair lendo, tem que sair escrevendo, porque a família cobra do professor, mas até mesmo os pais já estão mais conscientes.

M1- Com relação aos recursos didáticos, quem elabora? Quem faz a avaliação desses recursos? Como são utilizados?

P5- Os recursos didáticos na minha escola são preparados pelos próprios professores, lá nós não temos laboratórios de informática. Mas temos uma brinquedoteca gostosa, uma biblioteca gostosa...Existe muito troca, porque o professor chega as vezes muito despreparado, a gente fica perdido, não sabe o que fazer, porque a gente transita também, hoje eu estou aqui, amanhã no primeiro ano, depois no segundo, outro dia na educação infantil. Às vezes a gente confecciona as coisas nas reuniões pedagógicas,

P1- No começo do ano, na primeira capacitação que a gente fez para a educação infantil, o tema foi “com que recurso eu vou?” As vezes o professor chega sem nenhum recurso, foi uma capacitação muito boa e não precisa nada mirabolante. A simplicidade do recurso, como será feito, deve ser muito bem pensado e estudado com os professores. Porque os recursos são muito importantes para chamar a criança, mostrar o belo, e também as crianças devem fazer seus recursos, confeccionar. Isso é muito rico para elas.

P3- Além disso eu penso que a gente tem que tirar do próprio ambiente. Nós temos um jardim imenso. Os recursos estão lá. Mas o professor tem que saber fazer a observação e ver que recursos eles podem usar diante do que estão vendo e diante do que interessa para a criança. Lá tem uma semente de uma árvore que as crianças denominaram bomba de fedor, porque ela é fedida mesmo. E aí um joga noutro e o professor descabela. ‘Pára com isso!’ “O que é isso?” Aí eu penso que isso é um recurso. O que fazer com essa bomba de fedor para que seja um recurso das nossas atividades. As vezes o que se acha insignificante ao olhar do adulto, mas para eles não é. Então o recurso pode ser relativo. Para mim pode ser ótimo, mas para a criança pode não ter muito sentido.

P2- Eu tenho uma experiência de recurso didático, quando fui secretária de educação, onde as professoras pediam muitos brinquedos, muitos jogos. Se passasse uma folhinha perguntando o que elas queriam de material elas escreviam jogos. Depois quando eu fui para a escola como especialista de educação, os armários estavam lotados de jogos até sem abrir. Então nós temos uma tendência de pensar que uma escola vai funcionar porque a escola tem muito material, e isso é uma visão tecnicista de educação pensar que o negócio só funciona se tiver determinados materiais. Então um dos recursos que temos levado bem em conta é a questão da linguagem. Cuidar de como a professora se expressa, se ela fala muito alto, se ela fala muito baixo, porque a linguagem é um recurso extremamente importante para o professor. Cantar, brincar, rolar, porque as vezes se tem tanto material que as vezes nem são usados. E nós também confeccionamos objetos com as crianças, canta uma música, vai lá e confecciona um boneco...

P1- Nós brincávamos no Cmei que precisamos estudar sobre a criança e o papelão. As crianças gostam muito de caixas. Amam caixas.

M1- Qual a intencionalidade das interações?

P2- Elas precisam ser bem pensadas porque por mais que tenha avançado ainda tem aquela ideia que um não pode conversar com o outro, não pode sentar perto do outro. Muitas vezes o professor impede que eles interajam.

P1- Não levanta agora não, agora não é hora de levantar.

P2- Essa interação é muito controlada.

P6- Vocês viram aquela atividade com o seft? Quantas possibilidades ela dá de interação? Vocês viram quantas coisas? Caixas de fantasia, sapatos, bolsas, bijuterias, e ali vão trocando. A exploração da área externa, estamos tirando as crianças da sala para a área externa e isso tudo está ajudando.

P2- Nós trabalhamos com caixas temáticas. As professoras criam as caixas temáticas e as crianças gostam demais. Mas aí volta aquela ideia do tempo em que se permite interagir. Há uma limitação.

P3- Eu vejo que ainda também é fragmentado. As crianças ficam de 0 a 3 em um espaço, de 4 a 5 em outro, e assim vai, os pequenos não podem conviver com os maiores porque eles brigam. Os maiores podem machucar os pequenos. Nós temos que desconstruir. Para o professor é muito mais complicado você trabalhar com várias idades.

P2- A gente percebe que essa interação de idades diferentes é uma invenção da escola, porque quando as crianças saem dali elas vão conviver com crianças em espaços diferentes, numa festa de aniversário, em casa, no parque, então ainda bem que as crianças tem a oportunidade de fazerem isso em outro lugar. Quando não é permitido fazer isso na escola.

P1- E o quanto é rico a interação dos pequenos com os grandes... os grandes vão proteger os pequenininhos, vão aprender alguma coisinha, os pequenos vão se esforçar para acompanhar os grandes, é muito rico essa troca.

P3- Mas não é o que é feito.

M1- O que vocês podem dizer das possibilidades do brincar.

P1- É o que a gente mais faz aqui. Um espaço brincante a gente monta em qualquer lugar que quiser, mesmo não tendo um espaço físico. E brincar é para a vida inteira, não é só para a educação infantil. Brincar tem que estar presente em todos os níveis escolares. Todo mundo tem esse olhar para o brincar. Tem gente que não entende. Acha que a professora está conversando com a outra e olha quantas coisas as crianças podem estar descobrindo ali. Acho que as professoras estão ainda despreparadas para ver o quanto uma coisa simples é tão

importante. As coisas mais ricas estão na simplicidade das coisas que você faz com as crianças, mas tendo aquela intenção.

P3- Eu volto a dizer sobre a questão de não ter que dividir o brincar de manhã e estudar a tarde ou estudar de manhã e brincar a tarde. Então se a gente quer que as crianças aproveitem todo o processo não pode dividir.

P2- As possibilidades do brincar são infinitas, dá pra aprender todos os conteúdos, pensamentos, conquistas, levantamentos de hipóteses, desenvolvimento da linguagem. A partir da brincadeira tudo isso é possível.

P4- Brincar sozinho, brincar junto.

P3- Nós temos um bazar na escola. Vestidos, calçados, e o que sobra nós damos para as crianças brincar. Geralmente as coisas de bazar são mais de mulheres porque as mulheres são mais consumidoras. Os meninos pegaram as roupas de mulheres, sapatos de salto, aproveitaram os batons e fizeram toda uma pintura. Eles estavam brincando. Houve muito questionamentos: Olha os meninos! As meninas falaram: Olha o que ele está fazendo, passou batom! Eu disse que era uma brincadeira e eles começaram a desfilar. Mas isso não foi bem recebido pelos pais. Você percebe que ainda existe esse pré- conceito e as crianças preocupadas em como é difícil andar de salto. Eles colocaram busto de pano, para imitar o peito e colocaram sutiã. Então o que é o brincar e o que a gente pode tirar disso. Quantas possibilidades surgiram naquela brincadeira...

M1- Em meio as brincadeiras, surgem questões de gênero e sexualidade, onde as crianças se expressam, trazem curiosidade, exploram seu espaço, seu meio. Quais as ações e intenções nesse processo, quando surgem essas circunstância?

P3- Quando surgem a gente problematiza. Por isso que o currículo não pode ser fechado, olha quantas possibilidades. Entra a formação do educador, pra saber observar, fazer daquilo sua bagagem para depois saber fazer a discussão com as crianças a nível de problematização mesmo.

P2- Eu acho que essa questão seria melhor respondida se a própria professora respondesse ela. Eu posso dizer que existem muitas maneiras de lidar com isso. Umas desejáveis e outras indesejáveis. Porque as pessoas ficam preocupadas, sem saber o que falar, quer que a gente fale por elas,

P6- Alguns encaram com naturalidade, outros não. Os professores estão perdidos nessa questão.

P4- Eu percebo que eles ficam assustados quando surgem essas questões. O aluno que se nota mais afeminado, eles ficam falando: Não pode fazer assim, tem que fazer igual homem... Eu vejo que ainda tem e que eles ficam perdidos quando tem que fazer essa abordagem.

P2- Eu fiz um trabalho na educação infantil e na parte externa tinha um lugar separado por um murinho. E os meninos ficavam de um lado e as meninas de outro, porque os meninos estavam batendo nas meninas. Eu conversei, disse que são amigos, eles me disseram que a professora falou que se eles fossem para o outro lado virariam meninas.

P5- Eu acho que vai de professor para professor. Eu vejo que as crianças menores levam isso de uma maneira mais natural. Eles agem como se fosse uma brincadeira natural. Na casinha eles fazem comida, isso está mais na cabeça do adulto, mas nós desenvolvemos um projeto na escola, que as crianças levavam um boneco para casa e uma família queimou o boneco. Então eu acho que está na cabeça do adulto, não na das crianças.

P3- Nós realizamos um projeto sobre criança não namora aí surgiu um debate sobre isso. Aí um menino de 8 anos falou que namorar é bom e casar é melhor ainda. Porque aí ele vai ter a mulher para cozinhar para ele, para limpar a casa, e ele não vai precisar fazer nada. Casar é muito bom por isso. Por aí a gente vê Como não falar de gênero na escola? Como não discutir essas questões? Porque essas crianças já são muito machistas.

P7- Nós tivemos uma apresentação na escola daquela música ‘ a grande família’ e as crianças dançavam essa música. Elas estavam animadas e levantou o público. Mas tinha uns bonecos nos colos das crianças e um menino estava com um dos bonecos, segurando durante a apresentação. Quando terminou, a família avançou na professora, que é experiente, uma professora que a gente pensa que vai ter argumento na ponta da língua, e eles não aceitaram o menino fazer a apresentação com o boneco no braço. Quando eu cheguei na escola no outro dia, estava um alvoroço. Eu disse que não tinha o que alarmar. A resposta é muito simples: Não é só mulher que segura o bebê. Estavam com “ a unha na cabeça” e eu disse que se ficássemos igual a família, a gente não iria sair do lugar. Aí a gente percebe que até aquela estudiosa, que a gente pensa que está numa caminhada mais avançada, se sente acuada pela família na hora que a família aperta. Ela chorou, não respondeu nada. Nós tivemos que acudir porque a família agiu sem respeito. Foi no meio de todo mundo. Tudo isso por uma coisa tão simples.

P5- Mais é uma coisa cultural não é?! Porque quem cria os filhos é a mulher mesmo. Quem cria esses meninos é a mulher.

P7- A fala da família foi: “a sorte que o pai não veio, se não a coisa ia ser pior.”

P6- Parece que você está preparado para responder e eles te pegam de surpresa. A professora foi pega de surpresa. E ela toda entusiasmada com a apresentação, achando que estava tudo tão lindo, e estava, e foi condenada.

P3- É a tal da visão que a gente tem.

P7- A gente se coloca no lugar da família. Porque a família chorava como se a gente estivesse agredindo o filho deles. Aí eu falei: O que eu posso fazer para ajudar, se vocês quiserem chamamos a família, sentamos e conversamos. Nesse meio tempo, não sei que aconteceu, a mãe foi até a escola e pediu desculpa para a professora. Aí eu achei melhor não chamar, esperar uma outra situação.

M1- E isso tudo recai sobre a formação docente... Como é a formação continuada oferecida à essas profissionais? Como acontece a formação dessas pessoas?

P2- Na minha cidade nós fazemos de duas maneiras. Os Centros de Educação Infantil são dez, totalizando 110 profissionais. Nós fazemos os encontros separados com o pessoal do Cmei e no começo do ano nos perguntamos os temas que elas gostariam de aprofundar. Todas são pedagogas, já tem habilitação. A partir desses temas dirigidos nós montamos os encontros. As supervisoras dos Cmeis participam bastante, e esse ano nós trabalhamos muito com oficinas. Os professores de 4 e 5 anos fazem reuniões separadas com as supervisoras mas fazem separados porque eles são de meio período. E também fazem reuniões a partir de temas que foram sugeridos por eles próprios. A secretaria de educação também esse ano ofereceu três cursos de formação para a educação infantil, trabalhamos com oficinas de brinquedos e trabalhamos com uma outra pessoa que veio de fora para falar sobre literatura infantil e o brincar de novo. Eu acredito que a gente encontra no grupo também essa diversidade. Existem professores que falam: “ Ah, eu não quero isso”. Se dizem que o pai não dirige o carro, então a mãe também dirige, a mãe não leva o bebê na creche, então o pai também pode levar. Aí elas fala que : “Eu não falo isso na minha sala de aula não, pra que eu vou ficar provocando isso”? Você percebe que ainda temos uma caminhada pela frente.

P3- A capacitação continuada dentro da questão de gênero que você está perguntando?

M1- Não, em sua completude mesmo.

P3- Eu penso que a capacitação continuada ainda é uma resistência grande ainda por parte do professor.

P7- O que ele deveria ver como vantagem ele coloca um discurso de sacrifício, não é?!

P3- Exato. Vou cumprir porque é da minha carga horária, não é visto com muito prazer não.

P4- Eles falam: “Por que reunião toda semana, não tem assunto!”

P2- Isso é bom para pararmos e pensar... Será que as professoras estão desinteressadas na área? São pouquíssimos professores que querem estudar. Eu ouvi as professoras falando que as professoras não gostavam de ler. Nós fizemos uma formação continuada de supervisoras. Então nós fizemos um curso de oito módulos de alfabetização com essas supervisoras, porque eu percebi que muitas supervisoras estavam com muita dificuldade de orientar o trabalho com a alfabetização. Começamos em fevereiro e estamos terminando em outubro. Eu levei três livros e perguntei quem quer ler? Os livros são super interessantes. Ninguém quis ler. Eram 17 especialistas de educação olhando uma para a cara da outra.

P7- Toda cidade tinha que lutar por uma formação para as profissionais da educação infantil separado. Nós lutamos muito por isso aqui, porque igual essa escola que tem fundamental e infantil. Corresponde a um Cmei que está dentro de uma escola de fundamental. É até maior que os nossos outros Cmeis. Então, se as reuniões são coletivas, que fica afastado? A educação infantil, porque o tema geralmente aborda, atinge aos interesses do fundamental. Então foi uma luta para conseguirmos separar os momentos de formação da educação infantil. É claro que tem dia que nós nos reunimos para falar da escola como um todo. Mas quando é uma necessidade direcionada a gente tem conseguido fazer a formação separada dos especialistas também. Eles vão em um dia para conversar do fundamental e no outro para falar do infantil. A gente conseguiu isso e estamos lutando para não acabar. Porque chega na escola a diretora não quer que sai,

P2- Essa última escola que eu trabalhei, eu vi uma necessidade das professoras que trabalhavam no fundamental saberem das necessidades da educação infantil e o contrário. A gente até pensava como é diferente, a necessidade de atender as crianças de uma maneira diferente quando as crianças sujam o chão, quando as crianças derramam, e elas começam a achar que é bagunça. Acho que também foi positivo até para essa passagem dos cinco anos para os seis anos, porque acontece ali dentro da escola, é interessante que elas também tenham esse contato, porque quando é muito separado elas se perdem. Uma deixam de ver o fundamental e outras deixam de ver a educação infantil.

P7- Nós precisamos dosar, não é?! Eu não sei se vocês veem nas cidades de vocês os as crianças de Cmeis quilômetros na frente da educação infantil que funciona com fundamental. Ele tem um foco só no infantil, funciona quilômetros a frente, quilômetros. Em uma escola grande como essa a gente se perde e quando tem muita coisa quem fica de fora? A educação infantil.

M1- A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular vem trazendo cinco campos de experiências. Eu penso que vocês tenham experiências reais de ações que vocês realizam e que as professoras praticam. Então eu gostaria de ouvir relatos que vocês queiram compartilhar de

cada campo de experiência. O primeiro é “o eu, o outro e o nós”. Como esse campo é contemplado?

P1- Em uma reunião, nós fomos falar sobre a BNCC, e fizeram exatamente essa pergunta e ficamos olhando uma para a cara da outra. O eu?

P2- Nós temos muitas experiências nesses campos de experiência. Acho que todos os momentos de brincadeira, da ida ao parque, da alimentação, nos momentos de estudos sobre natureza e sociedade, sobre as festas populares, tudo isso envolve o conhecimento de si, a relação com o outro e o coletivo. Então eu acredito que isso vai acontecer em todos os momentos.

P1- Mas as meninas sabiam a resposta, mas não sabiam dizer sobre ela. Mas na hora que uma começou a dar o exemplo, as outras falavam das experiências delas.

P2- Eu acho que é difícil separar esses momentos. E né até bom que mostra que estamos fazendo uma coisa mais interdisciplinar. Porque a gente se incomoda quando tudo está fragmentado, e a gente consegue contemplar isso de uma maneira mais abrangente.

M1- Corpo, gestos e movimentos.

P2- A partir do momento em que chama pra pular, agachar, levantar... deixar o menino viver né?!

P7- Acho que se tivesse um só que contemplasse a educação infantil seria esse.

P2- É deixar o menino viver. Até quando estamos parados é corpo, gesto e movimento. Lá na escola nós fizemos horários porque tem muitas turmas. Então nós temos o parque, temos a quadra e temos um galpão coberto. Temos também a biblioteca, que tem a televisão, vídeos, etc. Então para que todas as turmas aproveitassem os espaços da escola nós fizemos horários para cada turma, dizendo para onde eles devem ir. Foi uma maneira que encontramos de explorarem esse espaço. Porque tinham professoras que ficavam a semana inteira sem sair com essas crianças. Nós fizemos para que as crianças pudessem aproveitar esses espaços e não ficar só no espaço da sala de aula.

P6- É uma maneira de organizar também não é?! Porque do contrário a gente chega lá e encontramos duas salas. Porque eu planejo a minha aula e saí para o pátio, aí a outra também planejou. Como vamos para lá no mesmo horário? Precisa ter essa organização. Essa também é uma maneira de fazer o professor sair da sala de aula.

P3- Eu vejo esse planejamento como algo que tem que ser preparado. E ao preparar eu vou ver as várias possibilidades dessas experiências acontecerem. Mas eu tenho que fazer essa preparação diante do perfil da criança pequena. Diante do que a estrutura me oferece.

P7- E nem sempre a criança precisa saber disso. É responsabilidade minha pensar nisso. A gente precisa estar atento para que as crianças não precisam saber de tudo, e que elas não são adultos e querem brincar.

M1- Traços, cores e formas...

P1- Nós estamos trabalhando esse eixo... chama-se Crie, invente sua obra de arte . Porque nós temos um tema geral e cada escola faz o recorte que quiser. O tema maior será esse que a culminância será uma exposição no museu levando as obras de arte. Nós damos um pano de fundo e aí as escolas e professoras desenvolvem de acordo com as características do seu espaço. E essa culminância desses projetos estamos levando para o museu, para a biblioteca municipal e para o teatro. Esse ano nós temos uma especialista trabalhando no museu, então tudo que a gente faz estamos levando para lá. Realizamos exposições, convidamos as famílias.

P2- Com relação ao primeiro item que é o crie, nós temos que ter muito cuidado, porque nós ainda temos muito cópia. As crianças criam muito pouco, elas copiam. Enquanto professoras, já temos uma ideia do que chamamos de trabalhinho na nossa cabeça. E essa expectativa tira muitas vezes o espaço da criança criar. Nós estamos trabalhando muito com outros materiais, com linha, com tela, para sair um pouco do papel. Fizemos uma oficina sobre isso e vimos a dificuldade que as pessoas tem de criar e de trabalhar sem um modelo para seguir. Elas, as professoras perguntam o que é pra fazer. Elas tem dificuldade para criar, levam as coisas prontas para as crianças e quando a criança é instigada a criar ela também pergunta o que é para fazer. Porque já existe algo pré determinado na maioria do tempo. Então eu acho que se nós focarmos nesse criar e conseguirmos dar espaço para que as crianças realmente criem, nós vamos ter avançado bastante.

P7- Nós convidamos as crianças do primeiro ano para confeccionar os livrinhos. Quando chegou, muitos tinham mais a mão da professora que dos alunos. O de uma turma estavam todos iguais.

P2- Quando eu estava no mestrado, o professor pediu que eu levasse os desenhos que eu estava recolhendo das crianças da zona rural. Dali a pouco ele me devolveu dizendo que havia gostado muito dos desenhos, mas que achou um fato interessante. Ele não havia visto um cafezal nem uma máquina agrícola. Onde essas crianças vivem? A ideia é sempre a casinha com a macieira ao lado. Porque as crianças são ensinadas a fazerem isso. Porque quando a criança consegue desenhar a casinha, a nuvem, o sol, a macieira e a grama ela atingiu o auge do que era preciso desenvolver em criação . Esse professor disse que nós recebemos essa influência do século XV, de quadros pintando paisagens campestres, e que nós levamos isso para a escola, reproduzimos esses quadros e fazemos isso até hoje. Aí eu levei as crianças para fora e propus desenhar o

que elas estavam vendo. E vocês não tem ideia das obras, dos desenhos que elas fizeram. Tinha bicho, tinha a vida delas naqueles desenhos.

P3- Esse contexto de desenhar tem sempre a árvore, não é?! Aí nós nos perguntamos: AS árvores são todas iguais? Porque tem sempre aquele mesmo desenho daquela árvore que parece ser a mesma para as crianças. Nós apresentamos diversas árvores para as crianças e quando elas foram registrar perguntaram se podia desenhar de outro jeito. São questões e experiências importantes para desconstruirmos essas ações.

P7- E elas retratam o espaço delas de forma muito mais interessante do que uma repetição de algo que é costume desenhar. A gente tem que pensar em aguçar a criatividade do pequenininho com coisas que estão ali perto deles, depois é claro que eles alçam vôos, mas o que não pode é a professora querer apresentar um trabalho perfeito, mas que a criança não coloca a mão.

P2- Atividade artística das crianças que é legal mesmo são aquelas que você coloca no chão e não encontra uma igual. Porque se você coloca e todas são iguais nem as crianças sabem onde está o que ela produziu. Elas ficam perguntando: Qual é o meu, tia? Quando se deixa mais livre ela bate o olho e vê que foi ela quem fez. Eu mesma já fiz isso.

M1- O próximo ponto é oralidade e escrita.

P2- É um campo que também gera muita discussão, essa antecipação da alfabetização na educação infantil, devemos tomar muito cuidado com isso, porque o desenvolvimento da oralidade e escrita das crianças da educação infantil não deve acontecer com objetivo principal de ser preparatório para o ensino fundamental, porque as crianças precisam cantar, brincar, falar, recitar, identificar o nome e mais do que for do interesse delas, mas não com objetivo preparatório.

P3- Tudo tem que ser contextualizado, e sem o compromisso que deve-se ensinar para o fundamental.

P2- Este foi nosso primeiro ano depois de três anos apostilados. As professoras reclamaram muito com relação a dificuldades das crianças com relação a espaçamento, de traçado, de recorte. Elas perceberam que as crianças ficaram só treinando isso e perderam muito o tempo de brincar, de manusear. Nesse sentido pensamos que a apostila atrapalhou bastante.

P3- Hoje as crianças não falam, tem a questão da tecnologia e nós temos que dar esse espaço para falar desde pequenininho. Porque temos na contramão disso as crianças que ficam sentadas juntas conversando sozinhas com seus aparelhos. Elas conversam cada vez

menos entre si. Desde pequenininhos, tem os tablets, mexem em celulares melhor que a gente.. A escola precisa muito mais do que já precisou intensificar essa questão de instigar a fala e dar espaço para que isso aconteça.

P6- Isso futuramente reflete na timidez que as vezes temos de falar.

P2- Nós fizemos um trabalho e perguntamos para as crianças o que elas mais gostavam na escola, o que elas não gostavam, E as crianças falaram de um cavalo que tinha na escola tipo aquele “upa, upa”, elas falaram de problemas do país, de dividir com que está pobre, enfim... elas tem muito o que dizer, mas a escola tem que intensificar esse trabalho de ouvir.

P6- Mas as crianças de três anos tem muita criatividade, tem que ser explorado. Tenho uma sobrinha que quando alguém pergunta o que ela fez durante o dia, ela fala que foi a escola, mas ela não estuda, que brincou com a amiguinha no escorregador e que a professora ficou brava.

M1- O último campo de experiência é espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

P2- Falamos de fenômenos da natureza, tentamos estudar as árvores do entorno, jardins e praças, o que foi muito legal, porque depois as crianças fizeram com as professoras as maquetes do entorno.. Nessa questão dos espaços a professora fez o foguete apolo 12, depois fez tipo uma máscara de astronauta e todo mundo entrou um pouquinho dentro do foguete.

P1- O portfólio dá uma boa noção de tempo com relação ao que foi sendo mostrado e como as coisas mudaram no decorrer de determinado espaço de tempo. As próprias crianças visualizam as mudanças em seus registros

P7- Essa questão de transformação pode ser vista de várias formas, não é?! Porque para eles é um mistério o bebê virar adulto, o adulto ser um velhinho, elas perguntam se já foram assim, se chupavam bico, então esse tema é tão amplo, tão legal de trabalhar, E essa transformação acontece o tempo inteiro, em tudo, A gente sempre tem trabalhado com uma escola em movimento, de hoje é assim e amanhã de outro jeito. Da família, da diversidade, dessa transformação. Em um Cmei, fizeram uma comemoração do dia da avó, perceberam que a maioria das crianças eram criadas por avós.

P’5- Nesse projeto que trabalhamos com as avós, as crianças passaram o dia com os velhinhos no asilo, brincando com os velhinhos. E os velhinhos ficaram muito felizes em receber aquelas crianças.

P6- Foi um encontro de gerações.

P3- E nessa ação as crianças aprenderam também o cuidar. Elas passaram esmalta, levaram bijuterias, aconteceu uma inversão do cuidado que elas, as crianças sempre recebem. Olha quanta coisa você problematiza diante de uma saída da escola. Olha aí as áreas de experiência.

P5- Quando a gente pára para pensa, r percebemos o quanto somos agraciados na nossa profissão, porque a nossa vida não vira uma rotina. O professor, o educador, cada dia aparece uma coisa diferente. E lidar com o ser humano, com a criança, isso é muito gratificante. E quando paramos para conversar como aqui nós vemos quanta coisa já foi conquistada não é?!

M1- Eu me sinto privilegiada por ter a oportunidade de trazer as experiências e contribuições de vocês para a minha pesquisa. Existe mais alguma consideração que vocês queiram pontuar sobre o trabalho que vocês realizam sem o uso desse material padronizado, as apostilas?

P2- Eu gostaria de colocar uma ideia que eu defendi na minha tese essa ideia de dizer ao professor o que ele deve fazer. Precisamos estar atentas a isso e considerar o professor como um profissional intelectual, capaz, criativo e acreditar no potencial dele. Não que ele não precise de apoio, não que não precise de ideias, de intervenções e de formação. Ele precisa, mas sem estar sempre dizendo o que ele deve fazer. E o uso das apostilas é dizer a ele o que ele tem que fazer. Ele tem tudo pronto, como se ele não soubesse conduzir ou criar. É retirar dele a autonomia, a criatividade, iniciativa para pesquisa, É uma maneira de vender nosso pensamento ao outro.

APÊNDICE E

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE “A” QUE UTILIZA O MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO- MDP

Siglas:

M1- Mediadora 1

M2- Mediadora 2

A-Pessoa Entrevistada

M1- Agradecemos a sua disponibilidade em meio a uma agenda repleta de ocupações. Gostaríamos inicialmente que falasse da sua formação e tempo de atuação na Educação Infantil.

A- Trabalho com a Educação Infantil e na Educação Infantil a trinta e seis anos, vou completar trinta e sete anos. Sou pedagoga, tenho especialização em Educação Infantil, tenho matérias isoladas no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, e faço no decorrer da minha vida inteira cursos de formação por minha própria vontade, custo e benefício.

Estudo muito, leio muito, faço pesquisa, enfim, estou sempre atualizando nesse segmento. Já tive oportunidade de trabalhar em outros segmentos, mas a minha vida profissional foi sempre dedicada a Educação Infantil. Faço parte do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil desde a sua criação, , ou seja, 1999. Me orgulho dessa trajetória toda porque nós começamos como um gato pingado e hoje nós somos uma força muito maior, trazendo a tona discussões e estudos a respeito dessa identidade de segmento que é a E.I.

M1- Hoje você coordena a Educação Infantil de seu Município?

A-Hoje eu estou na Secretaria Municipal de Educação, como Superintendente de ensino e coordenadora da E.I. do município, atendendo a 34 unidades das 35 que nós temos , porque todas elas atendem a E. I., incluindo os cinco núcleos rurais da cidade. São mais ou menos três mil crianças atendidas por mais de trezentas profissionais da E.I. São muitas crianças, é muito difícil, mas a gente não pode desistir, não pode parar.

M1- Na sua concepção, em que consiste o processo de ensinar e aprender com crianças entre três e cinco anos?

A-Três a cinco, ok. A ludicidade é o primeiro ponto na minha opinião, a criança tem que aprender sim, mas na convivência, na brincadeira. Nós precisamos do profissional com uma formação melhor para que ele entenda o que é essa ludicidade, porque não é o brincar por brincar. É o brincar com propósito educacional, além do direito aos cuidados. Então esse profissional precisa estar muito bem formado para trabalhar através da ludicidade todos os conteúdos que são próprios da idade de três a cinco anos.

M1- Vinculado a isso, que concepção você traz de currículo para a E.I.?

A-O currículo tem como base para o nosso trabalho, as Diretrizes Curriculares para a E.I., trazendo também agora novas versões das Bases, então essa é uma grande preocupação nossa na Secretaria de Educação, conseguir definir e delinear um currículo que realmente atenda essa idade, porque com o nono ano do ensino fundamental, que é o primeiro ano que desceu, saiu o terceiro período, colocou-se o primeiro ano em seu lugar, onde a nossa preocupação era de construir o conhecimento junto às crianças, até os seis anos e onze meses.

Hoje há uma inversão equivocada de que as crianças com cinco anos precisam estar alfabetizadas. Eu não sei se a palavra é essa, mas está tudo muito precoce e o entendimento também está equivocado. Essa necessidade que as pessoas veem que a criança precisa estar alfabetizada aos seis anos como se fosse um passe de mágica está proibindo, coibindo esse ser de viver intensamente a sua infância, na verdade a criança não está sendo respeitada na sua individualidade, na forma de pensar, na lógica que é própria da idade e que currículo é esse?

Tem as diretrizes que falam que o brincar é necessário, que fala que tem que ter respeito, que deve se pensar no político, no ético, no estético enfim, isso tudo.

Mas como se amarra isso tudo? Como se faz um sistema entender isso tudo? O currículo deveria ser único para todos? Que tipo de linha de trabalho será empregada aqui ou ali? Porque isso não é definido nas diretrizes. Você faz as suas escolhas. Acho que esse tipo de pesquisa vai trazer muitas respostas para mim, eu falei, puxa vida, eu preciso entender melhor o porque desse material está sendo o fio condutor de um currículo nesta cidade. Eu queria muito ao pensar nesse material que os nossos profissionais entendessem o meio e o fim da coisa.

Era esse o meu desejo há quatro anos atrás quando depois de uma formação continuada eu vi que as meninas não sabiam nem escrever. Tinha um desconhecimento do que era diretriz curricular, claro, não estou generalizando porque nós temos excelentes profissionais, que entendem a coisa sim e que fazem uso desse material como ferramenta e não como a única coisa, como se fosse a salvação da lavoura. Esse material dá rumo, dá norte, mas as pessoas também não sabem ler e interpretar para atuar. Então com relação ao currículo, nós temos que saber o que a criança precisa para fazer com que as pessoas tenham um conhecimento desse e possam colocar isso em prática nas suas atuações.

Elas precisam ter um pouco mais de conhecimento teórico, mais conhecimento daqueles que tem experiência que podem agregar valor ali, a troca de experiências nesse módulos dois dentro de escolas. Isso aí é uma palhaçada! Se o módulo dois é obrigatório pelo estatuto do magistério,, certo? Porque o estatuto do magistério fala lá de quatro horas por mês, em cada unidade, duas são de estudo, que no meu entendimento nunca são de estudo porque nunca tem uma pessoa fora daquele meio, com uma formação diferente daquele grupo que ali está.

Então é o achismo que perdura ali. É o entendimento do que tem uma graduação mais elevada e fica assim. E as outras duas horas são para tratar de assuntos que não dizem respeito a formação desse educador. Assuntos, administrativos, recados, confecção das coisas.

M2- Você como superintendente da E.I., você pode nortear esses conteúdos dos módulos?

A-Como superintendente eu posso. Então como nós vamos fazer? Como entrei no meio deste ano, precisei ter ciência de tudo que estava acontecendo no município. Desde 2014, porque nesse tempo eu não vivi a situação do município. Agora, nessa gestão, eu fui convidada desde o início, mas eu estava em outra ação e não podia sair naquele momento.

Aceitei mas disse que estaria somente no meio do ano assumindo a coordenação da E.I.. Quando aceitei eu disse que precisava de um tempo para fazer levantamento do pessoal, tanto do professorado quanto da monitoria, quanto das especialistas efetivas e contratadas, diretoras e

coordenadoras de Cmei, para eu entender melhor como estava funcionando, se era da forma como nós tínhamos iniciado em 2013 e 2014, ou se as coisas estavam sob uma orientação mais solta, e constatei nesses meses que estou na ativa que cada escola estava fazendo de um jeito. Isso me incomodou profundamente, porque você tem liberdade sim para tratar as coisas. A E.I. é um segmento que possibilita a abertura de muitas portas, mas em uma rede municipal você precisa de um fio condutor, você precisa de um norte mais assertivo.

Chegamos a conclusão que nós precisamos mexer no PPP de todas as unidades, estão todos obsoletos, precisamos mexer no estatuto do magistério, precisamos mexer nos regimentos escolares, porque veja bem: Zero a três anos funciona em Cmei que é a creche, então a criança fica de sete da manhã a cinco da tarde. Ela passa mais tempo com a escola do que com a família dela, sabendo que é direito dela a convivência familiar, e que nós, escola, complementamos essa ação.

Esse é o primeiro ponto de incomodo que eu sinto porque além de tudo atendemos a vários pedidos inclusive de cunho político que os nossos Cmeis funcionem nas férias. Foi feita já uma explicação do porque nós reduzimos o mês de julho a quantidade de dias de funcionamento dessas Colônias de férias, justificando justamente que a criança tem direito ao convívio familiar. Então se ela tem o período de dezembro, janeiro e julho de férias, essas férias deveriam ser vistas também pelas famílias como algo positivo. Como fazer isso? Não sei. Somente pelo viés da escola? Ou teríamos que abrir essa vertente para a comunicação social? Entender que essa criança precisa de um lugar para estar acolhida afetivamente, com cuidados de higiene, com cuidados de vida e também com ensinamentos relativos a educação.

Isso é muito louco porque a pessoa para atuar em um Cmei de acordo com as exigências do edital precisa ter apenas o magistério nível médio, que hoje nós sabemos que está defasado, obsoleto, para não falar coisa pior. Não adianta fazer esse tipo aquisição de profissional.

Nós precisamos ter desde os seis meses professore P1, com habilitação em pedagogia, em normal superior, enfim. Não seria apenas para o atendimento de crianças de três a cinco anos e onze meses.

Nos Cmeis esse próximo ano nós vamos acolher todas as crianças de três ambos do município, mas não será todos em sistema integral não. Nós vamos ter que receber nos Cmeis crianças de três anos em período parcial. Então ela vai de manhã ou ela vai a tarde, e no outro momento ela está em casa com a família dela, porque nas escolas nós atendemos quatro e cinco anos em meio período. Aí eu pergunto: Cmei está equipado? Está. Tem materiais, nós estamos fazendo uma captação de muita coisa boa já para agora são oitocentos livros que vão chegar em fevereiro

para cada unidade, seja Cmei ou escola. A coleção já está toda na Secretaria. Já foi vista, já foi aprovada.

M2- E livro para criança?

A-Para a Educação Infantil. Nada de apostilado, literatura de uma empresa que passou na licitação e dinheiro que nós sabemos que pode ser gasto em livros de literatura. Isso já está fechado. Recursos materiais tipo tinta, lápis, pincel e papelaria de um modo geral também já está liberado, além do que toda escola sabe o que ela pode ou não comprar com o dinheiro que vem e que deve gerenciar através do seu gestor.

Para falar que falta? Não. Não está faltando. O que eles fazem com esse recurso todo é que é muito difícil de controlar enquanto superintendente ou coordenadora da educação, porque eu sou uma só para atender as trinta e quatro unidades, sabendo que a parte pedagógica compete a análise, avaliação, etc da minha pessoa.

Eu não tenho uma equipe formada para isso. Eu deveria contar muito as especialistas das escolas, os apoios. Mas eu nem sempre conto, porque principalmente o grupo efetivo que é de partido contrário não consegue assimilar que nós estamos trabalhando pela educação e não pelo partido. Isso é dor, porque eu sinto que eu fui convidada pela competência e não pela política.

Eu comecei falando da minha vida na E.I., da minha formação e da minha informação porque eu não me curvo a esse tipo de coisa. Então eu estou aberta e inclusive quero saber todos os resultados disso aqui porque tem muita ligação e pertinência com o meu trabalho, com relação a conseguir alcançar uma formação continuada mais elaborada para as minhas profissionais.

Eu gostaria conseguíssemos trazer a universidade, fazer alguma coisa para contemplar essas pessoas de nível médio de ensino, que tem competência e experiência para atuar com meninos de três e quatro anos, porque muitas não querem voltar para a sala de aula, elas trabalham oito horas por dia. Além do que não tem dinheiro para pagar um curso, sair.

Contam única e exclusivamente com os curso de formação que a secretaria de educação oferece e com aquilo que nós estamos dando. Eu tenho feito cursos para elas desde o dia em que eu entrei. Só nesse semestre já foram quatro. Houve a formação continuada oferecida pela Positivo que foi em julho, sendo que cada uma teve a oportunidade de entrar em quatro cursos, todos eles de músicas, arte, movimento, linguagem oral e escrita, de literatura, de projeto.

Dos oito oferecidos elas poderiam fazer quatro, porque foram oferecidos de manhã e de tarde. Então é assim, é sempre muito gratificante ver que eu estou convidando essas meninas para fora do horário de trabalho para fazer um bate papo comigo, para tentar partilhar o conhecimento mínimo que seja dessa base, mínimo que seja de alguma teoria. Porque tudo o que eu faço é em

cima da base e das diretrizes. Eu não fujo desse prisma não, porque se eu fugir muito disso eu não dou conta de administrar depois.

M1- Como o Cuidar e o Educar estão contemplados no uso do Material Didático Padronizado?

A-Eu já entendi muito bem o uso da apostila, os cursos de formação que eles fizeram conosco, comas gestoras e especialistas, isso já aconteceu nesse segundo semestre. As nossas especialistas e gestoras não entenderam muito bem o uso do material. Se elas não entenderam como elas vão fazer esse repasse para o professorado se eu conto é com elas como equipe de apoio, de fomentação, de formação coletiva e individual, porque elas precisam sentar com as professoras fora do horário de trabalho ou nos intervalos que elas tem para fazer intervenções e para ensinar a fazer coisas básicas, que o especialista acha que o professor tem a obrigação de saber mas ele não sabe e ele não assume que não sabe.

Então, nós vimos porque elas deram um retorno para nós e elas disseram: Ah, eu não entendi muito bem, será que você pode vir aqui na escola dar um módulo 2 para nós? Para ensinar aqui o que foi falado aí no dia da capacitação? Então nós fazemos o planejamento...

M2- São todas concursadas?

A-Não, nem todo especialista é concursado. Nós temos pessoas efetivas que são supervisoras, nós temos coordenadoras de Cmei que são pedagogas, professoras de sala de aula efetivas, mas que nunca fizeram a supervisão de unidade, de sala ou de escola. Elas são lotadas naquele Cmei por exemplo, lotadas ali e assumem a coordenação dali por indicação porque isso é cargo de confiança.

Porque o comissionado é como eu, que não tem vínculo nenhum com a secretaria de educação e fui convidada para atuar nesse cargo. Bom, voltando aos materiais, essas especialistas me pediram, e eu falei, eu não vou orientar tudo de novo, e nem posso nem tenho tempo hábil para ir em cada unidade ver quem entendeu e quem não entendeu.

Então nós vamos juntar todo mundo, junto com o pessoal da Positivo, as especialistas presentes, gestoras presentes e fazer um convite para as professoras que atuam com as apostilas. Então de 76 profissionais eu recebi 74, a convite. Não foi convocação, não foi módulo 2. Eu fiz o convite dizendo do que era para tratar. Eu disse na oportunidade que a apostila era o fio condutor do trabalho, mas que se alguém tivesse alguma dúvida, não tivesse entendido era para se manifestar por gentileza. Eu perguntava para elas se elas estavam entendendo, falei do plano de aula, semanário ou o nome que elas quiserem dar e disse que o uso desse material é complemento na ação desse docente. E isso ficou claro no curso.

O que são atividades permanentes na educação infantil? Vou falar de crianças de quatro e cinco anos porque três anos para o ano que vem já não tem material mais. Eu vou ter que fazer uma formação diferente com as profissionais de seis meses a três anos, que estarão em Cmeis, que os espaços são diferentes, o espaço físico, materiais que tem é tudo diferente de uma escola.

Então o professorado de quatro e cinco anos vai trabalhar com a apostila ano que vem? Vai. Mas como é uma rotina de educação infantil com o material? Tem as atividades permanentes, ela chega na escola e deve ter o ambiente preparado para acolher, que é uma coisa que eu não vejo muito também com os cantinho, as atividades diversificadas, enfim... tem que trabalhar, tem que ensinar como trabalhar, porque nem todo mundo assimilou que a chegada é um momento super importante na vida de uma criança pequena.

A forma como ela é acolhida, o que ela pode escolher para fazer, o que ela vai fazer, como ela vai conviver com os colegas, em seguida ela tem uma roda que é uma atividade permanente, que é um momento de conversa, onde se estabelece critérios para a aquele dia, onde você vê quem são os ajudantes, porque isso é importante na formação pessoal desse ser, você vê o calendário, como está aquele dia, você precisa conversar com as crianças e ouvi-las.

Nessa roda também você pode cantar para alegrar, para dar um tom diferente para aquele dia, explicar a rotina do dia, que deve estar escrita no quadro, ou pregada em algum lugar. Você precisa ter uma sala muito organizada para que eles saibam onde guardar, onde tirar, onde buscar, enfim, acabou isso você pode pensar em uma atividade de arte, que pode ser arte plástica, arte musical, do movimento, teatro.

É do jeito que está lá nas diretrizes, nas bases que a gente precisa colocar como atividade do dia. Isso que vem aqui no material, que o planejamento traz, vem com muitas possibilidades de encaixar atividades que tem relação com a atividade de apostila que você vai dar. Antes dessa apostila chegar na mão do menino ele vivencia um monte de coisas, que é próprio da educação infantil. E muita coisa que está no material não é para fazer no material, é para fazer com o corpo, no espaço, ou fora ou dentro da sala. Então tem que se analisar o material e perceber o que ele traz de fio condutor. O que mais é permanente?

Atividades de movimento para crianças de três, quatro e cinco anos. Eles precisam de espaço, eles precisam de jogos dirigidos e não dirigidos, eles precisam de objetos para manipulação, os cantinhos, toda sala precisa ter uma biblioteca ambulante ou o cantinho da leitura. Que por exemplo, acabou de fazer uma atividade x pode sentar ali, pegar um livrinho e manusear por deleite. No plano de aula tem que ter a hora da contação de história e a hora da leitura da história. Todo dia precisa ter atividade de leitura. A leitura por deleite, contação de história, que pode ser a professora, a diretora, a criança que pode levar o livro para casa, recontar na escola no dia

seguinte. Isso tudo precisa ser controlado por esse educador para que as crianças participem da mesma forma, na mesma medida, que tenham a oportunidade de se posicionar. Enfim, a rotina é essa.

M2- E isso é passado por escrito para as supervisoras para que elas passem para as educadoras. A-Pois é, o que deu problema foi justamente o repasse da especialista. É passado tudo direitinho nas reuniões e explicado que pode ser mexido. Além das apostilas, as professoras recebem orientações específicas para cada idade. São as sugestões que são passadas para outras coisas que não estão contempladas nas apostilas, se por ventura não estiverem contempladas. Por exemplo, o projeto de leitura. Nós sabemos que aqui, nesse material, tem uma diversidade e uma infinidade de gêneros textuais: poesia, parlenda, trava língua, pequenos poemas, músicas de escritores famosos, tudo muito apropriado para a idade, então é uma diversidade de situações e se ela quiser pegar o que está aqui e fazer do dia dela algo prazeroso, bem gostoso como pede a educação infantil ela faz. Mas se ela ficar com olhos só para o material aí massifica, certo?! Eu não tenho como controlar o uso do material nas escolas com esse tanto de criança, com esse tanto de professoras usando esse material.

Eu teria sim que ter um respaldo, um critério maior de orientação e de retorno e pessoal do que eu preciso fazer.

Esse ano, no começo desse mês nós fizemos uma avaliação para professoras e monitoras. Elas já estão nas nossas mãos. Ela teve dois momentos: Um era uma auto avaliação desse profissional, o outro era uma avaliação feita pelos especialistas e gestores, na conversa esses dois teriam que fazer a avaliação desse profissional, e enviaram as duas.

Você faz a análise da avaliação e da auto avaliação e tem hora que não bate absolutamente nada. Aí você se pergunta: Será que o profissional realmente não atende as expectativas como educador para o nosso município ou será que a escola está protegendo ou simplesmente está descartando esse ser? Eu já vi que desse jeito que não vai funcionar.

Mas eu preciso fazer uma avaliação de todos os segmentos. A secretaria municipal de educação precisa encontrar essa forma. Cada segmento teve a avaliação para a pessoa se auto avaliar, eu perguntei assim: sabe cantar? Sabe dançar? Enfim... são coisas do universo infantil que não podem deixar de existir no professor, ele tem que dar seus pulos lá no lugar em que atua. Se ele não sabe cantar o que ele vai fazer? Vai trazer a música para a sala de aula.

Tem espaço para observações nas avaliações, então que diga: Eu não sei dançar, mas eu coloco música na sala de aula. Mas aquele que só escreve lá : não sei dançar, ou não. Falta um brilho

aí, não é?! São questões que temos que nos fazer todos os dias: Como é que eu vou colaborar e dar pertinência a esse trabalho que eu estou fazendo? Eu fico muito incomodada.

M1- Quais critérios foram utilizados para retirar o Material Didático Padronizado das turmas de três anos?

A-Dessa vez eu coloquei que as crianças de até três anos não teriam que ter de jeito nenhum. Nós teríamos que dar conta de fazer a formação dessas educadoras na vertente do brincar, das possibilidades desse olhar nos espaços que a gente tem e que sabe que é possível fazer que é diferente do espaço da escola. A escola não tem parquinho, a escola não área externa. Como atende a educação infantil em um espaço desse? Eu questiono isso à vocês, e essa é a minha realidade.

Então se tem apenas trinta minutos em uma área externa, que é um gramado, ou uma sala grande, ou um canto cimentado, um lugar que ele possa brincar, que as vezes até chama de brinquedoteca, mas que não tem nada dentro, então vira pacoteca. Aquele espaço horroroso. Imagina um espaço com alguns pneus, que são coisas que a gente até consegue de graça, umas cordas. Mas não tem quem bata a corda. Essas coisas vão incomodando. Eu queria que os recreios fossem dirigidos no sentido de oferecer brincadeiras, ou elementos com material reciclado, como uma caixa de recreio. Nessa caixa tem uma bola, uma boneca, um ioiô, um pandeirinho, giz, tem elementos que dá para essa criança escolher o que ela quer fazer, se quer brincar de faz de contas, se quer correr. Se eles já sabem brincar de alguns jogos porque a professora ensinou no momento do movimento, da linguagem, a professora ensinou as regras, por que esse jogo não pode ir para o recrio também, não é?!

Se a criança aprendeu a jogar lenga lenga, a cantar fazendo um movimento ou a pular corda cantando uma musiquinha. Isso deveria ir para o recreio no sentido de usar conhecimento adquirido por um sujeito. E o recreio dessa forma também fica mais organizado. Ele pode aprender a brincar de piques diferentes, aí a correria é diferente, não é uma correria desembestada, com trombada e testa cortada.

Tem escola que tem parquinho, tem escola que não tem, mas aí as crianças vão para o parquinho mas é a hora do café da professora, que é um outro ponto complexo, que eu ainda não sei como resolver. E aí fica sob a guarda de quem?

De um auxiliar de serviços gerais, que por sua vez tem um olhar que não é o olhar do educador e a criança de quatro e cinco anos ela precisa desse olhar do educador na hora do recreio. Ele

orienta o tempo inteiro, desde o momento que ele pisa na escola até o momento que ele sai da escola, ele é um educador o tempo todo, ele não pode desligar. A responsabilidade desse sujeito é muito grande, tanto no cuidado, quanto na educação. Aí no recreio, se a criança sabe brincar, ele brinca bem, escolhe bem, até tem seus conflitos mas sabe sair bem deles. Se você não tem espaço, não tem material, não tem a boa vontade, o recreio não é um espaço educativo.

Quantas escolas que nós não temos realmente o espaço físico adequado para crianças de quatro e cinco anos? Então é um outro sonho, mas a gente pode pensar que tem escolas que atenderiam melhor crianças de quatro e cinco anos e outras não receberiam essas crianças. Já foi cogitado de algumas escolas atenderem essas crianças e outras não, mas mesmo com trinta e cinco unidades, está pouco porque os bairros não são todos atendidos.

Nem todos são atendidos. Fazer zoneamento também é complicado, por exemplo, tem escola que eu só tenho duas salas na parte da tarde, uma de quatro e uma de cinco, e não tem espaço, mas as mães querem aquela escola porque é próxima de casa. Então se eu falar, vai para a escola x porque lá o espaço é muito bom, ela não vai. Então depende de muita coisa.

Eu comecei falando do material, bom a professora precisa atuar de forma diferente até três anos, com o espaço que ela tem. Se eu levar essas crianças para a escola, com material, elas estavam dessa forma que eu já mencionei, sem espaço para brincar, colocadas em cima de folha de papel mesmo.

M1- Como entretecer processos educacionais mediados pelas apostilas com as interações, possibilidades do brincar e questões de gênero e sexualidade?

A-É isso que eu falei para você. O material didático, ele vem como um dos recursos. A professora que é boa de serviço, que sabe atuar na educação infantil ela não vai deixar de contemplar nem um item desses que você falou. Ela vai trazer à tona brincadeiras do ser menino e ser menina, ela vai trazer elementos que possibilitem a discussão a respeito disso.

A prova disso é que quem é aluno que foi orientado pelo departamento de educação, tem um olhar muito diferente daquele que não faz nada, porque não entende, e não tem como você trabalhar com alguma coisa, ou explorar alguma situação se você não tem conhecimento, não tem firmeza naquilo que você faz. Bom, eu penso que nesse material traz tudo que é assunto, esse material já está modificado já está modificado de acordo com a base.

M1- esse material que você trouxe é o que está sendo utilizado este ano ou é o do próximo ano já?

A-É o do próximo ano. Esse já é o do próximo ano, por isso eu trouxe somente o de quatro e de cinco. Eu tenho na minha mão o de um, dois, três quatro e de cinco anos. Mas ele não vai para

a escola. A parte teórica desse material que vai para a mão do professor, que pode ser estudado em módulo 2, está melhor que muita faculdade, muita formação que eu tenho visto por aí. Eu vejo coisas que até arrepio, tem gente que a gente sabe que está comprando curso na internet, e aí na hora de um edital apresenta aquele mundo de curso, e você contrata essa pessoa, e essa pessoa não sabe nada. Não sabe nem ler.

A contemplação dos assuntos deveriam ocorrer em todas as salas de aula, mas não é essa a nossa realidade. Alguns sim, muito bem com ou sem material e outro não, com ou sem material.

M1- Nós temos uma pergunta sobre formação continuada. Você já citou que ocorreram esse ano oito cursos...

A-Em julho, foram oito cursos em três dias, nós tivemos uma palestra com um professor, que é do grupo daquela Escola da Inteligência. Ele fez uma palestra motivacional, claro com os pontos que nós gostaríamos que ele abordasse, com relação a essa falta de entusiasmo do profissional em desenvolver um trabalho que é dele sim, que ele escolheu.

No segundo e no terceiro dia, nós tínhamos disponíveis oito oficinas que elas poderiam escolher. Foram oferecidas manhã e tarde. Quatro horas de manhã e quatro horas a tarde. Os temas envolveram arte, movimento, tudo desenvolvido pela equipe da Positivo.

Havia teoria, com elementos de prática, com sugestões inclusive cada uma das professoras com a sua mala, mostrando um elemento, mostrando que se você vê a bandeira de Curitiba você vai estudar a bandeira de Curitiba? Não, você vai estudar a sua bandeira. Como você vai apresentar isso? O hino que está na apostila não é o hino desta cidade, é o hino de Curitiba. Você pode fazer uma analogia dos dois? Pode, ou se você vai fazer uma aula de música, utilize o hino da cidade, porque na educação tem que ter o trabalho com música. O que e como você vai fazer depende muito do entendimento que você teve daquilo que está proposto.

Depende o link que a especialista faz com as professoras para que agregue os objetivos desse trabalho. Porque eu teria as sugestões, mas eu não estou falando com todas. Eu falo para um grupo de trinta e cinco porque tem uma para cada escola. Aí o retorno é diferente.

M1- A terceira versão da BNCC propõe o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- * O eu, o outros e o nós;
- * Corpo, gestos e movimentos ;
- * Traços, sons, cores e formas ;
- * Oralidade e escrita ;
- * Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Diante disso, qual a possibilidade de articular essa proposta com o Material Didático Padronizado?

A-Ele já foi todo reformulado. Com base na terceira versão, ele vem todo novo. Eles perguntaram para nós se queríamos em eixos como era ou se queríamos o material novo. Eu disse que poderiam trazer o material novo, porque a aprovação da BNCC está próxima e que seja já a mudança desse material em conformidade com isso.

Agora, como nós vamos fazer isso entrar nas escolas? Na semana passada nós fizemos uma reunião com a equipe de lá e pedi as cento e vinte horas dizendo que eu quero o ano inteiro de formação. Então antes de começar fevereiro já teremos uma formação continuada para as professoras que passarem no edital de quatro e cinco anos.

A formação delas será com o material do professor na mão para elas entenderem quais foram as mudanças e como elas podem começar a trabalhar com esse material. Isso já será em fevereiro. Falar que é o melhor material isso eu sei que não é. Eu que estou atuando na educação infantil há tantos anos, e sabendo da necessidade de não colocar tanto papel, não colocar tanta coisa desse tipo de material na mão da criança, eu precisava de alguma coisa que norteasse o trabalho dessas 400 educadoras, porque

só a minha fala ou só a minha orientação que não chega para todas, estava muito pouco. Imaginem em uma creche em que uma pessoa ainda nos dias de hoje só pensa nos cuidados que nós devemos ter com as crianças de zero a três. Limpar nariz, trocar fraldas, pentear o cabelo, ao invés de leva-las a adquirir independência, não, cada hora senta uma no colo. Você vai e vê isso, você fica doente. Tem que ter o cuidado? Tem sim. Mas como isso vai ser feito, de que forma? Teria que ser na hora que está cantando pequenas melodias. Mas não, é um tal de : senta aí! Vem aqui! Faz fila!

Nossa! Com criança pequena pra que fila, gente? Cadê a dona galinha e seus pintinhos? Para que essa coisa fechada, autoritária, com grito?

M1- Como é a escolha desse material?

A-Ele foi escolhido depois de uma análise de muitos materiais. Eu trabalhei em escola particular durante trinta anos. Nesse tempo eu tive acesso a muitos materiais, com base em muitos livros, em muitas coisas, em muitos cursos que fazíamos fora. A escola que eu trabalhava tinha um objetivo mas a educação infantil não entrou no pacote, porque lá existia uma dona que não concordava em colocar o material assim apostilado na mão dos pequenos. Então como eu estava ali, eu era produto daquele meio, eu vivi e vivenciei uma educação sócio-interacionista latente,

maravilhosa. Como é que eu poderia então na secretaria de educação, no final do segundo ano, eu vi que se não tivesse alguma coisa que norteasse, gente vocês não tem noção do que vai para casa para essas crianças fazerem, porque eles ouvem falar que na escola tal tem para casa todo dia, o município tem que ter para casa todo dia. Eu tive que fazer normativa para não ter para casa, com três anos, com dois anos...

No material também não pede essa coisa de para casa não, é tudo na escola. De vez em quando você precisa levar um recadinho, trazer um elemento no dia seguinte para conversar sobre ele, ou uma foto, sabe... Esse tipo de coisa que a gente sabe que é legal de acontecer na educação infantil.

Então foi uma análise muito grande de muitos materiais. Aí quando nós vimos esse aqui, nós optamos por ele por ser mais consistente teoricamente, uma carga horária de orientação aos profissionais diferenciada e que nós estávamos ainda em processo de negociação.

Como nós saímos e fechou, eu custei para reverter esse ano a formação. Eu e a equipe da secretaria custamos fazer eles entenderem que nós só estamos com o material deles por conta da formação continuada em serviço da forma que precisamos.

M2- E eles aceitaram essas 120 horas?

A-Não é que eles aceitaram. Esse ano eram oitenta horas, na hora que eu entrei cada visita, que vem um representante aqui, ele cobra quatro horas, ele desconta em cada conversa na secretaria, ele vem e só vê o que tá acontecendo, sabe?! E eu disse que eu não queria isso não, que falei para da próxima vez que eles viessem para trazer uma palestra de três horas, para falar sobre a história da educação e do porque nós estamos nesse pé de falência múltipla. Aí realmente ele fez um esquema e trouxe uma palestra para gestoras, depois trouxeram uma palestra para especialistas. Depois vieram conosco que somos as responsáveis. Aí falaram que já havia acabado seu tempo. Eu questionei se eu renovaria contrato com essa mixaria, porque eu preciso de muito mais. Aí eu peguei o contrato velho que eu havia guardado da gestão passada e apresentei, questionando da modificação estrondosa diante daquilo que estava sendo combinado. E o rapaz que na época fez o contrato e os tramites não está mais conosco. Ele está em outra parte do país aí porque nunca mais apareceu.

M1- No artigo intitulado “Uso de apostilas cresce nas escolas de educação infantil e gera polêmica veiculado no Jornal O Estado de S. Paulo, escrito por Isis Brum²⁴, a professora da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora Tereza Adrião diz que: "No ensino apostilado, as aulas são padronizadas, assim como os temas e as atividades pedagógicas". O

²⁴ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,uso-de-apostilas-cresce-nas-escolas-de-ensino-infantil-e-desperta-polemica-imp-,633508>

artigo segue mencionando: Um dos temores dos educadores é que, justamente na fase em que a criança precisa de estímulos diversos, com brincadeiras e atividades lúdicas, as aulas fiquem limitadas às atividades propostas nos cadernos, o que restringiria a criatividade e a experimentação dos pequenos.

O que você pensa desta fala?

A-A gente pode fazer uma comparação desse tipo de abordagem com outra que eu fiz recentemente. Nós temos escolas de educação infantil que querem fazer formatura com beca e todas essas coisas, tradicionalíssimas e nada a ver, rouba a infância. O apostilado é a mesma coisa, você me entende?

Também rouba em parte sim. Agora se esse profissional souber conduzir, você pode falar que vai fazer uma festa de encerramento sem falara que é formatura, sem usar toga, beca, você faz uma coisa muito mais leve e que possa agregar valor a vida dessa pessoa.

A apostila no meu entendimento é a mesma coisa. Se você souber trabalhar e usar isso como uma ferramenta para te apoiar, ou para te dar norte ou para te fazer essas coisas todas, ok. A criança não vai deixar de brincar, porque tem as atividades permanentes que são próprias da idade e da educação infantil.

Ela tem as atividades de manipulação de recursos e ela indica as situações. Se você não tem ideia nenhuma para trazer, nenhum tema, ela vai trazer. Se você quiser inventar além disso, você está muito a vontade para fazer também.

Não dá conta é quem não sabe ler e interpretar para encontrar algumas coisas que possam agregar. Porque o registro ele existe na educação infantil para três, quatro e cinco anos. Registro seja ele com massinha, com desenho, com escrita, com o colorir, o que a gente estava querendo tirar de cena são esses xerox de bidu. Mônica e Cebolinha para menino colorir, porque toda escola que você vai só tem isso. Vocês viram os portfólios na praça, tiveram a oportunidade de manusear.

Você vê que a história está lá: Pinóquio. Só tem a imagem do Pinóquio, os meninos coloriram do jeito deles, sei lá pensando em trabalhar o que, talvez só o movimento, escolher a cor, sei lá, eu não entendo o que o povo pensa. A orientação não está sendo feita não só pelo material, mas também via secretaria. Toda vez que eu falo é a mesma coisa e não entra na cabeça.

M2- E aí, por exemplo, vocês fizeram isso que você acabou de dizer dos portfólios na praça e toda aquela confusão até o nono ano. Então independente de estar usando, mas foi feita uma outra ação.

A-Foi feito um projeto de leitura em março que todos deveriam fazer. O projeto foi uma das orientações a parte que eu falo para você que é feito na secretaria. Tem que ter projeto? Tem.

No material sugere alguma coisa? Sim. Não significa que se você entrar no encarte de arte você encontra os projetos, com várias orientações, e cada uma delas tem sua orientação metodológica.

Aí você vai e que fazer um jogo desse que está aqui, mas você não quer fazer esse, quer fazer outro porque a sua turma gosta de outro. Ou que não conhece esse outro que você sabe e já conhece esse da apostila. Você pode mudar? Pode, claro que pode! Você só precisa ter isso registrado no seu plano de aula. Porque o plano de aula é tão importante com ou sem material de apoio, porque é ali que você sabe o que vai fazer o dia inteiro com a formação desse sujeito. Outra, tem que ter o registro de diário de bordo. Quem fez, quem não fez, quem teve atrito com quem.

Aí eu te falo, tem escola que não cobra isso das meninas. Aí quando você pergunta como a criança é elas respondem: Ela é boazinha, ela é muito boazinha. Onde está esse registro para uma futura avaliação da criança. Avaliação é outra coisa que me deixa enlouquecida.

M1-E aí você já começou a contemplar um questionamento que seria se as instituições tem a liberdade para promover ações que complementem a utilização das apostilas, atendendo as especificidades da comunidade que ela atende.

A-Tem, mas tem algumas que enquanto você não se posiciona e não fala que podem elas não fazem . Isso depende muito da gestora, depende muito da especialista. Nós temos escolas que atenderam prontamente, que sabem fazer e que fizeram bem feito. É a situação do projeto de leitura. Ele é concomitante, porque o projeto de leitura ele não está na apostila, cada escola escolheu o viés que quis diante de todas as orientações e sugestões de subprojetos. Porque eu disse que o projeto estava parado só na sacolinha mágica, fazendo reconto, mas pode fazer muito mais. Vocês podem inventar uma outra história com elementos. Passei uma orientação super interessante de produção de texto coletivo, onde a professora era escriba e os elementos todos que a gente tem para possibilitar.

Uma escola fez um trabalho que nós estamos querendo mandar para publicar, de tão lidas que ficaram as histórias. Mas existe uma profissional contadora de história, que fomenta a biblioteca, até a festa junina foi trabalhada com projeto, não com que está na apostila. Então todo mundo tem sim a liberdade de adequar e fazer acontecer na sua escola as coisas da forma que precisam, com foco especial no que elas precisam. Se você precisa focar na família na escola x, pense projetos para isso.

Para o próximo ano eu vou fazer uma orientação para a família ir para dentro da escola sim, porque isso independe da escola ser mais central, mais periférica, ser melhor ou pior. Ter gestão boa ou não ter. a família precisa estar mais próxima da escola e entender o que está acontecendo

hoje. Precisa vivenciar um dia lá, não é só deixar a vã levar e buscar. Então no material tem um monte de projetos, só que são sugestões.

Por exemplo, na aula de música a coordenadora me disse que havia chamado um aluno da aula de violino para tocar na escola, porque uma das atividades da apostila consistia em conhecer instrumentos de corda.

Ela levou, eu fui. Agora essa é uma escola de trinta e cinco. Será quantas crianças do nosso município já tiveram a oportunidade de ver ou ouvir um violino?

Porque mais importante que ter o material como instrumento de trabalho é oportunizar. Essas gestoras deram um jeito de fazer uma mostra de música ali naquele espaço. Mas foi uma escola de trinta e cinco.

As demais escolas não levaram, mas eu fiquei sabendo que teve escola que levou o violão, e tem gente que eu sei que nem olhou para o lado da apostila. Então é assim, nós vamos ter problema, vamos.

É o mais acertado utilizar esse material? Também acho que não. Mas já te adianto, embora não seja o ideal, nesse momento é preciso para que eu tenha a realização de uma formação, com profissionais competentes, pois vem profissionais de várias universidades respeitadas, são profissionais com doutorado, a pessoa da matemática que veio ela ensina matemática contando histórias, por meio de contos de fadas. Então tudo teria que chegar para a criança de forma lúdica, representativa, conceitual, mas também com esse profissional ciente e consciente daquilo que ele está falando e ensinando. Eu preciso ainda de dar um rumo.

Quem sabe um dia poderemos ficar sem esse material. Isso vai ficar só para os meninos maiores como referência para eles, porque já tem definido numa Base Curricular o que eles tem que aprender a ler, a escrever, mas não sabem, não é?! A coisa está feia por conta de rumo.

O professor da educação infantil acha que ele não precisa saber muita coisa nada, os meninos só vão brincar, aí ele deixa as crianças brincarem do jeito delas sem ensinar. Você precisa saber o que você vai ensinar, como você vai ensinar e quais são as possibilidades. O que eu vejo nesse momento com o uso do material é a possibilidade de formação pessoal desse sujeito para buscar novidades. Só isso.

M1- Existe mais alguma coisa que você queira pontuar, experiências que você tenha vivido nesse processo enquanto pessoa que está a frente dessas escolhas e desses movimentos?

A- Se eu conseguir no prazo de dois anos, que é o que eu tenho para fazer, se eu conseguir que as pessoas entendam o que realmente é a educação infantil e a forma que nós precisamos atuar com ou sem material, eu quero que as pessoas entendam a essência da infância. O que é essa infância e por que as pessoas estão com tanta pressa assim das crianças estarem lendo e

escrevendo da forma convencional, padronizada, socialmente aceita. Se as pessoas entenderem, com ou sem material vai ser um tempo novo.

Só que tem muita gente que não sabe o que é a educação infantil. Estava dando aula lá no quarto ano por vinte anos e cansou e disse que vai para a educação infantil. Aí chega lá e vai fazer com eles como ela fazia com os meninos do quarto ano. Ela não vai olhar esse material como ferramenta que amplia possibilidades, que dá luz para ela buscar outras coisas. Eu vejo esse material como suporte mesmo. Vocês vão ler o material, tem muita coisa que a gente sabe que é bom, que nós vivemos muitos anos fazendo, buscando, a coisa está mastigada, é só engolir. Mas tem pessoas que tem preguiça até de ler para elas verem o que elas podem fazer com esse material. Então enquanto um monte gasta dinheiro, gasta tempo, para fazer sua formação, sua auto formação, seu estudo, tem gente que não quer nada, mas isso eu penso que em qualquer profissão. Eu não defendo o material para crianças pequenas, não é isso. Porque eu vivo a educação infantil a mais de trinta anos e essa é a primeira vez que eu estou usando o material didático. Estou precisando sim de olhar para ele com os olhos de uma profissional da educação infantil que precisa encontrar nesse material sim pontos positivos, mas que não nega seus pontos negativos. Eu fiz um levantamento com todas as professoras que trabalham com o material. A grande maioria só vê ponto positivo. Porque isso aqui é sopa no mel, nem tem que pensar, só executar.

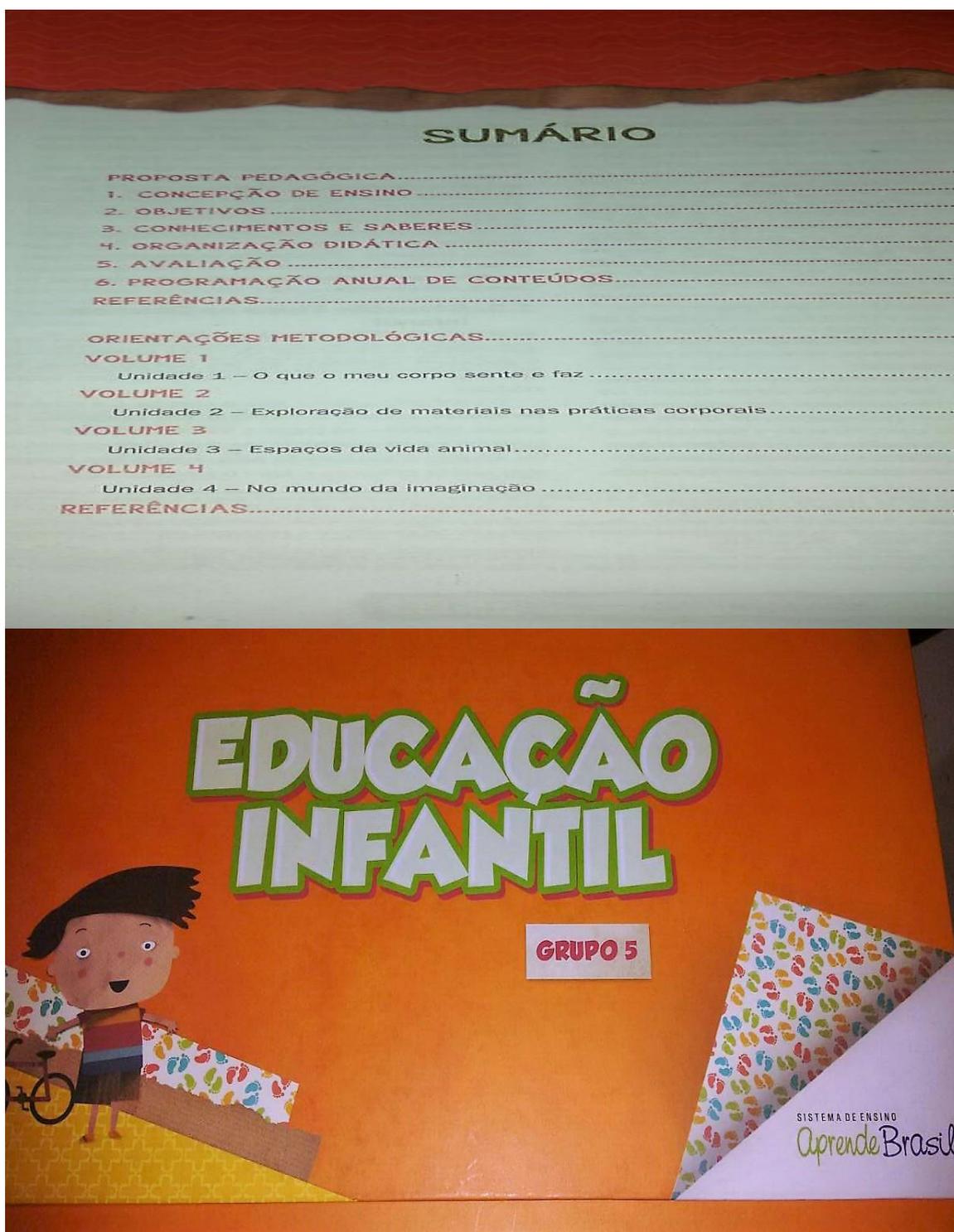
Aí quando vem uma formação continuada que as pessoas falam para você que é preciso criar, ir além do material, elas sentem dificuldade, porque elas não são criativas, inventivas. E eu só lamento porque eu sou criativa, eu me considero uma pessoa criativa e não estou presa a nada. Se tiver está ótimo, se não tiver também está. Eu não estou em cima do muro, eu sei dos contextos da educação infantil deste município.

Eu estou trabalhando da melhor forma possível com o que está feito. Então para que eu tire ou acrescente alguma coisa eu preciso de muito argumento e tem que ser sólido.

Eu tenho que ter competência profissional para dizer que vamos ou não vamos. Foi como eu fiz ao dizer que até três anos eu não queria mais o uso de apostilas. Mas depois que eu sair o que vai acontecer? Esse é o caminho que o brasileiro está encontrando para fazer educação, politicamente olhando as coisas. Eu perguntei para o pessoal do sistema se eles têm autorização para usar a frase Aprende Brasil, eles disseram que tem muitos contatos e tal. Está longe do que me cabe dizer que tem que deixar de ser isso ou aquilo. Eu preciso me adaptar e fazer da melhor forma possível que as pessoas entendam como eu entendo o uso desse material. A carta do fórum que fala do uso do material e tudo eu coloquei na mão deles para que eles lessem.

APÊNDICE F

REGISTRO DE IMAGENS DO MDP UTILIZADO NA CIDADE “A”





MATERIAL DE APOIO

PÁGINA 8 - OBRAS DE ARTE

GRUPO 4 - 10A

PÁGINA 11 - ...

MATERIAL DE APOIO

PÁGINA 4 - PERSONAGEM BETINA

David Cabral, 2016, Digital

CC-BY

O POVO MASAI

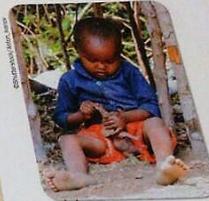
OBSERVE ESTAS FOTOGRAFIAS PARA CONHECER UM POVO QUE VIVE NA SAVANA AFRICANA. CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE O QUE É POSSÍVEL FICAR SABENDO SOBRE OS MASAI POR MEIO DAS IMAGENS.



MULHER ACOMPANHADA DE SEU FILHO CONFECCIONANDO ENFEITES TRADICIONAIS



HOMENS ENTOANDO CANTOS DURANTE CERIMÔNIA DE CASAMENTO



CRIANÇA BRINCANDO COM ELEFANTE EM MINIATURA



HOMEM PASTOREANDO SEU REBANHO DE CABRAS

GRUPO 4 - VOLUME 1

O **LEÃO** TEM COR ENTRE O AMARELO-CLARO E O CASTANHO-ESCURO, COM AS PARTES INFERIORES DO CORPO MAIS CLARAS E UM RABO COM HUITOS PELOS NEGROS NA PONTA. O LEÃO MACHO TEM UMA GRANDE JUBA, JÁ A LEA, NÃO. É ELA QUE CAÇA GRANDES MAMÍFEROS, COMO ZEBRAS E JAVALIS PARA ALIMENTAR TODO O GRUPO. SE ESTIVEREM EM UM GRUPO, PODEM ABATER ATÉ UM ELEFANTE. PODE PESAR APROXIMADAMENTE 200 KG E Atingir a altura de 1,2 metro. A GESTAÇÃO DURA, EM MÉDIA, 105 DIAS E NASCEM, NORMALMENTE, TRÊS FILHOTES. A EXPECTATIVA DE VIDA DE UM LEÃO É EM TORNO DE 20 ANOS.

A **ZEBRA** SE ALIMENTA DE VEGETAIS, POR ISSO É CHAMADA DE HERBÍVORA. VIVE EM GRANDES MANADAS PASTANDO LIVREMENTE PELA SAVANA. AS RISCAS DE CADA ZEBRA SÃO ÚNICAS: É COMO SE FOSSE A IMPRESSÃO DIGITAL DO SER HUMANO. ESSE ANIMAL É MUITO CAÇADO PELOS LEÕES E TAMBÉM PELOS CROCODILOS. TEM UMA GESTAÇÃO DE APROXIMADAMENTE 390 DIAS, DA QUAL NASCE UMA ÚNICA CRIA. A ZEBRA PODE MEDIR 3,50 METROS, TER 1,40 METRO DE ALTURA E PESAR, EM MÉDIA, 400 KG OU MAIS. GERALMENTE A ZEBRA VIVE APROXIMADAMENTE 18 ANOS.

COMPLETE O JOGO **DESAFIO ANIMAL**, QUE ESTÁ NO **MATERIAL DE APOIO**, COM AS INFORMAÇÕES DO TEXTO. DEPOIS, É SÓ SE DIVERTIR COM OS COLEGAS.

O ANIMAL ILUSTRADO NESTA PÁGINA **NÃO** VIVE NOS DESERTOS. QUAL SERÁ O AMBIENTE NATURAL ONDE A GIRAFA VIVE? COMPLETE A PAISAGEM REPRESENTANDO SUAS IDEIAS.



GRUPO 4 - VOLUME 1 52

NOS DESERTOS, PODEM SER ENCONTRADAS NASCENTES DE ÁGUA E, PRÓXIMO DELAS, ALGUMAS ESPÉCIES DE PLANTAS CONSEGUEM NASCER E SE DESENVOLVER. ESCREVA AS LETRAS CONFORME A COR INDICADA E COMPONHA O NOME DADO A LUGARES COMO ESSES:

								
Á	I	O	S					

COM A ÁGUA ENCONTRADA NOS OÁSIS, É POSSÍVEL CULTIVAR ALGUMAS PLANTAS. OBSERVE AS IMAGENS DE ALIMENTOS QUE PODEM SER CULTIVADOS NESSES LUGARES.

 CENOURA
  AMENDOIM
  TÂMARA
  FIGO
  CEBOLA
  ERVILHA

• CONTORNE AS IMAGENS DOS ALIMENTOS QUE VOCÊ JÁ EXPERIMENTOU.

GRUPO 4 - VOLUME 1 50

SIGA AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR PARA COMPLETAR O QUADRO ONDE VOCÊ VAI REGISTRAR AS CONDIÇÕES DO TEMPO DURANTE UMA SEMANA. PARA ISSO, UTILIZE AS ILUSTRAÇÕES DESTACADAS DO MATERIAL DE APOIO.

NOME DO MÊS							
DIAS DO MÊS							
DIAS DA SEMANA							
CONDIÇÕES DO TEMPO							

DEPOIS QUE OS REGISTROS ESTIVEREM PRONTOS, INDIQUE QUANTOS DIAS FICARAM:

ENSOLARADOS **CHUVOSOS** **NUBLADOS**





NESSA SEMANA, A MAIOR PARTE DOS DIAS FICOU:

GRUPO 4 - VOLUME 1 43 TEMA DE ENSINO aprende B

QUENTE... MUITO QUENTE!

COMO ESTÁ O TEMPO HOJE NA REGIÃO ONDE VOCÊ MORA? QUAIS ROUPAS VOCÊ ESTÁ UTILIZANDO?

FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO AS ROUPAS QUE VOCÊ ESTÁ VESTINDO E QUE FORAM ESCOLHIDAS POR CAUSA DAS CONDIÇÕES DO TEMPO.

NO LUGAR ONDE VOCÊ MORA É QUENTE COMO NO DESERTO?

AGORA, INDIQUE A SUA RESPOSTA.

- HOJE, O DIA ESTÁ:
 -  **QUENTE**
 -  **FRIO**
- O TEMPO ESTÁ:
 -  **ENSOLARADO**
 -  **CHUVOSO**
 -  **NUBLADO**

GRUPO 4 - VOLUME 1 42 TEMA DE ENSINO aprende B

IMAGINE QUE A BETINA FARÁ UMA VIAGEM AO DESERTO DO SAARA. QUE ROUPAS ELA DEVERÁ UTILIZAR? DESTAQUE AS ILUSTRAÇÕES DE ROUPAS DISPONÍVEIS NO MATERIAL DE APOIO E SELECIONE AS MAIS INDICADAS PARA ELA USAR NESTA VIAGEM. DEPOIS, COLE-AS "VESTINDO" A PERSONAGEM ADEQUADAMENTE.



COLE AS FIGURAS QUE VOCÊ NÃO UTILIZOU NESTA PROPOSTA NO VERSO DA PÁGINA E COMPNHA CENAS QUE REPRESENTEM BETINA EM PAISAGENS COM OUTRAS CONDIÇÕES DE TEMPO.

GRUPO 4 - VOLUME 1

41

TEMA DE

prende

ACOMPANHE A LEITURA DAS INFORMAÇÕES E DESCUBRA POR QUE A MAIORIA DOS HABITANTES DO DESERTO UTILIZA ESTE TIPO DE ROUPA. DEPOIS, LIGUE CADA TRECHO ATÉ A CORRESPONDENTE PARTE CITADA.

OS **TECIDOS OU LENÇOS** USADOS SOBRE O ROSTO PROTEGEM CONTRA O VENTO E AS TEMPESTADES DE AREIA.

AS **ROUPAS** SÃO FEITAS DE LÃ DE CAMELO, COM TRAMA LARGA - O QUE PERMITE QUE O VENTO A ATRAVESSA E REFRESQUE A PELE.

POR SEREM BEM LARGAS, O AR CIRCULA DENTRO DAS ROUPAS.



OS **TURBANTES** PROTEGEM A CABEÇA CONTRA OS RAIOS DE SOL.

O **TRAJE** PROTEGE TODO O CORPO CONTRA QUEIMADURAS DO SOL DE ATÉ 50°C.

A **LÃ ESCURA** - AZUL-MARINHO OU PRETA - RETÉM O CALOR DO SOL DURANTE O DIA. QUANDO ANOITECE E A TEMPERATURA PODE CAIR PARA 10°C NEGATIVOS, O TECIDO MANTÉM O CORPO AQUECIDO.

GRUPO 4 - VOLUME 1

40

TEMA DE ENS

prende

O SOBE E DESCE DA TEMPERATURA NOS DESERTOS

NA MAIORIA DOS DESERTOS, A TEMPERATURA É MUITO ALTA DURANTE O DIA E, DURANTE A NOITE, FAZ MUITO FRIO. OBSERVE AS IMAGENS QUE REPRATAM PESSOAS QUE HABITAM O DESERTO DO SAARA.



- AS ROUPAS QUE AS PESSOAS ESTÃO UTILIZANDO SÃO PARECIDAS OU DIFERENTES DAS QUE VOCÊ COSTUMA UTILIZAR?
- SE É TÃO QUENTE NO SAARA DURANTE O DIA, POR QUE ESSAS PESSOAS ESTÃO UTILIZANDO ROUPAS DE MANGAS E CALÇAS COMPRIDAS E AINDA TURBANTES NA CABEÇA?
- POR QUE AS PESSOAS FAZEM FOGUEIRA À NOITE?

GRUPO 4 - VOLUME 1

39

SABE COMO SÃO CHAMADOS OS LUGARES COMO ESSES ONDE QUASE NUNCA CHOVE?

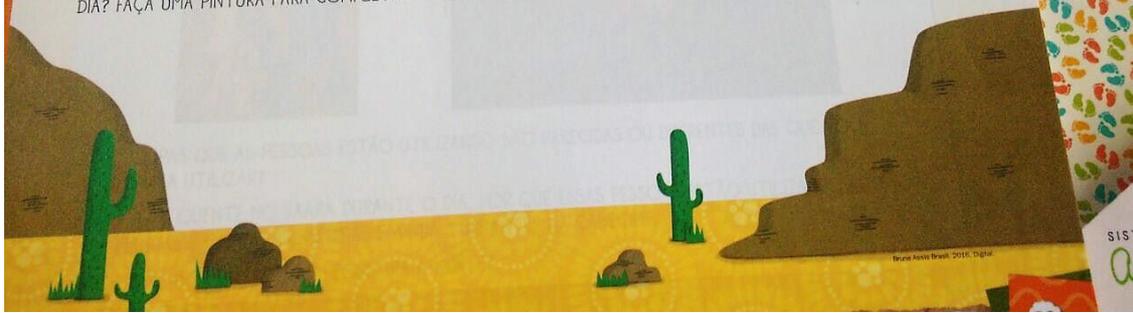
COMPONHA ESSE NOME, NO ESPAÇO A SEGUIR, COM AS LETRAS DESTACADAS DO MATERIAL DE APOIO.

--	--	--	--	--	--	--	--

OLHA SÓ O QUE DESCOBRI: HÁ LUGARES ONDE QUASE NUNCA CHOVE. NESSES LUGARES TAMBÉM EXISTEM POUCOS SERES VIVOS!



SE NÃO HÁ NUVENS DE CHUVA, O QUE PODE SER AVISTADO NO CÉU QUE COBRE OS DESERTOS DURANTE O DIA? FAÇA UMA PINTURA PARA COMPLETAR A CENA.



SISTE



DA PINTURA À FOTOGRAFIA

UMA FOTÓGRAFA CHAMADA SOELA ZANI, DA ALBÂNIA, É APAIXONADA POR OBRAS DE ARTE. ELA DESENVOLVEU UM PROJETO CHAMADO *TODO SER HUMANO É UMA OBRA DE ARTE* E CONVIDOU CRIANÇAS PARA RECRIAR DIVERSAS PINTURAS FAMOSAS. OBSERVE DUAS DELAS.



IRMA POSANDO COMO A BAILARINA, DE PIERRE-AUGUSTE RENOIR.



FLÁVIO POSANDO COMO O TOCADOR DE PIFARO, DE EDOUARD MANET.

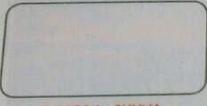
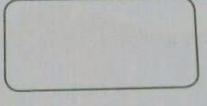
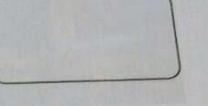
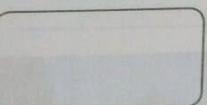
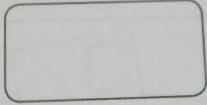
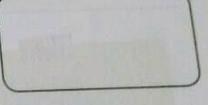
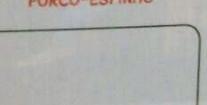
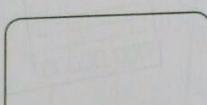
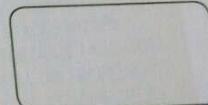
RENOIR,
Pierre-Auguste,
A bailarina,
1874. Óleo sobre
tela, color.,
142 cm x 94 cm,
Galeria Nacional de
Arte, Washington.

MANET, Edouard,
O tocador de
pifaro, 1866,
Óleo sobre
linho, color.,
161 cm x 97 cm,
Museu d'Orsay,
França.

AGORA, É A SUA VEZI VOCÊ SERVIRÁ DE MODELO FOTOGRÁFICO. PARA ISSO, TERÁ DE IMITAR A POSIÇÃO PRESENTE EM UMA DAS OBRAS DE ARTE QUE O PROFESSOR VAI MOSTRAR.

GRUPO 4 - VOLUME 1 34

ASSIM COMO ACONTECE COM A PALAVRA **PORTA-RETRATOS**, EXISTEM OUTRAS PALAVRAS QUE TAMBÉM TÊM ESSA MESMA CARACTERÍSTICA: SE FOREM SEPARADAS, TEREMOS O NOME DE DOIS OBJETOS DIFERENTES. AGORA, VOCÊ SERÁ UM DETETIVE: TERÁ DE DESCOBRIR O NOME DOS OBJETOS "ESCONDIDOS" NAS PALAVRAS. DESENHE, PRÓXIMO A CADA PALAVRA, O QUE ELA REPRESENTA E, NOS OUTROS DOIS QUADROS, O QUE REPRESENTA CADA PALAVRA SEPARADAMENTE.

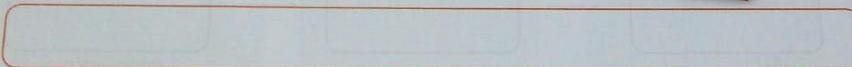
	→		→	
GUARDA-CHUVA				
	→		→	
PORCO-ESPINHO				
	→		→	
BEIJA-FLOR				

GRUPO 4 - VOLUME 1 30

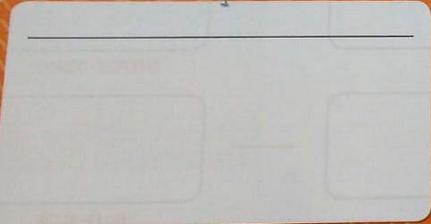
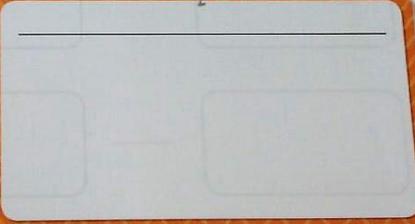
ALÉM DE FAZEREM PARTE DE DOCUMENTOS OU DE ÁLBUNS, AS FOTOS TAMBÉM PODEM SER ACOMODADAS EM UM OBJETO CRIADO ESPECIALMENTE PARA ENFEITAR NOSSA CASA. VOCÊ SABE O NOME DELE? MONTE O NOME DESSE OBJETO COM AS LETRAS DO ALFABETO MÓVEL. DEPOIS, ANOTE-O.



NOME DO OBJETO:



SE VOCÊ SEPARAR AS PALAVRAS QUE COMPÕEM O NOME DESSE OBJETO, DESCOBRIRÁ OUTROS DOIS OBJETOS DIFERENTES. ENTÃO, ESCREVA AS PALAVRAS E DESENHE QUAIS OBJETOS ELAS REPRESENTAM.

	
---	--

GRUPO 4 - VOLUME 1 29

NAS OUTRAS DUAS BASES DESTACADAS DO MATERIAL DE APOIO, ELABORE AUTORRETRATOS PARA COLAR E COMPLETAR AS IMAGENS DESTES DOIS DOCUMENTOS:

PASSAPORTE

REGISTRO GERAL

COM A AJUDA DE UM FAMILIAR, PREENCHA OS DADOS SOLICITADOS NESSES DOCUMENTOS.

GRUPO 4 - VOLUME 1 28

TEMA DE ENSINO: *Unread*

A EXPRESSÃO "OLHA O PASSARINHO!" ERA MUITO UTILIZADA ANTIGAMENTE. EM OUTRAS ÉPOCAS, AS MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS DEMORAVAM PARA REGISTRAR A IMAGEM E AS PESSOAS NÃO PODIAM SE MEXER. ENTÃO, OS FOTÓGRAFOS COSTUMAVAM COLOCAR UMA GAIOLA COM UM PASSARINHO EM CIMA DA MÁQUINA E DIZIAM A FRASE: "OLHA O PASSARINHO!" - ESSE ERA O SINAL PARA QUE FICASSEM ATENTAS E NÃO SE MEXESSEM.

SERÁ QUE, HOJE, ESSA EXPRESSÃO AINDA É UTILIZADA?

QUAIS OUTRAS EXPRESSÕES SÃO DITAS NA HORA EM QUE VAMOS REGISTRAR UMA FOTOGRAFIA? ESCREVA UMA DESSAS EXPRESSÕES COM A AJUDA DO PROFESSOR.

GRUPO 4 - VOLUME 1 25

TEMA DE ENSINO: *aprende*

ESCOLHA UMA COR DE LÁPIS PARA COLORIR CADA LINHA E DESCOBRA O NOME DOS PERSONAGENS.

MÔNICA

CEBOLINHA

CASCÃO

XAVECO

GRUPO 4 - VOLUME 1 23

STEMA DE ENSINO Aprende B

LEIA A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COM A AJUDA DO PROFESSOR.

MÔNICA

ATENÇÃO!

SORRIBAM!

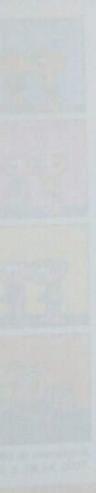
QUEM O FOTOGRAFAR!

- CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE O QUE OS PERSONAGENS ESTÃO FAZENDO NOS DOIS PRIMEIROS QUADRINHOS.
- CONTORNE OS PERSONAGENS QUE ESTÃO SE PREPARANDO PARA SEREM FOTOGRAFADOS.
- FAÇA UM X NO PERSONAGEM QUE VAI FAZER A FOTO.
- NO TERCEIRO QUADRINHO, PINTE O QUE A PERSONAGEM MÔNICA DIZ AOS OUTROS PERSONAGENS.
- POR QUE OS MENINOS COLOCAM AS MÃOS NA CABEÇA E PARECEM ESTAR FUGINDO, NO ÚLTIMO QUADRINHO?

SOUSA, Mauricio de, Mônica. *Histórias de uma página*. São Paulo: Panini, n. 1, p. 28, jul. 2007.

GRUPO 4 - VOLUME 1 22

LIGUE COM UM TRAÇO CADA IMAGEM AO ZOOM CORRESPONDENTE.



GRUPO 4 - VOLUME 1

21

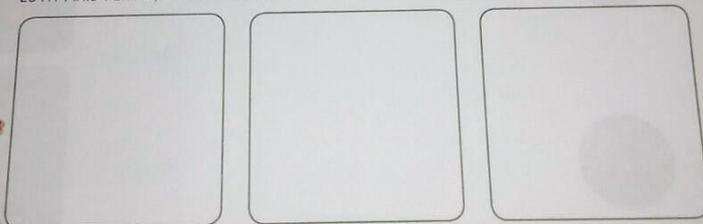
TEMA DE E

ATUALMENTE, AS MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS E OUTROS EQUIPAMENTOS QUE FOTOGRAFAM TÊM UM RECURSO CHAMADO ZOOM. VOCÊ SABE O QUE É ZOOM? VEJA, A SEGUIR, ALGUMAS IMAGENS DO LIVRO ZOOM PARA VOCÊ ENTENDER ESSE RECURSO DE APROXIMAÇÃO OU DE AFASTAMENTO DA IMAGEM.



AGORA, VAMOS BRINCAR DE DAR ZOOM!

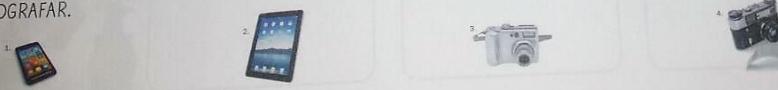
VOCÊ DEVE ESCOLHER ALGUM OBJETO PARA DESENHAR. COMECE DESENHANDO O QUE ESTÁ MAIS PERTO, DANDO MUITO ZOOM, E, DEPOIS, VÁ AFASTANDO...



AGORA, PREENCHA O GRÁFICO DE ACORDO COM AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ REGISTROU NA PÁGINA ANTERIOR.



CONTORNE A IMAGEM QUE REPRESENTA O EQUIPAMENTO QUE A MAIORIA DAS FAMÍLIAS UTILIZA PARA FOTOGRAFAR.



GRUPO 4 - VOLUME 1

19

CONTORNE AS IMAGENS QUE REPRESENTAM EQUIPAMENTOS QUE VOCÊ E SUA FAMÍLIA TÊM E COM OS QUAIS COSTUMAM FOTOGRAFAR.



SIGA AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR E DESCUBRA QUAL É O EQUIPAMENTO FOTOGRÁFICO QUE A MAIORIA DAS FAMÍLIAS DA TURMA MAIS UTILIZA PARA FOTOGRAFAR.

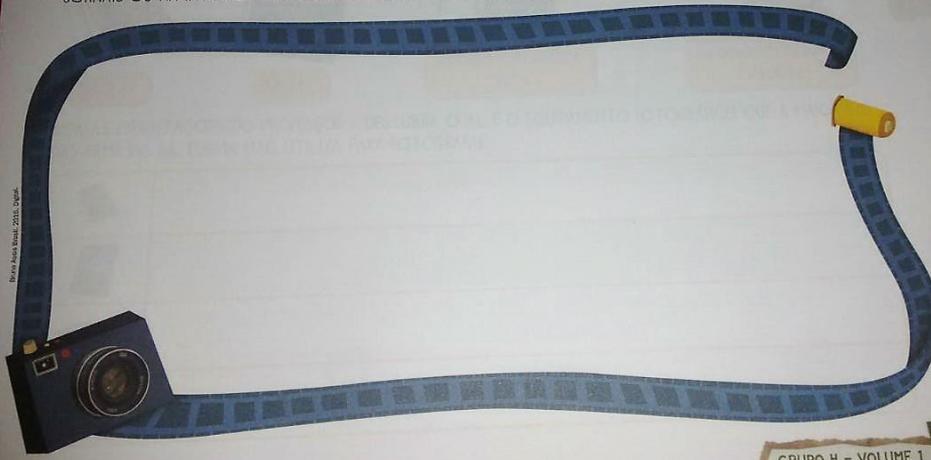
1.	
2.	
3.	
4.	

GRUPO 4 - VOLUME 1

18

ISTEMA DE ENSINO
Aprendendo

ATÉ A DÉCADA DE 1990, SOMENTE ERA POSSÍVEL TIRAR FOTOS COM MÁQUINAS EQUIPADAS COM FILME FOTOGRÁFICO. COM O AVANÇO DA TECNOLOGIA, ATUALMENTE AS FOTOGRAFIAS SÃO TIRADAS E ARMAZENADAS NO CELULAR, OU MESMO NA CÂMERA DIGITAL, SEM PRECISAR REVELAR A IMAGEM. QUE EQUIPAMENTOS VOCÊ CONHECE QUE PERMITEM QUE SEJAM TIRADAS FOTOGRAFIAS? PROCURE EM REVISTAS, JORNAIS OU NA INTERNET IMAGENS DESSES EQUIPAMENTOS. RECORTE-AS E COLE-AS NO ESPAÇO A SEGUIR.

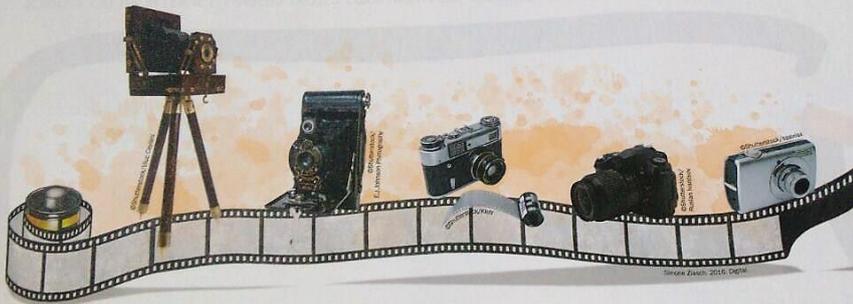


GRUPO 4 - VOLUME 1

17

MUITOS CIENTISTAS PESQUISARAM SOBRE A FOTOGRAFIA, A FIM DE MELHORÁ-LA E APERFEIÇOÁ-LA. OS AVANÇOS NESTA ÁREA FORAM POSSÍVEIS GRAÇAS À AJUDA DE MUITAS PESSOAS, QUE TRABALHARAM JUNTAS AO LONGO DOS ANOS.

PARA TIRAR UMA FOTOGRAFIA, ERA PRECISO TER UMA MÁQUINA FOTOGRÁFICA. CONHEÇA ALGUMAS DELAS.



MOSTRE AS IMAGENS DAS MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS AOS FAMILIARES E PERGUNTE A ELES QUAIS DESSES EQUIPAMENTOS CONHECEM E QUAIS JÁ UTILIZARAM. PEÇA TAMBÉM QUE LHE CONTEM ALGUMAS CURIOSIDADES SOBRE ESSES EQUIPAMENTOS. COMPARTILHE O QUE APRENDEU COM OS COLEGAS.

GRUPO 4 - VOLUME 1

16

SISTEM

Apr

A ARTE DE FOTOGRAFAR

DIVERSAS PESQUISAS FEITAS PERMITIRAM QUE O FRANCÊS JOSEPH NIÉPCE DESCOBRISSE A FOTOGRAFIA. ESSA FOI A REPRODUÇÃO FOTOGRÁFICA QUE ELE OBTVEU. OBSERVE-A.



PAISAGEM VISTA POR JOSEPH NIÉPCE DA JANELA DE SUA RESIDÊNCIA, EM LE GRAS (1826-1827), FRANÇA



SELECIONE, DE REVISTAS OU DE OUTROS MATERIAIS IMPRESSOS, A FOTOGRAFIA DE UMA PAISAGEM. RECORTE-A E COLE-A AO LADO DA IMAGEM OBTIDA POR NIÉPCE. OBSERVE AS DUAS IMAGENS E COMENTE COM OS COLEGAS O QUE ELAS TÊM DE COMUM E DE DIFERENTE. DEPOIS, CONTORNE AQUELA EM QUE A CENA ESTÁ RETRATADA DE MANEIRA MAIS CLARA, NÍTIDA.

GRUPO 4 - VOLUME 1

15

SISTEMA DE EN
Aprenda

AGORA, É A SUA VEZ!

FAÇA O SEU AUTORRETRATO. LEMBRE-SE DE NOMEAR A SUA PRODUÇÃO COM O SEU NOME OU OUTRO NOME QUE QUEIRA DAR A ELA.

COLE UMA SELFIE NO ESPAÇO A SEGUIR E COMPARE AS DUAS IMAGENS.



GRUPO 4 - VOLUME 1

14

SISTEM
Apre

ATUALMENTE, AS PESSOAS FAZEM OS CHAMADOS **SELFIES**, QUE SÃO AS FOTOGRAFIAS DE SI MESMAS. E QUANDO NÃO EXISTIA FOTOGRAFIA, COMO AS PESSOAS REGISTRAVAM O PRÓPRIO ROSTO? TAMBÉM POR MEIO DA PINTURA. SÃO OS AUTORRETRATOS! VOCÊ VAI CONHECER ALGUNS AUTORRETRATOS PRODUZIDOS POR ARTISTAS FAMOSOS. OBSERVE-OS.



VAN GOGH, Vincent. Retrato do artista sem barba, 1889. 1 óleo sobre tela, color., 40 cm x 31 cm. Coleção particular.



LA TOUR, Maurice Quentin de. Autorretrato, 1740. 1 pastel sobre papel, color., 56 cm x 45 cm. Museu do Louvre, Paris.



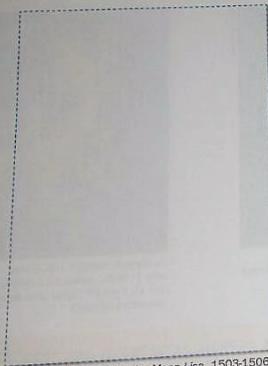
AMARAL, Tarsila do. Autorretrato, 1923. 1 óleo sobre papel cartão, color., 38 cm x 33 cm. Acervo Artístico Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo, Campos do Jordão, SP

- VOCÊ PERCEBE DIFERENÇAS NESSES AUTORRETRATOS? QUAIS?
- QUE CORES PREDOMINAM EM CADA IMAGEM?
- ALGUMA DAS IMAGENS SE PARECE COM UMA FOTOGRAFIA? QUAL OU QUAIS? POR QUÊ?

GRUPO 4 - VOLUME 1

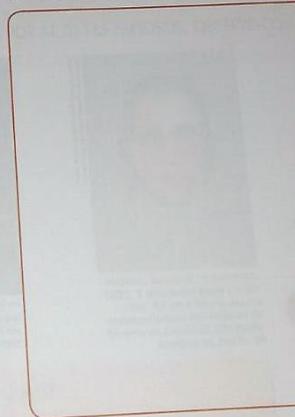
13

DESTAQUE AS PEÇAS DE QUEBRA-CABEÇA DISPONÍVEIS NO **MATERIAL DE APOIO** E MONTE A IMAGEM DE UMA OBRA DE ARTE BASTANTE CONHECIDA E FAMOSA – É A **MONA LISA**, PRODUZIDA POR LEONARDO DA VINCI. DEPOIS, COLE-A NO ESPAÇO A SEGUIR.



DA VINCI, Leonardo. *Mona Lisa*, 1503-1506. 1 óleo sobre madeira de álamo, color., 77 cm x 53 cm. Museu do Louvre, Paris.

ESCOLHA UM COLEGA DA TURMA. ELE VAI IMITAR A POSIÇÃO DA MONA LISA PARA QUE VOCÊ FAÇA O RETRATO DELE.



LEMBRE-SE DE TAMBÉM NOMEAR A SUA PRODUÇÃO.

GRUPO 4 - VOLUME 1

12

E AO REGISTRAR A SUA FAMÍLIA, QUANTAS PESSOAS VOCÊ REPRESENTOU? DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, A QUANTIDADE DE ILUSTRAÇÕES QUE CORRESPONDE À SUA RESPOSTA E COLE-AS AQUI.

NO VERSO DESTA PÁGINA, COLE AS ILUSTRAÇÕES QUE VOCÊ NÃO UTILIZOU E REPRESENTE OUTRAS PESSOAS QUE FAZEM PARTE DE SUA FAMÍLIA, MAS QUE NÃO MORAM NA MESMA CASA QUE VOCÊ.

GRUPO 4 - VOLUME 1

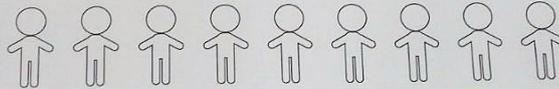
11

VOCÊ OBSERVOU DETALHADAMENTE A OBRA DE ARTE REPRODUZIDA NA PÁGINA ANTERIOR? ENTÃO, RESPONDA ÀS PERGUNTAS COLORINDO A QUANTIDADE CORRESPONDENTE DE ILUSTRAÇÕES.

NÃO VALE ESPIAR A IMAGEM NA OUTRA PÁGINA!!



• QUANTAS CRIANÇAS FORAM RETRATADAS NA OBRA?



• NESSA OBRA, QUANTOS CACHORROS FORAM REPRESENTADOS?



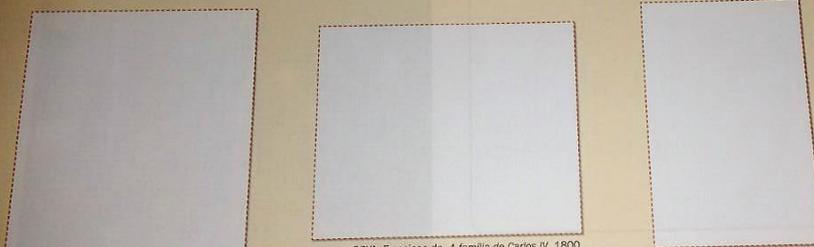
AGORA, CONFIRA SUAS RESPOSTAS ANALISANDO NOVAMENTE A OBRA DE ARTE DA PÁGINA ANTERIOR.

GRUPO 4 - VOLUME 1

10

A FOTOGRAFIA NEM SEMPRE EXISTIU. ELA SÓ FOI INVENTADA NO ANO DE 1826 POR UM FRANCÊS CHAMADO JOSEPH NICÉPHORE NIÉPCE. COMO VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS FAZIAM PARA REGISTRAR OS MOMENTOS EM FAMÍLIA OU PARA FAZER UM RETRATO, ANTES DE SER INVENTADA A FOTOGRAFIA? TROQUE IDEIAS SOBRE ISSO COM OS COLEGAS.

VERIFIQUE AS IDEIAS DA TURMA: DESTAQUE AS IMAGENS DISPONÍVEIS NO MATERIAL DE APOIO E COLE-AS NOS ESPAÇOS A SEGUIR.



VELÁZQUEZ, Diego. *As meninas*. 1656. 1 óleo sobre tela, color., 3,18 m x 2,76 m. Museu Nacional do Prado, Espanha.

GOYA, Francisco de. *A família de Carlos IV*. 1800. 1 óleo sobre tela, color., 280 cm x 336 cm. Museu Nacional do Prado, Espanha.

RENOIR, Pierre-Auguste. *Lise com sombrinha*. 1867. 1 óleo sobre tela, color., 106 cm x 74 cm. Museu Folkwang, Alemanha.

ANTIGAMENTE, ALGUNS ARTISTAS ERAM CONTRATADOS PARA REGISTRAR MOMENTOS DA VIDA DAS PESSOAS POR MEIO DA PINTURA.

GRUPO 4 - VOLUME 1 8

VOCÊ, OS COLEGAS E O PROFESSOR OBSERVARAM A CENA ILUSTRADA NA PÁGINA ANTERIOR E PERCEBERAM QUE AQUELAS PESSOAS ESTÃO REUNIDAS PARA TIRAR UMA FOTOGRAFIA.

COM A AJUDA DE UM FAMILIAR, SELECIONE UMA FOTOGRAFIA SUA E COLE-A NO ESPAÇO ABAIXO.

A FOTOGRAFIA GUARDA MOMENTOS ESPECIAIS DA NOSSA VIDA...



CONTE AOS COLEGAS:

- ONDE VOCÊ FOI RETRATADO?
- O QUE ESTAVA FAZENDO NESSE LOCAL?
- CASO HAJA MAIS PESSOAS COM VOCÊ NA FOTO, QUEM SÃO ELAS?
- POR QUE ESSA FOTOGRAFIA É ESPECIAL PARA VOCÊ?

GRUPO 4 - VOLUME 1 7



QUE TAL COMEÇAR ESTE LIVRO DESENHANDO ALGO QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER? DEPOIS, MOSTRE O SEU DESENHO AOS COLEGAS E CONTE O QUE REGISTROU PARA ELLES CONHECEREM UM POUCO MAIS SOBRE VOCÊ. ESCREVA TAMBÉM O SEU NOME.

OLÁ, EU SOU A BETINA! ADORO FOTOGRAFAR E DESENHAR TUDO O QUE ENCONTRO DE INTERESSANTE NOS PASSEIOS QUE FAÇO. E VOCÊ, O QUE GOSTA DE FAZER?

GRUPO 4 - VOLUME 1

4





gens dance ao som de um samba.

A representação com os bonecos deve se tornar uma "grande" roda de samba. Inicialmente, cada criança realizará sua performance com o casal de bonecos, de forma individual, para, na sequência, juntar-se às demais.

tocando

Ampliação da proposta

- * Incentive as crianças a criar desenhos para registrar a proposta.
- * Busque outras obras com a temática da dança e apresente-as às crianças.

Sugestão para as crianças e para o professor

DURANTE ESTE ANO, VOCÊ TERÁ A OPORTUNIDADE DE APRENDER, BRINCAR, TER NOVAS EXPERIÊNCIAS E SE DIVERTIR. ESTE LIVRO FOI PREPARADO PARA VOCÊ E ESTÁ REPLETO DE PROPOSTAS PARA QUE O SEU DIA A DIA SEJA MUITO PRAZEROSO E CHEIO DE CONHECIMENTO.

PARA AJUDÁ-LO A ENTENDER AS PROPOSTAS, FORAM CRIADOS ALGUNS DESENHOS CHAMADOS DE ÍCONES. OS ÍCONES VÃO ORIENTAR SUAS AÇÕES E AS DO PROFESSOR. SÃO ELES:



ESCUTA, FALA,
IMAGINAÇÃO E
LINGUAGEM



1, 2, FEIJÃO
COM ARROZ



FIQUE
DE OLHO



TRAÇOS, SONS,
CORES E IMAGENS



CORPO, GESTOS
E MOVIMENTOS

GRUPO 4 - VOLUME 1

5

gens dance ao som de um conjunto.

A representação com os bonecos deve se tornar uma "grande" roda de samba. Inicialmente, cada criança realizará sua performance com o casal de bonecos, de forma individual, para, na sequência, juntar-se às demais.

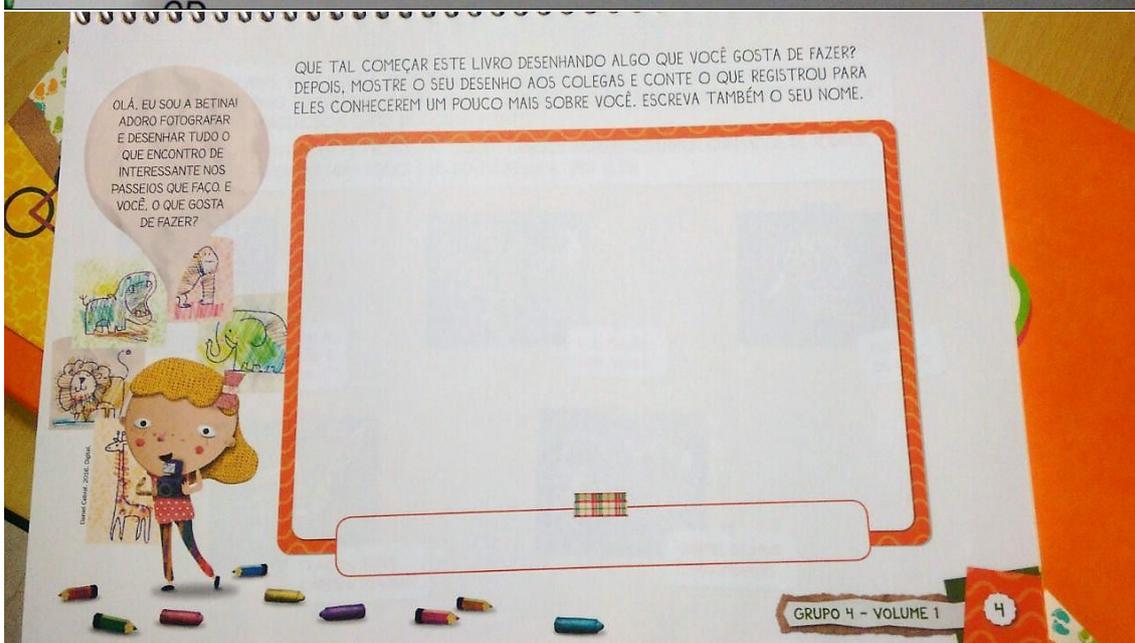
Ampliação da proposta

- * Incentive as crianças a criar desenhos para registrar a proposta.
- * Busque outras obras com a temática da dança e apresente-as às crianças.

Sugestão para as crianças e para o professor

QUE TAL COMEÇAR ESTE LIVRO DESENHANDO ALGO QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER? DEPOIS, MOSTRE O SEU DESENHO AOS COLEGAS E CONTE O QUE REGISTROU PARA ELAS CONHECEREM UM POUCO MAIS SOBRE VOCÊ. ESCREVA TAMBÉM O SEU NOME.

OLÁ, EU SOU A BETINAI
ADORO FOTOGRAFAR
E DESENHAR TUDO O
QUE ENCONTRO DE
INTERESSANTE NOS
PASSEIOS QUE FAÇO. E
VOCÊ, O QUE GOSTA
DE FAZER?



GRUPO 4 - VOLUME 1

4

dos bonecos. O objetivo é fazer a movimentação dos dedos, o casal de personagens dance ao som de um samba.

A representação com os bonecos deve se tornar uma "grande" roda de samba. Inicialmente, cada criança realizará sua performance com o casal de bonecos, de forma individual, para, na sequência, juntar-se às demais.

Ampliação da proposta

- * Incentive as crianças a criar desenhos para registrar a proposta.
- * Busque outras obras com a temática da dança e apresente-as às crianças.

Sugestão para as crianças e para o professor

CD

- * Busque outras obras com a temática da dança e apresente-as às crianças.

Sugestão para as crianças e para o professor

CD

SAMBA pras crianças. Vários. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2003. 1 CD (41 min), digital, estéreo.

Sugestões para as crianças

Leitura

BOUIN, Anne. *Minilarousse da dança*. São Paulo: Larousse.

O livro apresenta características, curiosidades e vários tipos da dança.

pandeiro e...
No plano de...
tocando surd...



Xequer



Para...
tro faixas com...
instrumento...
o material...
do às crian...



4. Prenda um pequeno pedaço de tecido na cabeça do boneco com um elástico – será o turbante.



5. Amarre uma tira de tecido para prender melhor o tecido e também para dar um detalhe à produção.



Sugestão para as crianças

Leitura

ZEITOUN, Charline. *Plantas*. São Paulo: Nacional, 2008.

Nesse volume da coleção *O que é?*, o leitor encontra muitas informações e curiosidades sobre as plantas, desde o momento em que nascem. A autora apresenta os segredos das plantas por meio de textos com linguagem apropriada a crianças desse segmento de ensino.

...nico, palito de sorvete, retalhos de tecidos, caneta hidrocor preta, elástico fino ou barbante.

Como fazer

1. Faça dois cortes no rolo de papel higiênico por onde deve passar o palito de sorvete – ele representará os braços do boneco. Essa ação deve ser executada exclusivamente por você, para evitar possíveis acidentes com as crianças.



2. Enrole o rolo de papel higiênico e também o palito em um retalho de tecido. Antes de fixá-lo, corte um pedaço do tecido para deixar à mostra o rosto do boneco.



3. Desenhe o rosto do boneco.



2. Pinte as tiras de cartolina recortadas com as diferentes tons de verde – elas serão as folhas da planta. Deixe-as secar.



3. Cole as folhas no pratinho de papelão.



4. Modele as flores da planta, fixando-as nos arcos da coqueira.



5. Fixe as flores no prato de papelão com fita adesiva.



CACTO DE SUJATA

Você vai precisar de: rolo de papel-toalha, rolos de papel higiênico, fita adesiva, duas guilhotinas de diferentes tons de verde, lápis, palitos de dente.

Como fazer

1. Recorte uma das extremidades dos rolos de papel higiênico para que eles se encaixem melhor no rolo de papel-toalha.



2. Cole os rolos de papel higiênico no rolo de papel-toalha.



3. Pinte os rolos com tons de tinta verde e deixe secar.



4. Pinte vários palitos de dente com essa mesma cor de tinta verde e deixe secar.



5. Espete os palitos nos rolos para representar os espinhos do cacto. Se for preciso, utilize um alfinete para perfurá-lo.



a atenção nos desertos que têm muita areia e onde quase nunca chove. Essa informação poderá ser registrada em um cartão e também anexada ao mural.

Sugestão para as crianças

Leitura

CIBOUL, Adèle. *Crianças do mundo*. São Paulo: Moderna, 2007. (Criança curiosa).

Esse livro traz círculos para girar, janelas para abrir e muitas surpresas em cada página, que vão divertir e ajudar a criança a descobrir o mundo.

Sugestão para o professor

Leitura

abrir e muitas surpresas em cada página, que vão divertir e ajudar a criança a descobrir o mundo.

Sugestão para o professor

Leitura

ARRIBAS, Teresa Lleixa. *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Essa obra apresenta propostas educativas de fácil aplicação, oferecendo um subsídio valioso para uma educação de qualidade para crianças da Educação Infantil. O livro é dividido em três partes – descobrimento de si mesmo e do meio; expressão e comunicação; organização escolar.

UNIDADE 2 – DESERTOS E SAVANAS

Esta unidade, intitulada *Desertos e savanas*, foi criada pensando-se em oferecer oportunidade para as crianças conhecerem paisagens bem diversas, com animais e espécies vegetais adaptados às condições climáticas de cada uma delas.

A ocupação humana dessas paisagens também é foco das propostas didáticas e procura colocar em evidência a capacidade dos homens de se inserirem em diferentes locais, buscando formas diversas para viver.

Conhecimentos, saberes e valores

O EU, O OUTRO, O NÓS	
Objetivos de aprendizagem	Conhecimentos, saberes e valores
<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressão, manifestação e controle progressivo de necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros
<ul style="list-style-type: none"> Fazer uso de normas sociais, participando de brincadeiras de faz de conta. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificação e reconhecimento da importância de alguns papéis sociais existentes nos grupos de convívio, dentro e fora da instituição Interação com parceiros em brincadeiras de faz de conta, assumindo posturas, gestos e falas que representam determinados papéis Conhecimento e utilização de algumas regras elementares de convívio social e respeito a elas
<ul style="list-style-type: none"> Assumir personagens ligados ao seu cotidiano nas brincadeiras de faz de conta. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado, identificando características próprias do grupo em que está inserido

criança para que ela possa contar a sua história. Depois de reunidas as fotografias e do compartilhamento dessas histórias de vida das crianças e da sua também (compartilhe com os pequenos alguns acontecimentos de sua vida por meio da apresentação de fotografias), dê início à exposição para os familiares – cada criança poderá ficar responsável por relatar suas histórias aos visitantes, tendo como apoio as fotografias selecionadas.

Sugestões para o professor

Leitura

ALMEIDA, Ana Rita S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 2001.

Essa obra discute práticas educativas que devem explorar, além das capacidades físicas das

crianças, o pensamento, a criatividade, a resolução de problemas, a criticidade e as relações com o meio. É preciso criar oportunidades para elas refletirem sobre a sua trajetória no tempo e no espaço.

CUNHA, S. R. Vieira da (Org.). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Esse livro traz textos que se apresentam como um diálogo vivo com os educadores. Baseando-se em reflexões teóricas significativas, as autoras discutem dinâmicas do cotidiano educativo, sugerem materiais e ilustram formas de trabalhar com a cor, o som e o movimento, para muito além das práticas tradicionais.

fadas imediatamente.

Sugestão de proposta

Convide as crianças a organizar uma exposição de fotografias antigas e atuais. Para isso, utilize o recurso do bilhete e envie-o às famílias, conforme as orientações didáticas expostas para a realização da proposta da página 7. Com a constância da proposta, a criança vai aprendendo os elementos que devem constar no bilhete, bem como se apropriando da escrita, por meio da familiaridade com as palavras e também com a exploração dos

Sugestão para o professor

Leitura

DUALDE, María Elena; CUBERES, María Teresa González. *Encontros iniciais com a Matemática: contribuições à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O livro estende o olhar à didática utilizada nas instituições de Educação Infantil. Esclarece ideias que vêm sendo discutidas nos últimos anos e apresenta argumentos e propostas para orientar a atividade matemática voltada às crianças desse nível

por meio de

- * Como é
ou adu
- * Parec
- * Com
ros
- * Er
- * C
- *

Sugestões para o professor

Leitura

FERREIRA, Clidineia et al. Nome próprio na alfabetização. *Avisa Lá*, n. 41, fev. 2010. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-41/nome-proprio-na-alfabetizacao/>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

Esse artigo provoca reflexões sobre a importância do trabalho com o nome próprio no processo de alfabetização. Além disso, o texto oferece sugestões de propostas que podem ser realizadas com as crianças.

explicações so
Além de co
postas diárias
car as difere
que profess
situações d
este livro s

3. Letras dos nomes nas caixas de fósforos

Outra possibilidade é encapar caixas de fósforos e colar nelas as letras dos nomes das crianças, para que montem e desmontem o nome inúmeras vezes.

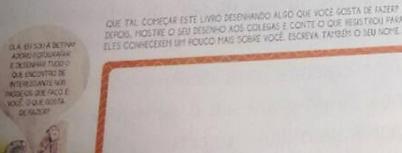


ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

PÁGINAS INICIAIS

Orientações didáticas

Página 4



A observação atenta da página deve ser a primeira tarefa das crianças. Pergunte a elas o que identificam, o que faz parte da cena ilustrada na página. A personagem possivelmente será a primeira a ser citada. Conte às crianças como ela se chama – Betina – e explique que estará presente durante todo o livro. Proponha aos pequenos que folheiem o material para localizar outras situações em que essa personagem está envolvida. Podem analisar o que Betina parece estar fazendo

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.

_____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega, 1979.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANOTAÇÕES

• Reconhecimento de si como produtor de cultura

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
Objetivos de aprendizagem	Conhecimentos, saberes e valores
<ul style="list-style-type: none"> Identificar e selecionar fontes de informações, para responder questões sobre a natureza e a sua preservação. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilização, com ou sem ajuda dos adultos, de imagens ou outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo, identificando a ação do ser humano sobre estas Conhecimento de algumas características de elementos da natureza: plantas, animais, frutas, recursos naturais, etc. Conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da criação e do cultivo Identificação das características e necessidades vitais dos seres vivos, estabelecendo relações e diferenças entre eles Reconhecimento da importância da água para os seres vivos Valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas
<ul style="list-style-type: none"> Observar, descrever e registrar mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações efetuadas sobre eles. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais Reconhecimento e utilização dos diferentes recursos tecnológicos, compreendendo a evolução e a melhoria da qualidade de vida humana proporcionada por esses instrumentos Conhecimento do processo de produção de alguns objetos que utiliza no cotidiano Cuidado no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à conservação, manutenção e segurança Participação em propostas que proporcionem o entendimento de transformação de elementos, por exemplo, na culinária ou na confecção de objetos com diferentes materiais

• Utilização da leitura e da escrita para seguir instruções

TRAÇOS, SONS, FORMAS E IMAGENS	
Objetivos de aprendizagem	Conhecimentos, saberes e valores
<ul style="list-style-type: none"> Selecionar espaços, objetos, materiais, roupas e adereços para brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais ou para festas tradicionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Crescente autonomia na utilização, organização e no cuidado com os materiais para a expressão artística Valorização e preservação dos espaços coletivos e ambiente e atitudes de manutenção desses espaços Valorização e prática de atitudes que visem à manutenção dos espaços por onde circula e de outros Dramatização de histórias contadas e músicas, fazendo uso da linguagem dramática Exploração das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais para o fazer artístico
<ul style="list-style-type: none"> Explorar relações de peso, tamanho, quantidade e volume de algumas formas bidimensionais ou tridimensionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Criação de desenhos, pinturas, colagens e modelagens articulando saberes e ampliando o repertório com o uso de elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc. Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de produções Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contraste, luz, textura Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos

<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la. Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no cotidiano, em situações de interação Respeito e valorização de características pessoais Respeito às características pessoais e das pessoas com quem convive relacionadas a gênero, etnia, peso, estatura, etc. 	
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	
Objetivos de aprendizagem	Conhecimentos, saberes e valores
<ul style="list-style-type: none"> Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal. Criar movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilização de objetos diversos, tais como fitas, arcos, bolas, lenços coordenando-os ao seu movimento Ampliação do conhecimento e do uso de materiais, objetos e brinquedos diversos que propiciem o desenvolvimento da autonomia e identidade corporal Percepção dos limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo, com vistas ao autocuidado Valorização de suas conquistas corporais e das do outro, identificando e respeitando possibilidades e limites Participação em propostas que envolvam histórias, brincadeiras, jogos, danças e canções que digam respeito às tradições de sua comunidade e de outras, buscando meios de conhecê-las Utilização expressiva intencional do movimento como forma de comunicação, nas situações cotidianas ou em brincadeiras Percepção, identificação e expressão de sensações, sentimentos, impressões por meio da linguagem corporal

<ul style="list-style-type: none"> de gráficos Utilização de levantamento de hipóteses como ferramenta para resolver problemas Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos 	
GRUPO 5	
O EU, O OUTRO, O NÓS	
Objetivos de aprendizagem	Conhecimentos, saberes e valores
<ul style="list-style-type: none"> Seguir as regras nas brincadeiras e jogos com outras crianças, aprendendo a lidar com o sucesso e a frustração. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressão, manifestação e controle progressivo de necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas Participação em situações que envolvem a combinação e a existência de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham parceiros, objetos, temas, espaços e personagens, agindo criativamente sobre eles Ampliação do repertório de conhecimentos e capacidade de simbolização por meio de brincadeiras de faz de conta

<ul style="list-style-type: none"> Organizar com os colegas o ambiente para as brincadeiras ou para ocasiões especiais, tais como festas e apresentações. 	<ul style="list-style-type: none"> Valorização e preservação dos espaços coletivos e ambiente e atitudes de manutenção desses espaços Valorização e prática de atitudes que visem à manutenção dos espaços por onde circula e de outros Cuidado no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à conservação, manutenção e segurança Reconhecimento das festas, brincadeiras e apresentações como manifestações culturais
<ul style="list-style-type: none"> Recriar danças, cenas de teatro, histórias, músicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação em jogos e brincadeiras que envolvam o ritmo, a dança e/ou a improvisação musical Dramatização de histórias contadas e músicas, fazendo uso da linguagem dramática
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
Objetivos de aprendizagem	Conhecimentos, saberes e valores
<ul style="list-style-type: none"> Compartilhar, com outras crianças, situações de 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento de algumas características de entorno, ampliando-o para outros contextos

5. ESTRUTURA DIDÁTICO-EDITORIAL

5.1. Indicação de faixa etária

O trabalho proposto nos Livros Integrados de Educação Infantil considera como ponto de partida a realidade e os conhecimentos infantis. Por meio de situações de ensino, que têm significado para a vida das crianças, são construídos novos conhecimentos. Dessa forma, o material propõe uma organização por faixa etária que explicita o compromisso com as características do desenvolvimento e do pensamento infantil, ou seja, há preocupação constante acerca das situações didáticas que podem ser mais interessantes e desafiadoras às crianças e capazes de favorecer novas descobertas e aprendizagens.

Sendo assim, a indicação de faixa etária para cada livro desta coleção é:

Grupo 3: crianças com 3 anos

Grupo 4: crianças com 4 anos

Grupo 5: crianças com 5 anos

5.2. Estrutura física

O Livro Integrado do Grupo 3 está organizado em dois volumes sequenciais (um por semestre) e um volume único (anual). Já os Grupos 4 e 5 estão organizados em quatro volumes sequenciais (um por bimestre). Essa forma de organização do material permite uma graduação nas situações didáticas propostas, ao mesmo tempo que garante a unidade na ação educativa do professor.

5.3. Tamanho e disposição dos Livros Didáticos Integrados para esta coleção

O tamanho e a disposição dos materiais são intencionalmente planejados para favorecer a expressão criativa das crianças em suas múltiplas linguagens. Sendo assim, os Livros Didáticos Integrados oferecem espaço adequado à produção das crianças, respeitando as possibilidades de criação e de domínio psicomotor na exploração espacial.

GRUPO 5**Volume 1**

1. A vida na Pré-História
2. Barulhinhos do corpo

Volume 2

3. Dinossauros
4. Canta e dança, minha gente!

Volume 3

5. Fome? Come!
6. Olhos de lince

Volume 4

7. O bicho vai pegar!
8. Fantásticas invenções

GRUPO 4**Volume 1**

1. Olha o passarinho!
2. Desertos e savanas

Volume 2

3. A casa da gente
4. Lugares da minha vida
5. Vamos viajar?

Volume 3

6. Um passeio pelo sítio
7. Céu de brigadeiro

Volume 4

8. Descobridor dos sete mares
9. Com que roupa?

4. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DAS UNIDADES DE TRABALHO

Para favorecer a integração e a articulação das várias linguagens (corporal, plástica, oral, escrita e musical), os Livros Didáticos Integrados estão organizados em unidades de trabalho, as quais apresentam os conhecimentos e as propostas de forma contextualizada. Cada unidade está organizada em sequências didáticas, possibilitando a apropriação significativa do conhecimento nas suas diferentes linguagens. Dessa forma, a integração entre os campos de experiências é favorecida, a fim de proporcionar à criança experiências significativas e estabelecer relações consigo, com o outro e com o mundo.

Na abertura de cada unidade, estão presentes indicativos de organização para o professor, como: o que se pretende com a unidade, os objetivos de aprendizagem selecionados diretamente da Base Nacional Comum Curricular, os conhecimentos, saberes e valores abordados e orientações para as páginas de abertura (leitura de imagem). Nas páginas subsequentes constam orientações didáticas página a página, sugestões de outras propostas que visam oferecer mais oportunidades de aprendizagem às crianças, indicações de obras (livros,

CDs e DVDs) para as crianças e o professor, e o material de apoio.

A seguir, estão listadas as unidades de trabalho previstas para a Educação Infantil, considerando os Grupos 3, 4 e 5.

GRUPO 3

Volume 1

1. Todas as coisas têm nome
2. Eu e os outros
3. Criando e brincando

Volume 2

1. No tempo dos avós
2. O incrível mundo dos insetos
3. Viagem espacial

Volume único - Brincadeiras daqui e dali

Esse volume oferece às crianças a oportunidade de conhecerem e experimentarem a diversidade de brincadeiras existente nas diferentes regiões do país, evidenciando-a como importante manifestação cultural.

quedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2011.

3.5. Os registros das aprendizagens das crianças

A avaliação na Educação Infantil tem a finalidade de promover o acompanhamento do desenvolvimento infantil, sem a perspectiva de promoção ou retenção das crianças, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96.

Para cumprir essa finalidade, a avaliação precisa estar alicerçada sob uma perspectiva reflexiva, que sirva para traçar novos caminhos tendo em vista a qualificação das aprendizagens das crianças.

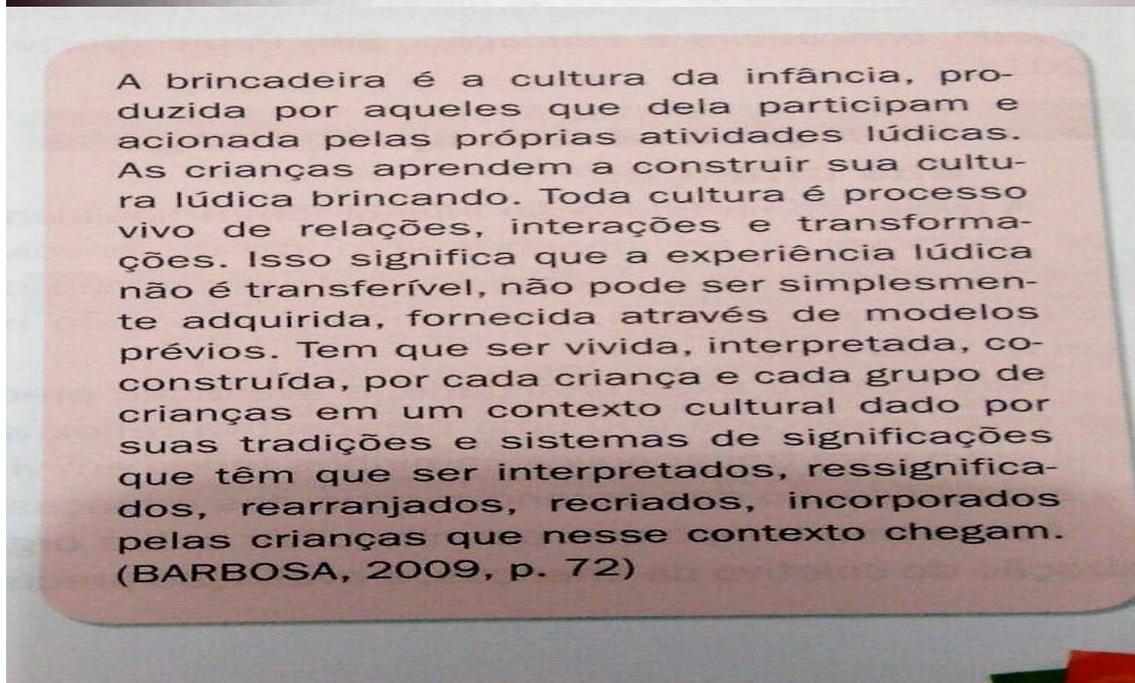
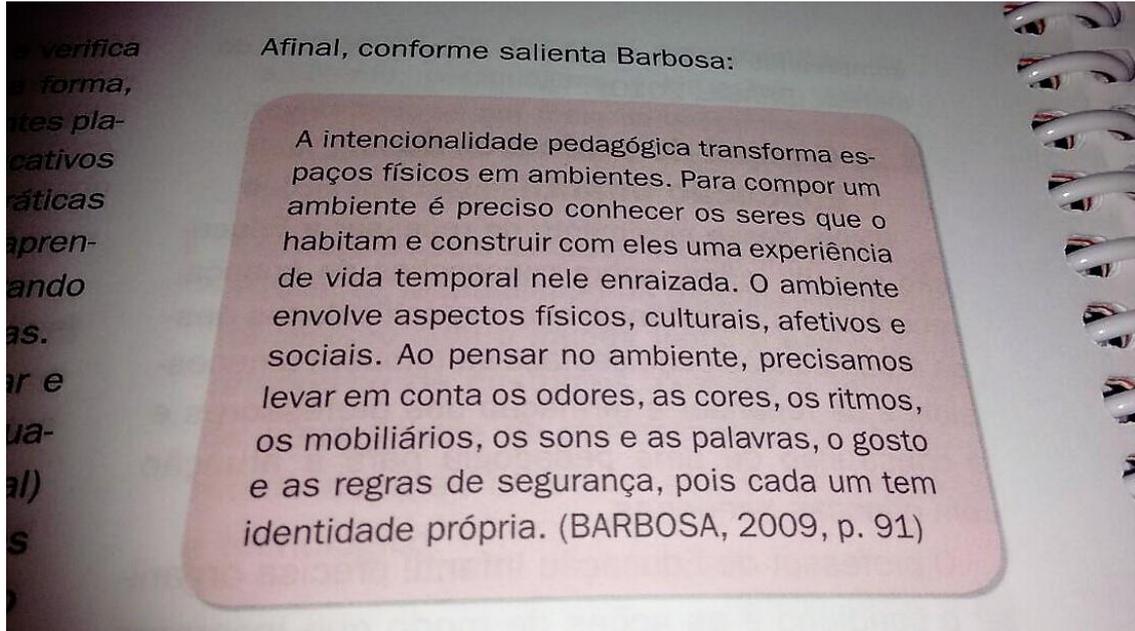
Ao mesmo tempo que permite olhar sob a organização do coletivo de crianças, a avaliação precisa

mento do trabalho pedagógico do desenvolvimento objetivo de seleção, promoção, garantindo:

I – a observação crítica das brincadeiras no cotidiano;

II – utilização de métodos por adultos e crianças, desenhos, álbuns;

III – a continuidade das aprendizagens por meio das atividades realizadas, adequadas aos diferentes momentos vividos pela criança na instituição, transição pré-escola.



Para saber mais sobre o brincar

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

_____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

5.5. Ícones	27
5.5.1. Ícones do livro da criança	27
5.5.2. Ícone do livro do professor	27
5.6. Encartes	27
5.6.1. Para a criança	27
5.6.2. Para o professor	27
6. ORGANIZAÇÃO ANUAL DE CONHECIMENTOS, SABERES E VALORES	28
7. REFERÊNCIAS	44

SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KÁTIA ADAIR AGOSTINHO

compreensão das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos, fortalecerá um projeto educacional-pedagógico para a educação infantil que pode contribuir para a emancipação da infância

perspectivas clássicas tradicionais de socialização baseiam-se na ideia de que as crianças são receptores passivos da cultura, objetos destinatários do processo de socialização imposto pelos adultos sobre as gerações mais jovens, as quais seriam garantidas a reprodução e manutenção da ordem social. Tal ideia foi contestada em larga medida por uma concepção crítica do desenvolvimento humano, em especial a partir da década de 1970, que oferece uma perspectiva de constituição da cultura como modelagem, como reflexo de processos biológicos e naturais.

Por importância dada ao papel da cultura, a importância dada ao papel da cultura no processo de socialização é dada ao papel da cultura no processo de socialização.



dirkeimiano, que dá ênfase ao papel e ao modelo dos adultos e seu mundo, paradigma da reprodução social em que a criança é vista como objeto, e a educação é concebida como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda são imaturas para a vida social. A ideia de *reprodução interpretativa* de Corsaro (1997), na qual o autor salienta o papel ativo das crianças na produção das suas culturas de pares, e a participação nestas resulta da apropriação criativa da informação que elas efetuam do mundo adulto para enderecá-la aos seus próprios interesses, como grupo de pares, e também da premissa de que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas também contribuem ativamente para a reprodução e a mudança cultural, ideias que representaram uma significativa contribuição para repensar o conceito de socialização.

Preçamos propor uma perspectiva da socialização como um processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção, do qual as crianças participam ativamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com seus pares, crianças e adultos, e também "disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenças, geram conflitos" (Ferreira et al., 2004).

Os estudos sociais da criança e da infância perspectivam uma revisão crítica do conceito de socialização (Corsaro, 1997; Sarmento, 2004), compreendendo as crianças como atores no processo de socialização, e não como destinatários passivos da socialização adulta, sendo reconhecidas sua alteridade e sua condição de sujeitos produtores de cultura. Esses estudos têm buscado dar visibilidade aos modos próprios



ANEXO A
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

I - Título do trabalho experimental:

CARTOGRAFANDO PROCESSOS EDUCATIVOS COM FOCO NO MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CIDADES QUE INTEGRAM O FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisadora responsável: Priscila Natalícia Bernardo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Ribeiro

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras (Ufla) / Departamento de Educação (DED)

Telefone para contato: (35) 9 88 86 41 02

E-mail: priscilapnbo@hotmail.com

Local da coleta de dados: Cidades que integram o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

Prezado (a) Senhor (a):

- Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

As informações contidas neste termo visam firmar acordo por escrito, mediante o qual o responsável pelo menor ou o próprio sujeito objeto de pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação. O TCLE deve ser redigido em linguagem acessível ao voluntário de pesquisa.

II - OBJETIVOS

Objetivo primário

Cartografar os processos educativos em cidades integrantes do FSMEI que utilizam o material didático padronizado (MDP) e nas que optaram por não fazer uso desse material.

Objetivo secundário

-Realizar um levantamento de quais cidades integrantes do FSMEI, optaram pelo uso do material didático padronizado como mediador pedagógico na educação infantil e quais não utilizam esse material;

-Problematizar a utilização dos materiais didáticos padronizados encontrados nas cidades foco da pesquisa;

-Investigar como ocorrem as relações com o material didático nas instituições de educação infantil que optaram pelo seu uso;

-Analisar os argumentos dos/as profissionais que atuam em instituições públicas de educação infantil cujos processos educativos não sejam mediados pelo material didático padronizado;

III - JUSTIFICATIVA

A pesquisa propõe uma discussão ampla sobre o uso do Material Didático Padronizado nos processos educativos de crianças inseridas na Educação Infantil, que se constitui como a primeira etapa da educação básica no Brasil. As análises irão possibilitar uma problematização do uso do Material Didático Padronizado com crianças que se encontram na dita fase do processo educacional. Faz-se necessário um estudo como o que se apresenta tendo em vista não haver ainda tal pesquisa voltada para a região do Sul de Minas Gérias.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

GRUPO FOCAL

Composto por representantes de cinco cidades que não utilizam em suas instituições de educação infantil o Material Didático Padronizado.

ESTUDO DE CASO:

Composto por representantes de duas escolas de duas cidades diferentes, bem como observação do espaço escolar destas duas escolas, entrevista com os/as educadores.

EXAMES

Alguns debates vêm sendo realizados nos encontros do FSMEI sobre as experiências com o uso desse material para crianças com a idade de 3 a 5 anos. Não temos ainda uma pesquisa sobre o tema na região sul de Minas Gerais e, para que possamos construir argumentos científicos nos debates realizados, faz-se necessária uma análise que possa reunir as considerações das pessoas que lidam diariamente com esse tipo material didático na educação infantil que se emerge com foco preparatório para o processo de alfabetização da criança.

V - RISCOS ESPERADOS

Ressalto que possíveis desconfortos podem surgir com a participação na pesquisa, como o receio de expor críticas ao material. Para minimizar essa ocorrência, todas as pessoas envolvidas nesse processo da pesquisa, terão seus nomes mantidos em sigilo, não aparecendo em nenhum momento no corpo da pesquisa. Serão apresentadas por meio de nomes fictícios ou letras aleatórias. Além disso, cada participante da pesquisa terá ciência do uso de suas percepções por meio das assinaturas nos termos institucionais necessários, respaldando o direito de a qualquer momento e sem nenhum tipo de penalidade não mais participar da mesma.

VI – BENEFÍCIOS

A composição dessa pesquisa permitirá ampliar as problematizações que surgem não só para gestores de instituições de educação infantil, como também para professoras, alunos e demais órgãos e pessoas envolvidas em processos educativos subsidiados ou não pelo que é descrito na pesquisa como Material Didático Padronizado.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisadora não prevê a necessidade de suspensão da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa se encerrará com o término da coleta de dados a serem analisados., nesse caso, com o encontro do grupo focal e estudo de caso em duas instituições em duas cidades que integram o FSMEI (Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil).

IX – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE

Eu _____,
certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os
itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a
execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

_____, ____ de _____ de 20____.

NOME (legível): _____

RG: _____

ASSINATURA: _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com a pesquisadora responsável do Departamento de Educação – Priscila Natalícia Bernardo. Telefone de contato: 35.9.8886.4102 / E-mail: priscilapnbo@hotmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-
COEP

**TERMO DE CESSÃO PARA UTILIZAÇÃO
 DE PRODUÇÃO TEXTUAL, IMAGEM E SOM DE VOZ**

Eu,,
 profissão, portador(a) da cédula de
 identidade RG nº, inscrito(a) no CPF sob o nº
, residente e domiciliado(a) à
, nº, bairro
 na cidade de, estado de,
 autorizo, por este instrumento, em caráter irrevogável e irretratável, a pesquisadora **Priscila
 Natalícia Bernardo**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da
 Universidade Federal de Lavras (Ufla), profissão **professora**, portadora da cédula de
 identidade RG nº **14.447-026**, inscrita no CPF sob o nº **070091136-70** residente e domiciliada
 à **Rua Expedicionário Sebastião Borges nº 225**, bairro **Vila Alzira**, na cidade de **Lavras**,
 estado de **Minas Gerais**, a utilizar a minha produção textual, imagem e som da voz para a
 pesquisa intitulada **CARTOGRAFANDO PROCESSOS EDUCATIVOS COM FOCO NO
 MATERIAL DIDÁTICO PADRONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CIDADES
 QUE INTEGRAM O FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

As imagens poderão ser utilizadas e as produções textuais e o som da voz poderão ser transcritos e utilizados em relatórios parciais e finais de projetos, em publicações e divulgações acadêmicas, em eventos e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizados no banco de dados resultante da pesquisa e na internet, fazendo-se constarem os devidos créditos.

A pesquisadora e sua professora orientadora ficam autorizadas a realizarem a análise, edição e montagem dos textos, fotos, filmagens e áudios, conduzindo as reproduções que entenderem necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados, voltados para a educação.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos de produção textual, imagem e som de voz.

_____, _____ de _____ de
 20_____

Assinaturas:

Nome: _____
Telefone: (_____) _____
E-mail: _____

Priscila Natalícia Bernardo
Telefone: 35.9.8886.4102
E-mail: priscilapnbo@hotmail.com.com