

Proposta Curricular



Educação Infantil

2020



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prefeito Municipal

Francisco Daniel Celeguim de Moraes

Secretária de Educação

Renata Maria de Araújo Celeguim

Secretária Adjunta de Educação

Iraci Teodomira da Silva

Diretora da Gestão de Educação Básica

Silmária Pimentel

Diretora da Gestão Pedagógica e Avaliação de Resultados da Aprendizagem

Glauce Maria Varlese Santos

Diretora de Planejamento Educacional e Apoio Administrativo

Soraya Cristiane Silva Pio

Assessoria Técnica:

Adelaide Jóia

Andréia dos Santos de Jesus

Maria Celeste de Souza

Marilene Aparecida Barbosa Dantas

Coordenação Técnica

Texto

Adelaide Jóia

Colaboração

Equipe Técnica

Adriana Maria Nicodemo de Araújo

Alexandre Pereira Santiago

Andréia dos Santos Bruno

Carla Loriano Pinto

Edilaine Gonçalves Cortez

Elen Priscila Palandi

Gabriela Euflausino da Silva

Luciana dos Santos Batista

Patrícia de Sousa Santos Carneiro

Paulina Maia Pinto

Rosemeire Alves dos Santos

Wanderley Adão Soares

Grupo de Trabalho (GT) – Adriana Costa, Airton José Chispim, Alessandra Aparecida Albuquerque dos Santos, Alvonice de Almeida Sabino, Ana Carlota Barbosa Macedo, Andréia Domingos Udvari, Antônia Cláudia de Oliveira, Cátia Cilene Olindino Siqueira de Souza, Catiane Nogueira Pereira Soares, Cíntia Figueiredo da Silva, Conceição Cavalcante da Silva, Crislanne de Araújo Alves, Cristiana Rodrigues da Silva, Daiana Bezerra da Cruz, Daniela Araújo Braga dos Santos, Débora Soraia Coitinho Paes, Fernanda de Oliveira Mandri, Gilson Rodrigues, Gisele Conceição de Jesus, Giseli Sanches Félix da Silva, Gláucia Maria de Jesus Mandri, Iuri Naoto Nobre Ota, Janimeire dos Santos Silva Tito, Jéssica Pereira da Silva, Josiane Viviani Pereira, Karen Adrielle Faria, Karla Magna Silva Santos, Maria do Socorro Santos Silva, Maria Eunice da Silva Boschi, Maria Gorete Oliveira Menegasse, Maura Lúcia dos Santos Silva, Mayara Silva do Prado, Meiriluce Oliveira Lima de Souza, Michele Santos Cardoso, Norma Sueli Oliveira Souza, Pâmela Grazielle P. Pimentel, Patrícia Batista de Fontes de Carvalho, Patrícia Regina dos Santos Cabelo, Rosângela Ramos Moreira de Castro Azevedo, Roseane Cristina Scatula Barbosa, Roselaine Cristina Melli, Roseli Aparecida de Lima Gonçalves, Thaís Araújo Dias Ortega, Vanessa dos Santos Leite Miranda, Wellington Rildo S. Marques, Zenaide Aparecida Alves Santana Silva

Leitura crítica

Glauce Maria Varlese Santos

Iraci Teodomira da Silva

Marilene Aparecida Barbosa Dantas

Renata Maria de Araújo Celeguim

Silmária Pimentel

Sumário

APRESENTAÇÃO	4
CARTA AOS DOCENTES E PROFISSIONAIS DA	6
EDUCAÇÃO INFANTIL	6
CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	7
As concepções de atendimento à primeira infância ao longo da história	8
A história do atendimento infantil no Brasil	9
A educação infantil a partir da Constituição Federal	12
O currículo da educação infantil.....	16
PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FRANCO DA ROCHA	19
Perfil dos profissionais que atuam na educação infantil	21
Ser educador de crianças pequenas:.....	26
Professores e Auxiliares de Educação (AE)	26
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	36
Ações Inerentes ao Processo de Documentação Pedagógica.....	37
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	48
Como acompanhar o desenvolvimento das crianças?.....	51
BIBLIOGRAFIA	55
ANEXOS	59
ANEXO 1 – EDUCAÇÃO BANCÁRIA	60
ANEXO 2 - QUADRO SÍNTESE DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	61
ANEXO 3 – BREVE HISTÓRICO MUNICIPAL DAS CRECHES NOS ANOS DE 1990	63
GOVERNO DO CIDADÃO (1993-1996)	63
ANEXO 4 – BREVE HISTÓRICO DA PRÉ-ESCOLA EM FRANCO DA ROCHA – GOVERNO DO CIDADÃO (1993-1996)	67
ANEXO 5 – SUGESTÕES DE VÍDEOS (FILMES E DOCUMENTÁRIOS)	69
ANEXO 6 – LISTA DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS	71
ANEXO 7 - PARA SABER MAIS	73
Texto 1: “O que há por trás do ‘levanta que não foi nada’?” (Paulo Fochi)	73
Texto 2: “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”	78

APRESENTAÇÃO

Quatro anos antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 1996) o município de Franco da Rocha transferiu a responsabilidade das creches municipais para a área da educação, fato que favoreceu a construção consistente da Política Municipal da Educação Infantil.

Com muitos municípios recorrendo à terceirização dos serviços pelas dificuldades de expansão das vagas em creches na rede pública, hoje atendemos a 71% da demanda declarada (nº de matrículas + nº de crianças inscritas na lista de espera) e a 48% da demanda real (Fundação SEADE), com possibilidades de ultrapassar a meta nacional para 2024 já no final do próximo ano, com a conclusão de mais três obras em andamento das EMEBs do Parque Pretória, da Vila Elisa e do Jardim dos Reis, atingindo a marca de 56% de atendimento da demanda real.

De um equipamento que atendia apenas as crianças mais vulneráveis em virtude do elevado déficit de vagas chegamos a uma instituição que prioriza o direito da maioria das crianças desta faixa etária, sem desconsiderar que parte das famílias também precisam deste espaço para mais cuidados.

A força da história da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha quanto à

organização curricular, à organização dos espaços e tempos, à formação e experiência dos seus profissionais, nos credencia para a consolidação deste currículo, em contraponto à proposta do Currículo Paulista que poderá comprometer o desenvolvimento das crianças ao priorizar os resultados da alfabetização rápida e talvez inconsistente, ao eleger os campos alternativos em detrimento dos Campos de Experiência, propostos pelas Diretrizes Curriculares e depois pela BNCC¹, resultado de longas discussões e estudos sobre a infância e a Educação Infantil.

Nossa concepção de currículo para a Educação Infantil centra-se no respeito à infância e ao desenvolvimento integral e integrado dos alunos, focalizando nas características das crianças e não na estrutura da cultura escolar.

Renata Maria de Araújo Celeguim
Secretária Municipal da Educação de Franco da Rocha

¹ Base Nacional Comum Curricular: elaborada a partir dos debates iniciados durante a CONAE - 2014 (Conferência Nacional da Educação) e homologada em 2017.

CARTA AOS DOCENTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*É preciso, em educação, reinventar, em conjunto, uma
ética da rebeldia, uma ética que reafirme nossa
possibilidade de dizer não e que valorize a
inconformidade docente.
(Mario Sérgio Cortella)*

É com imensa satisfação que apresentamos a nova edição da proposta curricular da educação infantil, um documento construído a muitas mãos.

Em agosto de 2018 foi formado um Grupo de Trabalho (GT) composto pela equipe técnica da SME e representantes das Unidades Educacionais – docentes, auxiliares de educação, diretoras e coordenadoras pedagógicas. O GT se reuniu periodicamente, ao longo do segundo semestre de 2018 até agosto de 2019, totalizando onze encontros de estudos, reflexões, discussões, contribuições, ajustes e aprovação dos textos constantes na proposta. Os encontros iniciais destinaram-se a visitar a primeira edição (2015), realizar a leitura crítica da BNCC (2017) e levantar críticas, adendos, proposições, formatação etc.

Na segunda etapa, a assessoria foi produzindo versões a partir dos textos discutidos, analisados, revisados e ratificados pelo grupo. Concomitantemente, os membros do GT apresentavam e discutiam as respectivas produções em suas unidades e traziam novas reflexões, críticas e contribuições. A terceira etapa correspondeu ao envio do documento para todas as creches e pré-escolas para novos ajustes e validação.

É importante salientar que a ideia não é superar a edição anterior e sim atualizá-la e aprofundá-la, a partir de novos referenciais teóricos e pressupostos legais, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais de

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação Infantil (DCNEI), um documento de caráter mandatório, que reúne princípios, fundamentos e procedimentos, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta para um trabalho voltado aos campos de experiência.

Analisamos também o Currículo Paulista, o qual optamos por não incluir neste material, tendo em vista algumas divergências marcantes, tais como, reforçar a antecipação da escolarização ainda na pré-escola, como uma preparação para o Ensino Fundamental.

Assim, nos debruçamos sobre a proposta anterior e desenhamos a nova, sem a intenção de construir um documento definitivo, mas buscando contemplar tudo aquilo que acreditamos ser importante para a educação dos bebês e crianças pequenas.

O presente trabalho nos levou a (re)visitar a legislação e inúmeros autores da área da educação infantil e do currículo, o que nos traz confiança para o momento, e nosso desejo é que esse documento não seja compreendido como um guia para o trabalho na Educação Infantil, e sim uma inspiração, pois como bem disse Sonia Kramer (1997), com quem concordamos, “[...] toda proposta pedagógica é uma aposta”, a qual complementamos dizendo que é também um caminho, um combinado entre muitas pessoas comprometidas com a educação das crianças francorochenses.

Boa Leitura e Bom Trabalho

Grupo de Trabalho EI & SME

O Direito das Crianças

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.

Um passeio de canoa,
Pão lambuzado de mel,

Ficar um pouquinho à toa...
Contar estrelas no céu...

Ficar lendo revistinha,
Um amigo inteligente,
Pipa na ponta da linha,
Um bom dum cachorro quente.

Festejar o aniversário,
Com bala, bolo e balão!
Brincar com muitos amigos,
Dar pulos no colchão.

Livros com muita figura,
Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...
Alguém para querer bem...

Festinha de São João,
Com fogueira e com bombinha,
Pé-de-moleque e rojão,
Com quadrilha e bandeirinha.

Andar debaixo da chuva,
Ouvir música e dançar.
Ver carreira de saúva,
Sentir o cheiro do mar.

Pisar descalça no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de João-de-barro,
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,
Um bom banho, bem quentinha,
Sensação de bem-estar...
De preferência um celinho.

Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!

(Ruth Rocha)

CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Estudos como a neurociência reconhecem que a primeira infância se caracteriza como etapa única, quando se alicerça a formação da complexa rede de conexões neuronais, as quais, por meio de estímulos e interação com ambientes acolhedores asseguram o pleno desenvolvimento intelectual, psicológico e social do ser humano. Enfatizam também que, no primeiro ano de vida mais do que nos outros, a criança necessita de cuidados especiais no que se refere à proteção, nutrição, saúde, estimulação sensorial e afeto. E que por volta dos três anos de idade, por meio da experimentação e brincadeiras, as crianças aprimoram suas habilidades motoras e cognitivas, aperfeiçoam a linguagem e tornam-se menos dependentes dos adultos (BHANA; FAROOK, 2006²).

Partindo desse pressuposto, inferimos que, para atuar com esta faixa etária, os educadores precisam ter uma consistente formação, especialmente a continuada, a fim de que possam compreender plenamente o papel docente nessa peculiar fase de desenvolvimento da criança. Além

² Para saber mais, ver BREVE PANORAMA SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL, 2007, disponível em https://www.academia.edu/33623931/BREVE_PANORAMA_SOBRE_A_PRIMEIRA_INF%C3%82NCIA_NO_BRASIL_PRIMEIRA_INF%C3%82NCIA_2007

disso, os espaços físicos das unidades escolares devem ser muito bem pensados e planejados, pois, quanto mais propositivo, interativo, desafiador e afetivo for o ambiente, maior será a sua contribuição para com o desenvolvimento integral da criança.

As concepções de atendimento à primeira infância ao longo da história

O conceito de criança e infância transformou-se ao longo da história, concomitantemente às mudanças nas relações de produção.

Durante muitos séculos a criança foi vista como adulto em miniatura e sem identidade pessoal, pois até o século XII a infância era compreendida como a fase do “vir a ser”. A distinção entre a vida e o mundo dos adultos e a realidade das crianças só começa a surgir no final do século XVII com a urbanização e proletarização (modo de produção capitalista), origem da família nuclear, a qual, além de outras atribuições, encarrega-se, também, do cuidado com a criança pequena (ARIÉS, 1981).

As instituições educacionais destinadas às crianças de 0 a 6 anos de idade (educação infantil) surgiram, em vários países, na primeira metade do séc. XIX, e, salvo raras exceções – como os jardins de infância de Froebel – de modo geral, se configuraram como instituição extrafamiliar, no campo da

filantropia, orientada por uma concepção médico-higienista centrada no ensino da obediência, disciplina, moralidade, devoção e valorização do trabalho.

A história do atendimento infantil no Brasil

No Brasil não foi diferente. Até por volta de 1900 era a Casa dos Expostos, também chamada de Roda dos Enjeitados, que acolhia as crianças não desejadas ou abandonadas. Nestas instituições o atendimento se restringia à alimentação, higiene e segurança física³.

Durante as primeiras décadas do século XX, com a finalidade de combater a mortalidade infantil e proteger a infância moralmente abandonada, três influências básicas foram identificadas na composição de forças que elaboraram as políticas de atendimento: a médico-higienista, a jurídico-policia e a religiosa (KULHMANN Jr., 1998, p. 90). Neste período o atendimento era realizado somente por entidades assistenciais, e caracterizado como mal necessário.

Nos anos de 1930, Mário de Andrade (então Diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo) começou a estruturar na capital os Parques Infantis (precursores da pré-escola), cuja proposta era atender crianças de famílias operárias, de 3 a 6 anos em período integral e de 7 a 12 anos

³ Para saber mais consultar: O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. MVP CIVILETTI, 1991

no contra turno escolar. O objetivo dos parques era proporcionar às crianças o direito a uma infância livre, que lhes permitisse explorar as diferentes linguagens. Já naquela época considerava o tripé: educação, cultura e saúde, como indissociáveis⁴.

Em 1940, de forma muito sutil, a criança começa a alcançar alguma visibilidade na política pública, pois, com o intuito de dar proteção à maternidade, infância e adolescência, foi criado no Ministério da Educação e Saúde, o Departamento Nacional da Criança.

Na década de 1950 a cidade de São Paulo começa a estruturar, por meio de convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), os primeiros atendimentos à criança pequena. Se por um lado essa política se apresentava como avançada, por outro, era confrontada com certas leituras da psicanálise que defendiam que a relação mãe/filho é fundamental para o pleno desenvolvimento emocional e social da criança, e que a ausência da mãe poderia acarretar, posteriormente, distúrbios irreversíveis, tais como, personalidades delinquentes e psicopatas. (BOWLBY; SPITZ, apud HADDAD, 1993, p. 27).

A década de 1960 foi marcada pela discussão acerca do fracasso escolar, pois, ao mesmo tempo em que o acesso à escola é ampliado para as crianças das classes populares, a

⁴ Vale explicar que embora a proposta fosse exitosa, não alavancou como política pública.

repetência também cresce absurdamente. É então, visando enfrentar o problema da retenção, que chegam os discursos pedagógicos, baseados na teoria de privação cultural, justificando que o fracasso ocorria porque o universo cultural das crianças era pobre. Na expectativa de compensar tais carências e ampliar o repertório cultural das crianças opta-se pela ampliação do atendimento pré-escolar como fase preparatória para o ensino regular (HADDAD, 1993).

Nos anos de 1970, surge em São Paulo, atrelado ao movimento contra a carestia, o movimento de luta por creches, organizado por donas de casa, feministas, clubes de mães e sociedade civil organizada, defendendo que a responsabilidade com relação ao cuidado e educação da criança deveria ser compartilhada socialmente. Em 1975, o Ministério de Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar e, em 1977, foi criado o Projeto Casulo, vinculado à LBA que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para que pudessem “ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar”.

No início dos anos de 1980, a educação pré-escolar enfrentava sérios problemas, especialmente a predominância do enfoque preparatório para o “primeiro grau⁵”, e a insuficiência de profissionais qualificados, e é no bojo dessas discussões que profissionais ligados à pesquisa (universidades)

⁵ Hoje, anos iniciais do ensino fundamental

e ao atendimento à infância, começam a discutir a creche e a pré-escola no mesmo campo temático, visando o pleno desenvolvimento da criança.

A educação infantil a partir da Constituição Federal

É somente a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que a criança pequena deixa de ser objeto de tutela, conquistando o status de sujeito de direitos e a sua educação passa a ser uma obrigação do Estado Brasileiro.

No que se refere aos direitos da criança, o Art. 227 determina que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Já no que concerne à educação, o Art. 208, inciso IV afirma que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

No que tange à educação, em 1996, entra em cena a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)

que foi marcada por intensos debates ocorridos tanto no parlamento, quanto nos sindicatos das categorias representantes do magistério. Em que pese sua aprovação com ressalvas, a Lei integra creches e pré-escolas no mesmo segmento – educação infantil – e mantém para ambas funções idênticas, de cuidar e educar, o que significa um grande passo na superação da dicotomia existente entre os papéis desempenhados pelas duas instituições; visto que a creche trazia consigo como principal compromisso o cuidado/proteção da criança, enquanto a pré-escola representava o educar no sentido de preparar a criança para o processo de escolarização. A partir de então, creches e pré-escolas passam a compor a primeira etapa da educação básica, que, conforme disposto no Artigo 29, [...] “têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Não obstante as discussões na área acadêmica, em especial na ANPED⁶, acerca do papel da educação infantil⁷, o primeiro documento oficial que veio para nortear o trabalho com as crianças pequenas data de 1998: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

⁷ Documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais.

organizado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Naquele momento, quando a educação infantil ainda não tinha as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas, o RCNEI foi, sem dúvida, um parâmetro muito importante para nortear o trabalho com as crianças pequenas. Entretanto, o que deveria ser uma referência, uma luz, acabou sendo utilizado quase como cartilha em boa parte do país, onde foi adotado como currículo, sem que ao menos os profissionais pudessem refletir e se apropriar do conteúdo e sem consideração às particularidades de cada região.

De acordo com Arce (2001),

[...]O RCNEI evidencia muito bem que este tipo de proposta não serviu para solucionar, nem ao menos amenizar os problemas encontrados nas escolas, ao contrário, imposto de forma arbitrária a profissionais treinados em serviço, gerou a multiplicação de chavões e a busca desenfreada por receitas que facilitassem a adoção de tais concepções, não compreendidas pelos professores. (ARCE, 2001, p. 276).

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a qual foi reformulada e publicada por meio da Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

A presente resolução, diferente dos Referenciais, possui caráter mandatório, devendo ser respeitada e cumprida. O Artigo 4º das DCNEI determina que:

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O artigo 9º evidencia que os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e as brincadeiras, garantindo-lhes as mais diversas experiências, as quais estão descritas nos 12 itens que compõem o artigo, tais como, interação com as professoras, com as outras crianças, com os brinquedos e materiais, com o ambiente etc.

Além das Diretrizes Curriculares, o MEC lançou também os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) que, no concernente à Política Nacional, estabelece como uma de suas diretrizes a “indissociabilidade entre cuidado e educação no atendimento às crianças” (BRASIL, 2006, v. 2, p. 28). Assim sendo,

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (BRASIL, 2006, v. 2, p. 28).

O referido documento é claro no que tange às atividades desenvolvidas nas unidades educacionais, ao explicitar que:

[...] as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: Brincar; Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; Expressar sentimentos e pensamentos; Desenvolver a

imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão (BRASIL, 2006, v. 1, p. 19)

Mais recentemente, em dezembro de 2017, após intensos debates e consultas públicas, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo nortear os currículos de todas as escolas públicas e privadas. A proposta da Base não é engessar ou substituir os currículos, ao contrário, é subsidiar as redes na construção ou reelaboração de seus currículos. Os municípios têm autonomia para escrever suas propostas curriculares, lembrando que devem fidelidade aos documentos de caráter mandatório, ou seja à LDB e às DCNEI.

O currículo da educação infantil

Do ponto de vista legal, o parecer CNE/CEB nº 20/2009 traz no item 5 a seguinte definição de currículo,

(...) O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (MEC, 2009b).

Para além do exposto, é importante enfatizar que a educação infantil no Brasil é a primeira etapa da educação básica, e, portanto, imprescindível na vida escolar de cada criança deste país. Em que pese a matrícula até os três anos de idade ser facultativa, o Estado Brasileiro assumiu o compromisso de atender até 2024 – final da vigência do PNE – 50% (cinquenta por cento) das crianças desta faixa etária em creches e 100 % das crianças a partir dos quatro anos de idade, nas pré-escolas que se tornaram obrigatórias a partir de 2016.

Não obstante as importantes conquistas no que se refere à ampliação do acesso das crianças pequenas nas instituições de ensino, o desafio hoje posto é garantir a qualidade do atendimento, pois como vimos anteriormente, durante muitos anos a principal função da creche era funcionar como substituta materna e a da pré-escola era ser preparatória para a escolarização, havendo, portanto, pouca preocupação com as teorias do desenvolvimento da criança.

O paralelismo nos serviços de educação e cuidado infantil caracteriza-se por um sistema de oferta tradicionalmente distribuído em dois grandes blocos: um conjunto de serviços que oferecem uma estrutura de atendimento diário e de tempo integral, frequentemente nas modalidades de creche institucional e domiciliar, e voltado a um segmento da população considerado em situação de risco; e um conjunto de programas pré-escolares (jardim-de-infância, escola materna etc.) de tempo parcial e/ou integral, em geral voltado à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança (Haddad, 2006, p.522).

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Hoje, após quase 23 anos de vigência da LDB, que consagrou a educação infantil como primeira etapa da educação básica e exigiu formação acadêmica na área de atuação aos docentes, não é mais admissível conceber como práticas educativas um rol de atividades desconexas, exercícios estéreis, disciplina exagerada, onde cuidado e educação sejam postos em lugares opostos.

Conforme aponta Mello (2011),

[...] A educação infantil exige desde cedo um duplo protagonismo: o do educador, como criador de situações e ambientes que favorecem a experimentação e a comunicação emocional com os bebês, e o protagonismo dos próprios bebês, necessário à sua aprendizagem, desenvolvimento cultural e psíquico (MELLO, 2011, p.125).



PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FRANCO DA ROCHA

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que insere na busca, não aprendo, nem ensino.*
(Paulo Freire)

Diferente da educação tradicional, na qual o professor é o protagonista, o detentor do saber, aquele que transmite e espera resultados, que privilegia um conjunto de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, Franco da Rocha defende a pedagogia da escuta (ver box), na qual o professor é observador e mediador.

Pedagogia da Escuta...

A concepção de Pedagogia da Escuta, na perspectiva malaguzziana, o professor interage de forma participativa, assumindo que a escola é o lugar da pergunta, das incertezas, do fazer junto, de que todos são sujeitos aprendizes. O adulto tem que estar disposto a conhecer e entender como cada criança aprende e constrói significados, que cria um contexto de escuta. Escutar como um verbo ativo, escutar com os olhos, com o tato, com todo o corpo.

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Deve atuar nos campos de experiência de forma respeitosa e privilegiando o protagonismo das crianças. Não deve impor nem tão pouco ser espontaneísta, deve partir das experiências, brincadeiras, pensamentos e falas das crianças e estar atento aos fazeres infantis e ao desenvolvimento integral da criança.

Diante do exposto, apresentamos a seguir o perfil do educador, o papel da escola, os campos de experiência e os instrumentos de acompanhamento e avaliação que esta rede municipal de ensino acredita e defende.



Perfil dos profissionais que atuam na educação infantil

*Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?
(Paulo Freire)*

Embora seja comum falarmos em professores ou educadores, no gênero masculino, quando nos referimos aos profissionais da educação infantil, é sempre bom lembrar que os homens representam a extrema minoria na categoria.

A feminização da profissão docente não é uma peculiaridade do Brasil, ao contrário, é uma tendência mundial, que pode ser explicada pelo fato de, historicamente, as mulheres não serem as provedoras da família, e sim as cuidadoras. A história da educação infantil se construiu associada à esfera privada, doméstica, do cuidado, afeto e proteção, aliados a uma crença na capacidade inata e biológica das mulheres em relação ao cuidado das crianças.

Desse modo, quando começaram a se profissionalizar e se incorporar no mercado formal de trabalho, as profissões oferecidas foram aquelas relacionadas à sua esfera: professoras, enfermeiras, assistentes sociais, costureiras, entre outras, que se assemelham ao trabalho doméstico.

Romper com esse paradigma não é uma tarefa fácil, haja vista as resistências enfrentadas quando pessoas do sexo

masculino começam a ocupar a função docente na educação infantil, especialmente na creche, onde o educador⁸ é visto com muita estranheza, tanto pelas famílias, quanto pela própria equipe escolar.

Contudo, os homens timidamente começam a ocupar esse espaço, tradicionalmente feminino. No Brasil, de acordo com o censo escolar de 2013 (INEP, 2014) apenas 3% das funções docentes na educação infantil são ocupadas por homens. Em Franco da Rocha o índice é ainda menor, temos pouco mais de 1% de professores (sexo masculino) na educação infantil, já os Auxiliares de Educação homens correspondem a 6% (Franco da Rocha, 2018).

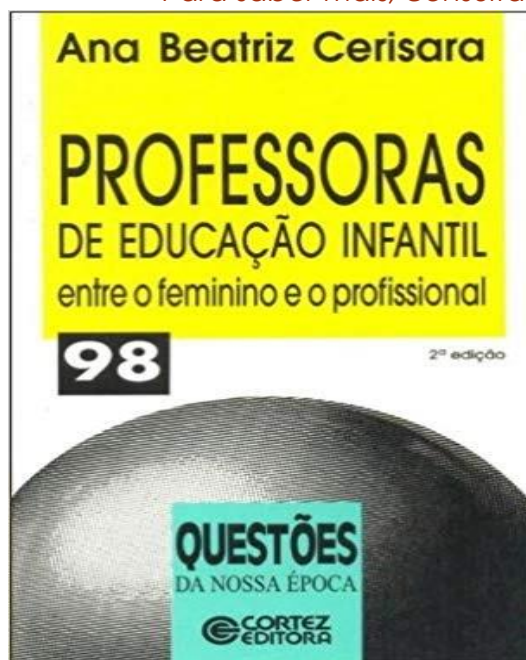
No que se refere à formação profissional, em nível de Brasil, 59% dos docentes das creches contam com ensino superior completo, e, na pré-escola, o índice sobe para 62% (INEP, 2014). Em Franco da Rocha 100% dos professores tanto da pré-escola quanto da creche possuem formação em nível superior na área; já entre os auxiliares de educação, cuja exigência para ingresso é de nível médio, 11,7% têm formação superior na área da educação.

Sobre a opção pela profissão docente, não é raro ouvir dos estudantes de pedagogia que a escolha se deu por “gostarem de criança”; uma resposta significativa, porém insuficiente.

⁸ Nas creches de Franco da Rocha atuam professores e auxiliares de educação

Em sintonia com os estudantes, Cerisara (2002) evidencia que a opção pela docência na educação infantil se dá, principalmente, por se tratar de uma instância na qual as esferas pública e privada se articulam e, assim, percebe-se o trabalho realizado – especialmente na creche – como uma extensão do trabalho doméstico.

Para saber mais, consultar



Em que pese a confusão ainda frequente entre o papel de mãe e de professora (mundo privado x mundo público), sobretudo na educação infantil, vale destacar que a profissão docente é uma das mais belas e importantes. Paulo Freire (1997), por exemplo, apresenta grandes contribuições ao falar da “boniteza” do sonho de ser professor, da responsabilidade ética no exercício da docência.

Enfatiza que não existe neutralidade na nossa profissão, que ensinar não é transferir conhecimento⁹, ao contrário, é criar possibilidades para que o educando se construa, pois é na relação dialógica entre professores e alunos que todos aprendem.

⁹ Esse modelo ele denomina como educação bancária, ver quadro anexo 1.

[...] “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” [...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1997, p. 25/28).

O educador e a educadora devem, portanto, ter uma escuta atenta, pois é escutando que aprendemos a falar com, ao invés de falar para as crianças. E é falando com elas que incentivamos a sua curiosidade e criatividade, desencadeando a pesquisa, o surgimento de hipóteses acerca dos conhecimentos que construímos juntos.

Para uma boa prática pedagógica não é suficiente que o educador da criança pequena seja habilitado, faz-se necessário e fundamental a ética, o compromisso e o respeito pelas crianças, por suas famílias, por suas histórias e culturas. “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 1997, p.40). Nesta perspectiva é fundamental que o educador seja um profissional em contínua e permanente formação, um pesquisador em busca de uma prática estruturada, significativa, esclarecedora, que saiba planejar, estabelecer estratégias, dialogar e se relacionar com seus pares e com as famílias.

Ser educador, portanto, é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade, é ser um profissional capaz de criar conhecimento.

Ser educador:

No contexto atual, podemos identificar e confrontar duas concepções opostas da profissão docente: a concepção neoliberal e a concepção emancipadora. A primeira, amplamente dominante hoje, concebe o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente e isolado na profissão (visão individualista); a segunda considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político.

Moacir Gadotti, Boniteza de um sonho:
ensinar-e-aprender com sentido



Ser educador de crianças pequenas: Professores e Auxiliares de Educação (AE)

Antes de especificar o papel do educador nas creches e pré-escolas de Franco da Rocha, é importante salientar que, nesta rede, atualmente, professores e AEs atuam juntos: planejam, preparam, cuidam e educam, sem hierarquia, na relação e interação com a criança e com a comunidade.



A cada bimestre são realizadas as paradas pedagógicas. As creches não realizam atendimento a fim de que as professoras e auxiliares de educação participem de uma formação, na SME, na qual refletem sobre seus fazeres pedagógicos, à luz de importantes referenciais teóricos, com os quais dialogamos nesta proposta.

Tendo em vista as especificidades desta faixa etária, além do acima exposto, os profissionais da educação infantil precisam estar atentos às recomendações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Conforme Oliveira (2010) as instituições de educação devem:

- ✓ Garantir espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta das famílias;
- ✓ Considerar a brincadeira como a atividade fundamental nessa fase do desenvolvimento e criar condições para que as crianças brinquem diariamente;
- ✓ Promover momentos de incentivo ao cuidado pessoal, e a fazer amigos;
- ✓ Organizar os espaços, tempos, materiais e as interações nas atividades realizadas, para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade, no faz de conta, no desenho, na dança, e em suas primeiras tentativas de escrita;
- ✓ Criar condições para que as crianças participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), respeitando o desenvolvimento físico, social e linguístico de cada criança;
- ✓ Possibilitar oportunidades para a criança fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência;
- ✓ Oferecer objetos e materiais diversificados às crianças, incentivando a criatividade;
- ✓ Compreender que incluir as crianças com deficiência em todos os momentos do dia é inerente ao seu trabalho (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo

[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar [...].

FREIRE, Paulo Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa, 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 115-117.

O papel da educação e da instituição de ensino

Autores como Paulo Freire, Cipriano Luckesi, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, entre outros não menos importantes, dedicaram grande parte de suas vidas estudando e desenvolvendo teorias norteadoras de práticas pedagógicas, visando melhorar a qualidade da educação.

Luckesi apresenta três tendências filosóficas responsáveis por interpretar a função da educação e da instituição de ensino na sociedade: a Educação Redentora, que pode salvar a sociedade de suas mazelas, considera que a educação é autônoma, não recebe interferências, ao contrário, interfere na sociedade; a Educação Reprodutora, que por considerar a escola como um Aparelho Ideológico do Estado, considera a educação apenas como um lugar de reproduzir o modelo social vigente e a Educação Transformadora da sociedade, cuja missão é colaborar para o desenvolvimento de cidadãos com mais consciência, autonomia, responsabilidade social e protagonismo. A cada uma dessas tendências ele denomina respectivamente como: otimista, pessimista e progressivista.

Para saber mais...

Ver em anexo quadro
síntese – Tendências
Pedagógicas

Em que pese cada corrente ter suas verdades, divergimos tanto da concepção pessimista que nos imobiliza, quanto da otimista que nos acomoda, e nos aproximamos da terceira.

A presente proposta dialoga com algumas tendências pedagógicas¹⁰, com inúmeros pensadores e se soma àqueles que acreditam que a educação, mesmo diante de todas as contradições sociais e condições objetivas do público alvo, por acontecer em um espaço de relações sociais, repleto de vida, desafios, criatividade e criticidade pode sim, desde que conte com profissionais qualificados e comprometidos, contribuir para uma transformação social.

Para tanto, além do compromisso docente, é fundamental garantir nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) os princípios apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI):

1. Princípios éticos:

da autonomia,
da
responsabilidade,

da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e

Projeto Político Pedagógico...

O PPP deve expressar qual é o cerne, o eixo e a finalidade da produção do trabalho escolar.

- É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.
- É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
- É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

¹⁰ Ver quadro em anexo

singularidades.

De acordo com esses princípios, cabe às instituições de Educação Infantil:

- ✚ Assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas;
- ✚ Valorizar suas produções, individuais e coletivas;
- ✚ Apoiar a conquista pelas crianças de autonomia na escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários;
- ✚ Proporcionar às crianças oportunidades para:
 - Ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprias trazidas por diferentes tradições culturais;
 - Construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas;
 - Aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais;
 - Adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e

vulneráveis política e economicamente;

- Respeitar todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

2. **Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Os princípios políticos, apontados para a área da educação infantil, deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando suas práticas educativas de modo a:

- ✚ Promover a formação participativa e crítica das crianças;
- ✚ Criar contextos que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade;
- ✚ Criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.
- ✚ Garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação, e lhes proporcionar oportunidades

para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas;

3. **Princípios estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Com relação aos princípios estéticos, trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil deve voltar-se para:

- ✚ Valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências;
- ✚ Organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade;
- ✚ Ampliar as possibilidades da criança de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades;
- ✚ Possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu projeto político pedagógico.

Contribuições de Zilma de Moraes Ramos Oliveira
ANAI DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO
Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL



DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Quando ouvimos falar em documentação, logo imaginamos um rol de papéis. No entanto, a documentação pedagógica vai muito além de um acervo burocrático, de um conjunto de relatórios e fotos, ao contrário, trata-se do registro daquilo que as crianças estão falando, fazendo e produzindo e como o educador e a educadora evidenciam esses fazeres, isto é, como dão visibilidade ao processo de aprendizado das crianças.

Como conceito, a terminologia – documentação pedagógica – surge a partir das experiências italianas, mais especificamente as do município de Reggio Emília, as quais incluíram no Regimento das suas Escolas e Creches que,

[...] A documentação é parte integrante e que estrutura as teorias educativas e didáticas, já que dá valor e torna explícita, visível e avaliável a natureza dos processos de aprendizagem subjetivos e de grupo das crianças e dos adultos, individualizados através da observação, tornando-os um patrimônio comum, (2013, p. 12).

Contudo, a documentação não se efetiva somente no ato de observar e registrar, mas também nos atos de analisar, refletir, comunicar e compartilhar, para ressignificar e possibilitar relançamentos. Para Carla Rinaldi (2014), [...] “A

Para saber mais...

Relançamento

Planejar e propor novas oportunidades de descobertas, de investigação, ir além no tema em que está sendo abordado, diante das pistas e indícios que as crianças nos dão.

documentação é, então, esse processo dialético, afetuoso e também poético. Não só acompanha o processo de conhecimento, mas, em certo sentido, estimula-o" (RINALDI, 2014).

Ações Inerentes ao Processo de Documentação Pedagógica

Não existe regra para elaborar a documentação pedagógica, todavia faz-se necessário organização, foco, escuta sensível e contextualizada das crianças, observação participante e registro reflexivo. Esse conjunto de atitudes compõem as ações primárias, e estão intimamente relacionadas ao processo de documentar.

A Documentação Pedagógica poderá ser composta por fotos das crianças e dos ambientes, filmes, gravações, produções individuais e coletivas e, principalmente, pelos registros feitos pelos educadores.

Geralmente essa é a parte mais difícil: o que registrar? E como fazer o registro? Voltamos a afirmar, não existe modelo ou regra, nem um tempo determinado, mas o foco e a escuta atenta são fundamentais. É importante compreender que não é possível nem desejável que registremos tudo o que todas as crianças fazem, isso seria loucura, e sim aquilo que mais chama a nossa atenção, que é inédito, diferente do cotidiano.

A escuta....

Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando, diz freire, podemos passar a falar com ele e não para ele, como se fossemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva saber escutar requer que se aprenda a escutar o diferente (Dicionário Paulo Freire, p. 171).

A escuta não pode ser convertida em uma moda ou mera anedota. Significa, como responsabilidade ética, estar disposto a transformar a prática educativa, como consequência da própria escuta. (Lóris Malaguzzi).

E como não podemos confiar totalmente na nossa memória, sugerimos que os educadores portem uma caderneta ou bloco e possam ao longo do dia fazer pequenas anotações de algo que lhes chamem a atenção (por isso a observação e a escuta são fundamentais); pode ser uma fala, um comportamento, uma atitude, um gesto, uma brincadeira, um silêncio, um desentendimento, uma descoberta, uma inquietude etc.

Em outro momento, quando for organizar as vivências, desenvolvimento e aprendizagens das crianças, as anotações, fotos e outros registros, serão importantes subsídios para auxiliar na escrita dos relatórios individuais.

Ao registrar e organizar o material é importante ter clareza que o fundamento da documentação é a

comunicação, portanto, deverá ser compreendida pelo interlocutor, que poderá ser a mãe (ou outro familiar), a diretora, a coordenadora, um colega da unidade escolar ou a própria criança.

Ao preparar cuidadosa e intencionalmente essa documentação, os educadores conseguirão dialogar com convicção, tranquilidade e segurança sobre o processo de desenvolvimento, sobre as aprendizagens e sobre as dificuldades das crianças, nas diversas linguagens trabalhadas ao longo de cada bimestre.

Quando usamos a Documentação Pedagógica como material de reflexão da nossa prática, percebemos que ela possibilita descobertas para a continuidade de um projeto em curso ou indica novos caminhos. Quando nos conscientizamos sobre o que foi feito, revela-se aos nossos olhos o que ficou frágil ou caminhos não percorridos pelas crianças que poderão ser retomados com novas propostas e desafios.

Ao refletir sobre as descobertas das crianças é possível perceber o fio condutor do trabalho pedagógico, se ele de fato reflete as nossas concepções e se está alinhado com a Proposta Curricular.

No momento em que a Documentação é a memória viva da prática pedagógica, o processo de elaborá-la pode também funcionar como uma maneira de resgatar as aprendizagens das crianças e dos educadores.

Parte-se do pressuposto que, ao observar e registrar os processos de ensino e aprendizagem e, a partir desse registro, refletir e discutir suas escolhas e ações, o educador adquire condições de perceber que fez propostas às crianças à luz de uma teoria humanizadora, o que tornará a sua prática mais reflexiva e significativa.

Finalmente, o movimento de registrar e refletir sobre os registros para compor a documentação, permite desenvolver um trabalho educativo que acompanha verdadeiramente o grupo. É planejando propostas com objetivos amplos e flexíveis que podemos permitir o avanço da aprendizagem das crianças.

A documentação poderá ser apresentada em painéis, cartazes, portfolios, álbuns, pastas, redes sociais, inclusive o blog da secretaria da educação etc. (desde que acordado entre os pares), por meio de fotos, frases, textos, cartas, jornais e produções realizadas pelas crianças, que demonstrem aprendizagens significativas. O produto final revelará a trajetória das crianças e o trabalho dos educadores.



CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

*Experiências nacionais e internacionais sinalizam para a construção de uma programação pedagógica por meio dos campos de experiência, como uma possibilidade para a organização do trabalho pedagógico que respeita as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança.
(Daniela Finco, 2015)*

A presente seção visa refletir, discutir e tecer considerações acerca dos fazeres pedagógicos na educação infantil. Todavia, antes de refletirmos sobre a atual concepção de trabalho com as crianças é importante destacar que houve um percurso.

Até o final dos anos de 1970 as abordagens eram assistencialistas, compensatórias ou preparatórias. A partir de meados da década de 1980, especialmente com a Constituição Federal, começa-se a desenhar uma nova proposta de educação infantil.

A transição foi um processo difícil e complexo, com muitas adaptações e ajustes. As primeiras propostas curriculares para a educação infantil, por não terem identidade própria, tomaram emprestado o modelo da chamada educação regular (ensino fundamental e ensino médio), que tradicionalmente prioriza conteúdos, objetivos e resultados.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), por exemplo, que foi amplamente disseminado no país, funcionando não raras vezes como um guia de orientação curricular, é um documento que, embora considere que a finalidade da educação infantil seja o desenvolvimento integral da criança, seu foco principal são os conteúdos e objetivos de aprendizagem.

A rotina era planejada de modo a contemplar as áreas de conhecimento, geralmente eram ministradas quase como disciplinas, fragmentadas e com horários pré-determinados – hora do movimento, hora das artes visuais, hora da música, hora da linguagem oral e escrita, hora da natureza e sociedade e hora da matemática – e em que pese a brincadeira estivesse presente, ela



ocorria quase sempre de forma orquestrada e com objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos pelos educadores.

Considerando que a educação infantil é um lugar com características distintas das demais etapas, destinado a abrigar ações educativas abrangentes que ultrapassem os conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, a rede municipal de Franco da Rocha, em consonância com as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com a BNCC, adota como princípio o trabalho com os **campos de experiências**, conforme orientação constante no artigo 9º, da Resolução nº 5, de 17/12/2009.

Art. 9º 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;

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

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.

Parágrafo único. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

A organização curricular por Campos de Experiência possibilita aos educadores uma nova leitura e compreensão do trabalho pedagógico acerca do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, não mais por área e sim globalmente por meio das múltiplas linguagens, experienciadas pelas crianças.



Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/11834583/>. Acesso em: 08/08/019

Conforme apontou Malaguzzi (2001), precisamos seguir as crianças e não exatamente os nossos planos de aula, pois em que pese serem necessários, são as crianças em suas brincadeiras e investigações que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos adquiridos e compartilhados.

Nesse sentido, embora seja fundamental o planejamento dos espaços, dos tempos, dos materiais, das interações e das brincadeiras, faz-se necessário compreender que nem sempre o planejado e ensinado pelo professor vai acontecer conforme o idealizado, tendo em vista que é a experiência que mobiliza, que marca e transforma.

Que é na experiência – e não nos treinos e/ou resultados – que as crianças exploram, pesquisam com os olhos, sentem os perfumes, experimentam com o paladar e com o tato, indagam sobre o que observam e ouvem.

Diante do exposto, evidenciamos que a presente proposta curricular orienta para a atuação por meio dos campos de experiência, que privilegia a escuta em detrimento da fala; a dúvida, o inesperado e o imprevisto ao invés das certezas.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre avaliação na educação infantil é relativamente recente quando comparada às demais etapas da educação básica e do ensino superior, que sempre avaliaram os alunos, e há quase três décadas participam dos processos de avaliação externa.

Na educação infantil a avaliação está explicitada tanto na LDB (Lei 9394/96), que no artigo 31, inciso I, evidencia que ela deverá ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (art. 31, inciso I); quanto no PNE que ratifica essa tendência ao prever como uma das estratégias da meta referente à educação infantil (meta 1) a implementação da avaliação dessa etapa da educação básica, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros de qualidade (Lei 13.005/2014, art. 1º, estratégia 1.6).

Já vimos que está na lei, mas como avaliar? No o senso comum, avaliação está sempre associada a provas, exames, instrumentos que possam aferir o conhecimento dos alunos,



entretanto, quando o alvo da avaliação é a educação infantil, torna-se necessário muito cuidado e atenção para não cairmos na armadilha de aplicar provas, testes ou quaisquer instrumentos cujo intuito seja mensurar o conhecimento escolar das crianças, nem mesmo daquelas que estão na pré-escola, em fase de transição para o ensino fundamental.

O ócio....

Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo
Guimarães Rosa Grande Sertão Veredas

As crianças estão a todo o momento recebendo estímulos e informações, isso faz com que elas fiquem expostas a situações em que devem desempenhar algum papel esperado pelos adultos. Por isso é muito importante em alguns momentos deixá-las “sem fazer nada”, livres, para que possam observar, se aproximar e se afastar, experimentar o mundo de diversos modos, à sua escolha. Neste momento o “fazer nada” é cheio de “muitas coisas”.

O não fazer nada para a criança é muito importante, é o momento que ela faz de conta, inventa brincadeiras, cria seus brinquedos. O tempo livre, o “ócio”, nada mais é que a oportunidade da criança entrar em contato consigo mesma, estimular o pensamento, a fantasia e a concentração. O tempo em que a criança está à toa, num aparente “tédio”, é o tempo em que ela está conectada com ela mesma, num processo de autorregulação. (MACHADO, 13/08/2018).]

É deste fazer nada que as crianças precisam e têm direito. E para os adultos que as acompanha são momentos e oportunidades preciosos para observação e escuta mais aprofundado sobre o desenvolvimento delas.

Para fugirmos à tentação de mensurar o desenvolvimento da criança pequena por meio de avaliação diagnóstica, valorizando demasiadamente o processo de leitura e escrita, vale a pena recorrermos a autores como, Loris Malaguzzi.

Malaguzzi, entre outros pensadores da educação, nos chama a atenção para as múltiplas linguagens, que não raras vezes a instituição escolar deixa de evidenciar, valorizando quase que exclusivamente as atividades de linguagem oral e escrita.

Como vimos anteriormente, o público alvo da educação infantil são crianças que estão vivenciando a primeira infância, uma etapa peculiar do desenvolvimento, na qual quanto mais forem incentivadas, mais conexões neuronais ocorrerão, o que certamente contribuirá para o aprimoramento de suas capacidades de raciocínio e aprendizado.

Partindo deste pressuposto não é possível pensar uma educação infantil focada em apenas uma ou duas linguagens. Para além da leitura e da escrita, e talvez até mesmo antes disso, a criança precisa ser estimulada a cantar, dançar, correr, se equilibrar, pular, esticar, inventar, fantasiar, abraçar, pintar, desenhar, apreciar e respeitar a natureza, plantar, resolver conflitos, ouvir e contar histórias, recitar, cuidar, brincar, ficar sem fazer nada, entre outras tantas possibilidades.

Para concluir, enfatizamos que toda criança tem o direito de vivenciar, experimentar e experienciar, no seu tempo e ritmo, independentemente de talento ou aptidão futura e não deve ser comparada com outras, uma vez que cada uma é única.

Como acompanhar o desenvolvimento das crianças?

A documentação pedagógica pode ser um importante mecanismo de avaliação do trabalho docente, pois, permite ao professor acompanhar e perceber tanto o desenvolvimento das crianças, quanto as dificuldades (alegria, tristeza, ativez, desânimo, curiosidade, apatia etc.). Peculiares fatos ocorridos no dia-a-dia podem se perder facilmente, ao passo que quando são registrados, possibilita ao professor rever a sua prática, acompanhar a criança mais de perto, incentivar, acolher e assim por diante.

Se por um lado a documentação pedagógica corrobora com a autoavaliação do professor, levando-o a rever seu planejamento e repensar sua prática, por outro lado, faz-se necessário também que haja periodicamente uma avaliação institucional.

Para contribuir com o processo de avaliação institucional, alguns instrumentos nacionais foram elaborados pelo MEC, a saber:

- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação infantil (2006);

- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006/2018);
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil – INDIQUE (2009).

Apesar dos parâmetros não ter caráter mandatório, eles oferecem orientações importantes acerca dos critérios de qualidade relacionados à proposta pedagógica, à gestão, à formação, à atuação dos profissionais, assim como em relação à infraestrutura dos prédios.

O INDIQUE caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação participativa da qualidade das unidades educacionais. O documento apresenta uma metodologia de trabalho que busca garantir o debate, com toda comunidade escolar, sobre indicadores importantes para a qualidade do atendimento. Tais indicadores estão divididos em sete dimensões de qualidade:

- Planejamento institucional (proposta pedagógica, registro e indicativos sobre as práticas);
- Multiplicidade de experiências e linguagens (reflexões sobre a rotina e práticas adotadas para incentivar a autonomia das crianças; formas de a criança conhecer e experimentar o mundo e se expressar);
- Interações (espaço coletivo de convivência e respeito);
- Promoção da saúde (reflexões sobre práticas e

condutas cotidianas adequadas para a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e a alimentação saudável para cada grupo de idade);

- Espaços, materiais e mobiliários (reflexões sobre a disposição e disponibilidade de materiais, espaços e mobiliários de maneira a atender às múltiplas necessidades de adultos e crianças);
- Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais (reflexões sobre a formação inicial e continuada, condições de trabalho adequadas às múltiplas tarefas, natureza da relação entre instituição e comunidade);
- Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (reflexões sobre os processos de socialização, as brincadeiras e a convivência com a diversidade).

Em que pese a equipe escolar e a comunidade não ter poder de decisão sobre todas as dimensões, fazer a autoavaliação contribuirá para ampliar os debates junto aos órgãos competentes, potencializar as famílias e funcionários, tomar decisões acerca das prioridades levantadas, e principalmente se autoconhecer, compreender os limites e alavancar lutas, sempre na perspectiva de melhorar a qualidade do atendimento às crianças.

Para além desses documentos oficiais, outros mecanismos podem e devem ser implementados no processo de avaliação, tais como a documentação pedagógica, que envolve observação e registro.

BIBLIOGRAFIA

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, Educação & Sociedade ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. In: Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

BHANA, D.; FAROOK, F. **Crianças pequenas, HIV / AIDS e gênero: Uma revisão resumida**. Documento de trabalho 39. Haia, Países Baixos: Fundação Bernard van Leer, 2006.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da república Federativa do Brasil: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução**

CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE /CEB n. 20/2009** de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2006b

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece **as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CIVILETTI, Maria Vitoria Pardal. **A creche e o nascimento da nova maternidade.** 1988. 187f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

JOIA, Adelaide. **BRINCAR E APRENDER: Dimensões indissociáveis no desenvolvimento da criança**. Curitiba: Appris, 2017.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

MACHADO, Ana Lúcia. **Infância pede calma. Vamos desacelerar?** Site: Educando muda tudo, 2018. Disponível em: <http://www.educandotudomuda.com.br/infancia-pede-calma-desaceleracao/>. Acesso em: 09 de dezembro de 2019.

MELLO, Suely Amaral et al. **Educação de bebês: Cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 310p.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANEXOS



ANEXO 1 – EDUCAÇÃO BANCÁRIA

1. O educador é o que educa; os educandos são educados;
2. O educador é o que sabe; os educandos os que não sabem;
3. O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
4. O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
5. O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
6. O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
7. O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
8. O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
9. O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
10. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª ed., 1987, p.34.

ANEXO 2 - QUADRO SÍNTESE DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Nome da tendência pedagógica	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Professor x Aluno	Aprendizagem	Manifestações
Tendência Liberal Tradicional	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	São conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e /ou por meio de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
Tendência Liberal Renovada Progressivista	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problema.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas. O aluno aprende fazendo.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Cousinet, Lauro de Oliveira Lima.
Tendência Liberal Renovada Não Diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno; o professor deve garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico, baseado no respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumerhill", escola de A. Neill.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome da tendência pedagógica	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Professor x Aluno	Aprendizagem	Manifestações
Tendência Liberal Tecnicista	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	São informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva em que o professor transmite informações e o aluno deve fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Skinner, Gagné, Bloon, Mager. Leis 5.540/68 e 5.692/71.
Tendência Progressivista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores retirados da problematização do cotidiano dos educandos.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Valorização da experiência vivida como base da relação educativa. Codificação-decodificação. Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
Tendência Progressivista Libertária	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas, mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de autogestão.	É não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Também prima pela valorização da vivência cotidiana. Aprendizagem informal via grupo.	Lobrot, C. Freinet, Miguel Gonzales, Vasquez, Oury, Maurício Tragtenberg, Ferrer y Guardia.
Tendência Progressivista "Crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica"	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko, B. Charlot, Suchodolski, Manacorda, G. Snyders Dermeval Saviani.

Publicado em 17 de abril de 2012

ANEXO 3 – BREVE HISTÓRICO MUNICIPAL DAS CRECHES NOS ANOS DE 1990 GOVERNO DO CIDADÃO (1993-1996)

Em 1993, quando a LDB (Lei 9394/96) ainda tramitava no Congresso Nacional e não existiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Franco da Rocha ousou e inovou. Implantou na Diretoria de Educação a Divisão de Creche e fez a transição das unidades que até então estavam alocadas na Diretoria de Ação Comunitária.

Naquela ocasião a população infantil de zero a quatro anos em Franco da Rocha estava estimada em 13.207, e a municipalidade contava com apenas três unidades – duas diretas e uma conveniada.

A creche São José (hoje Noel Rosa), no Jardim São Benedito, atendia 50 crianças, a Creche Sant'Anna, na Vila Bazu, também com capacidade para 50 crianças e a creche Imaculada Conceição (conveniada), mais 50, que somando conseguiam atender 150 crianças, ou seja, menos de 2% da demanda.

Frente ao diagnóstico, a Diretoria de Educação fez um plano de expansão, visando atender até 1996, pelo menos 12% da demanda real e adotou medidas de curto prazo para selecionar a demanda manifesta.

As educadoras das creches – denominadas pajens – eram contratadas via CLT, com jornada de trabalho de 44h semanais, função que era ocupada exclusivamente por mulheres. Suas atribuições eram basicamente de cuidados relacionados à higiene e alimentação das crianças e não havia qualquer tipo de capacitação para um trabalho que é tão peculiar. Também não havia equipe gestora, sendo que as pendências, dúvidas, conflitos, reclamações eram recebidos pela escriturária que as encaminhava para a Diretora da Ação Comunitária, assim como as matrículas, que por não haver critérios, eram concedidas mediante solicitações de vereadores ou encaminhadas às creches via Diretoria de Ação Comunitária.

Em 1994 foi inaugurada a 3ª creche direta – CEMI Vinícius de Moraes (hoje EMEB Izildinha Aparecida Nicodemo Jorge) – com capacidade para atender 40 crianças. Neste ano foi realizado o primeiro concurso para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), cuja exigência escolar foi de nível médio, com jornada de 33h semanais.

As pajens foram orientadas a prestar o concurso de ADI e aquelas que não prestaram ou não passaram, foram demitidas, sendo substituídas pelas ADIs concursadas, que após a posse, participaram de uma formação antes de iniciar exercício.

Após a lotação das novas profissionais, a gerente do programa passou a realizar reuniões semanais por módulo (berçário, minigrupo, maternal) com as ADIs, no horário intermediário, de repouso das crianças e capacitação mensal – denominada “fechamento” – dia em que se suspendia o atendimento da instituição para a realização de uma formação em serviço, com toda a equipe das três creches diretas, mais a conveniada que era convidada.

As reuniões de pais, por módulo, eram realizadas mensalmente ao final da tarde, com o objetivo de conversarem com as famílias sobre o desenvolvimento das crianças, e a reunião geral de pais, uma espécie de assembleia, acontecia aos sábados, bimestralmente, cuja temática de discussão versava sobre temas plurais como saúde infantil, alimentação alternativa, organização da rotina das instituições etc.

A fim de otimizar a lista de inscrição para vagas nas creches, foram criados alguns critérios de seleção, além de visitas domiciliares e criadas comissões (compostas por mães e funcionárias) que se reuniam sempre que surgiam vagas, para selecionar a demanda.

Em 14/02/1996 foi inaugurada a creche do Parque Paulista, CEMI Cecília Meireles, com capacidade para atender 150 crianças. Esta creche foi construída num terreno onde funcionava uma escola de samba, cujos membros resistiram

muito em ceder o espaço. Foram inúmeras reuniões com as mães e comunidade, muitas argumentações e negociações, até conseguir o aval da comunidade e iniciar as obras.

A partir desse pequeno memorial, podemos afirmar que o período de 1993 a 1996, marcou a história da Educação Infantil no município de Franco da Rocha, uma vez que as Instituições de Creche foram assumidas pela Diretoria de Educação, ampliou-se as vagas, investiu-se na formação dos profissionais de creche e foram criados espaços de participação democrática para as famílias das crianças, antecipando Direitos e Diretrizes que só se consolidaram nacionalmente na década seguinte.

ANEXO 4 – BREVE HISTÓRICO DA PRÉ-ESCOLA EM FRANCO DA ROCHA – GOVERNO DO CIDADÃO (1993-1996)



PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCO DA ROCHA ESTADO DE SÃO PAULO



As primeiras salas de pré-escola da cidade datam da década de 60. O governo estadual então era o maior responsável por essa faixa de escolarização. Até 1992 o estado mantinha duas turmas de pré-escola atendendo a 66 crianças. Mesmo naquela conjuntura nunca houve uma relação equilibrada entre a demanda e a oferta de vagas.

São 28 as unidades de Educação Infantil gerenciadas pela Prefeitura, 26 das quais funcionando em prédio próprio. Desses equipamentos, apenas 1/3, as construções mais recentes, possui duas salas de aula. Nas demais, com apenas 1 sala, há equipamentos como cozinha, banheiros, refeitórios, atendendo à no máximo 64 crianças.

O Anexo 3 demonstra a evolução da população escolarizável na faixa de 4 a 6 anos. O intenso movimento migratório resultou num aumento considerável da população infantil, pois as famílias de baixa renda são numerosas. Essas famílias, além de numerosas têm muitas crianças em idade escolar ou pré escolar.

O número de salas não acompanhou o crescimento da população. Atualmente só é possível atender perto de 33% da demanda uma vez que nossa capacidade é limitada. Priorizar crianças na faixa de 6 anos, mais próximas ao ingresso no 1º grau, tornou-se imperativo. Das 7002 crianças de 4 a 6 anos existentes em 1992, apenas 2085 conseguiram vagas (Anexo 6).

Apenas os governos estadual e municipal demonstraram, no decorrer dos últimos anos, alguma estrutura para oferecer esses serviços à comunidade. A rede particular não consegue oficializar-se, muito menos se expandir. A cidade é formada, quase que na totalidade, por população de baixa renda.

As 3 salas unidocentes funcionam na zona rural em um único turno, nos bairros do Mato Dentro, Vargem Grande e Serra dos Cristais, no mesmo espaço físico de escolas de 1º grau. No caso dos dois primeiros bairros, a confecção de tijolos é atividade econômica predominante, tornando-se difícil a procura e a permanência das crianças na escola, pois bem pequenas elas já contribuem para o orçamento familiar. A Serra dos Cristais, não pelas mesmas características, porém por seus alunos morarem em chácaras distantes, apresentam altas taxas de evasão.

Existe ainda uma sala unidocente no Jardim das Colinas. Loteamento de baixo padrão localizado a 25 Km do centro da cidade, não possui demanda para a formação de duas turmas.

Nas escolas centrais há crianças provenientes de todos os bairros, principalmente daqueles que não tem escolas ou onde as salas são insuficientes. Entretanto apenas crianças de bairros que têm facilidade de transporte ou que os pais trabalhem no centro podem fazer essa opção. (Anexo 7)

As taxas de evasão da pré-escola e do 1º grau são semelhantes. No caso da pré-escola o problema pode ser mais complexo, pois ela não é vista com a mesma seriedade do 1º grau, podendo ocorrer a desistência com maior facilidade.

A falta de orientação da comunidade, que considera a pré-escola dispensável, a falta de preparo do professor que faz exigências absurdas que dificultam a frequência dos alunos, a falta de pavimentação em 88% das ruas da cidade deixando os acessos às unidades intrafegáveis - quando chove a frequência é quase zero, a ausência de um sistema que controle os dados de movimentação dos alunos com a finalidade de diagnosticar os problemas e apresentar soluções e a própria estrutura da instituição escolar que cria me-



**PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCO DA ROCHA
ESTADO DE SÃO PAULO**



canismos que dificultam a permanência da criança na escola, contribui para efetivar as marcas de evasão registradas.

Além das crianças excluídas da escola por diversos motivos, o município apresenta uma taxa elevada de retenção na 2ª série do 1º grau, quando ocorre uma seleção entre as que conseguiram ou não se alfabetizar. (Anexo 8)

As altas taxas de retenção são facilmente justificadas quando consideramos o perfil do cidadão franco-rochense: migrantes analfabetos ou semi-alfabetizados, portadores de uma cultura rejeitada e marginalizada pela escola. Em um ambiente familiar onde a escrita tem pouca ou nenhuma função social, os filhos desse cidadão só terão o primeiro contato com a escrita, e de forma pedagogicamente equivocada, apenas na primeira série do 1º grau.

TRABALHO DESENVOLVIDO NA PRÉ ESCOLA

Se a maior parte das pré-escolas possui uma única sala de aula, não há direção ou coordenação, contribuindo para que a professora trabalhe isoladamente. As unidades são distantes umas das outras, dificultando o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que possa ser avaliada como um todo. Cada professora trabalha da forma que considerar mais correta.

Jamais houve trabalho sistematizado integrado a qualquer órgão oficial de controle das atividades educacionais. Naturalmente também, nunca existiu integração com o trabalho desenvolvido no 1º grau.

A integração com a comunidade limita-se à esporádicas reuniões com pais de alunos para discutir o rendimento escolar, ou pedir dinheiro para "festinhas". A existência desse relacionamento depende da boa vontade e envolvimento do professor com o trabalho.

Os procedimentos pedagógicos e metodológicos também são determinados individualmente pelo docente. Observa-se práticas comuns em escolas de educação infantil como: desenho mimeografado, exercícios de coordenação motora, treino ortográfico, trabalhos manuais feitos em série pela professora em função do calendário cívico e festivo. Não há objetivo claro que justifique a escolha dessa ou daquela atividade. Percebe-se apenas uma preocupação em fazer com que a criança desenhe letras ou sinais que se assemelhem à escrita, entretanto não se valoriza qualquer atividade que apresente a escrita para a criança. É comum crianças levarem para casa lições de cópias de "famílias silábicas".

Dá-se importância substancial para a variedade e qualidade dos materiais como papéis, tintas, lápis, acessórios, etc. Há casos de desistências das crianças em função da impossibilidade de compra do material.

ESTADO DOS PRÉDIOS E EQUIPAMENTOS ESCOLARES

Apesar da rede municipal não ser muito antiga, os prédios estão totalmente sucateados. Nunca houve uma política de manutenção. Em alguns bairros observamos atos

ANEXO 5 – SUGESTÕES DE VÍDEOS (FILMES E DOCUMENTÁRIOS)

- A maçã: (Filme Iraniano, 1999) Direção: Samira Makhmalbaf. Elenco: Massoumeh Naderi, Zahra Naderi, Ghorban Ali Naderi mais Gênero Drama. Nacionalidades Irã, França
- BEBÊS: (França, 2010). Documentário produzido pelo cineasta francês Thomas Balmès, que acompanhou a vida de bebês em quatro países do mundo (Namíbia, Mongólia, Japão e Estados Unidos). Veja trailer no link: <http://mais.uol.com.br/view/a56q6zv70hwb/trailer-do-filme-bebes-402CD193866C0A90326?types=A&>
- Caramba carambola o brincar é na escola: <https://www.youtube.com/watch?Plataforma-do-Letramento>
- Como estrelas na terra: toda criança é especial: (Filme indiano, 2007), Ficha técnica: Título original: Taare Zameen Par. Drama, India, 140min.; Diretor: Aamir Khan Roteiro: Amole Gupte.
- Filhos do paraíso: (Filme Iraniano, 1998) Direção: Majid Majidi, Elenco: Mohammad Amir Najji, Gêneros Comédia, Drama, Nacionalidade Irã
- Minha vida em cor de rosa: (1997) Direção: Alain Berliner Elenco: Georges du Fresne, Jean-Philippe Écoffey, Hélène Vincent. Gênero Comédia dramática. Nacionalidades Reino Unido, Bélgica, França
- Nenhum a menos: (filme chinês, 1999), de gênero drama, dirigido por Zhang Yimou.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- O começo da vida: <https://ocomecodavida.com.br>
- O jarro: (1994) Produção iraniana do diretor Ebrahim Foruzesh.
- O silêncio: (1998), filme iraniano de Mohsen Makhmalbaf
- Quando tudo começa: (1999) filme de drama francês, dirigido por Bertrand Tavernier.
- Sementes do nosso quintal: (2012) www.itaucinemas.com.br/filme/sementes-donosso-quintal
- Território do Brincar: (2015) <https://territoriodobrincar.com.br>

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANEXO 6 – LISTA DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS

EMEB	ENDEREÇO	BAIRRO	CEP	TELEFONE	E-MAIL
ADAUTO ESTEVAM DE MIRANDA E SILVA	R. JOSÉ DE ALENCAR, S/Nº	MONTE VERDE	07860-400	4800-7502	emebadautoestevam@francodarocha.sp.gov.br
PROFª ALEKSSANDRA AP. SIQUEIRA DA SILVA	R. PRIMAVERA, S/Nº	JD. DAS COLINAS	07801-000	4800-7503	emebalekssandraaparecida@francodarocha.sp.gov.br
ANA DE SOUZA CASEMIRO	R. ANTONIO ALBA FERNADES, 239	POUSO ALEGRE	07801-000	4800-7504	emebanadesouzacasemiro@francodarocha.sp.gov.br
ANTONIO CARLOS JOBIM	AV. GALES, S/Nº	VILA BELA	07847-070	4800-7505	emebantoniocarlosjobim@francodarocha.sp.gov.br
ANTONIO FARIA	ROD. LUIZ SALOMÃO CHAMMA, KM, 42,5	POUSO ALEGRE	07859-340	4800-7519	emebantoniofaria@francodarocha.sp.gov.br
CARLOS EDUARDO DE SOUZA	EST. DOS ABREUS, S/Nº	JD. LUCIANA	07810-200	4800-7508	emebcarloseduardo@francodarocha.sp.gov.br
CECILIA MEIRELES	RUA SATURNINO GOMES DE SÁ, S/Nº	PQ. PAULISTA	07844-150	4800-7509	emebceciameireles@francodarocha.sp.gov.br
CLARICE LISPECTOR	AV. GIOVANI RINALDI, S/Nº	PQ. VITÓRIA	07854-120	4800-7511	emebclaricelispector@francodarocha.sp.gov.br
PROFª CLAUDIO FERNANDO DOS SANTOS	R. PARÁ, S/Nº	VILA ELISA	07865-450	4800-7529	emebclaudiofernandodossantos@francodarocha.sp.gov.br
CLÓVIS ROBERTO DE MIRANDA E SILVA	R. BELMONTE, 111	MONTE VERDE	07780-000	4800-7512	emebclovisroberto@francodarocha.sp.gov.br
PROFª DULCE MOREIRA DE ARAÚJO	R. DONALD SAVAZONI, S/Nº	V. ZANELA	07850-000	4800-7556	emebdulcemoreiradearaujo@francodarocha.sp.gov.br
ÉRICO VERÍSSIMO	R. JOÃO RAIS, 159	CENTRO	07802-030	4800-7521	emebericoverissimo@francodarocha.sp.gov.br
FLORESTAN FERNANDES	R. FRANCISCO MATIAS, S/Nº	VILA BAZÚ	07840-050	4800-7524	emebflorestanfernandes@francodarocha.sp.gov.br
FRANCISCO DE PAULA BRANDÃO	R. HENRIQUE VIII, S/Nº	JD. DOS REIS	07845-080	4800-7525	emebfranciscodepaula@francodarocha.sp.gov.br
GUIDO SEVERINO DE SOUSA	R. CHILE, S/Nº	V. BELA	07847-120	4800-7527	emebguidoseverino@francodarocha.sp.gov.br
HEITOR VILA LOBOS	R. PÉRICLES FERNADES, S/Nº	PQ. VITORIA	07855-190	4800-7528	emebheitorvillalobos@francodarocha.sp.gov.br
PROFª IDA MARIA FANCHINI	EST. ETTORE PALMA, S/Nº	V. PALMARES		4800-9614	emebidamariafanchini@francodarocha.sp.gov.br
IZILDINHA APARECIDA NICODEMO JORGE	R. RUI BARBOSA, S/Nº	CENTRO	07850-050	4800-7557	emebizildinhaaparecidanicodemo@francodarocha.sp.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FRANCO DA ROCHA
PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

EMEB	ENDEREÇO	BAIRRO	CEP	TELEFONE	E-MAIL
JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS	R. SILAS DOS SANTOS, S/Nº	PQ. VITORIA	07856-000	4800-7533	emebjosemauro@francodarocha.sp.gov.br
JOSÉ SEIXAS VIEIRA	R. ATLAS, S/Nº	PQ. STA ROSA	07861-030	4800-7520	emebjoseseixasvieira@francodarocha.sp.gov.br
MARIANA THOMAZ FERREIRA	R. WILSON GARBELINI, 910	V. BAZÚ	07849-070	4800-7541	emebmarianatomaz@francodarocha.sp.gov.br
PROFª MARIANGELA ZEM DIAS	EST. MUN. DO TABOÃO, 864	BOM TEMPO	07810-550	4800-7542	emebmariangelazemdias@francodarocha.sp.gov.br
PROFª NAIR DE SENE FROES	AV. PREF. ÂNGELO CELEGUIM, S/Nº	V. SANTISTA	07809-000	4800-7522	emebnairdesenefroes@francodarocha.sp.gov.br
NELSON RODRIGUES	R. APOLO, S/Nº	V. JOSEFINA	07841-000	4800-7546	emebnelsonrodrigues@francodarocha.sp.gov.br
NOEL ROSA	R. SAUL CARDOSO, 160	JD. JABUTICABEIRAS	07804-200	4800-7548	emebnoelrosa@francodarocha.sp.gov.br
ODUVALDO VIANA FILHO	R. OSLO, 1252	PQ. VITORIA	07855-340	4800-7549	emeboduvaldovianna@francodarocha.sp.gov.br
OSCAR LUSTOSA PINTO	R. JOSE ALVES CERQUEIRA CÉSAR, S/Nº	JD. UNIÃO	07840-140	4800-7550	emeboscarlustosa@francodarocha.sp.gov.br
PALMIRO GABORIM	EST. DO MATO DENTRO, S/Nº	MATO DENTRO	07780-000	4800-7552	emebpalmirogaborim@francodarocha.sp.gov.br
PAULO BENEVIDES FRANCO DE GODOY	R. FERNANDO GOMES DE SÁ, 101	JD. CRUZEIRO	07804-170	4800-7553	emebbenevidesgodoy@francodarocha.sp.gov.br
PROFª ROBERTA TARIFA	R. NÓBREGA, 338	JD. CEDRO DO LÍBANO	07840-140	4800-7538	emebrobertatarifa@francodarocha.sp.gov.br
ROBERTO MECONI	AV. DOS COQUEIROS, S/Nº	CENTRO	07850-320	4800-5596	emebrobertomeconi@francodarocha.sp.gov.br
SEBASTIÃO BEZERRA LINS	R. OTAWA, S/Nº	PQ. MONTREAL	07835-040	4800-6138	emebsebastiaobezerralins@francodarocha.sp.gov.br
TELMA SIMAS GARCIA	EST. DA DIVISA, S/Nº	CHAC. SÃO JOSÉ	07863-260	4800-7558	emebtelmasimas@francodarocha.sp.gov.br
TERESA BARQUETTA	AV. TONICO LENCI, 2881	LAGO AZUL	07866-000	4800-7559	emebteresabarquetta@francodarocha.sp.gov.br
DRª ZILDA ARNS	EST. MUN. DE PORRETES, S/Nº	JD. BANDEIRANTES	07830-310	4800-9995	emebzildaarns@francodarocha.sp.gov.br
JANNETTE TENÓRIO ASSUMPÇÃO	AV. WASHINGTON LUIZ, 531	JD. PROGRESSO	07852-170	4800-7530	emebjannettetenorioassumpcao@francodarocha.sp.gov.br

ANEXO 7 - PARA SABER MAIS

Texto 1: “O que há por trás do ‘levanta que não foi nada’?” (Paulo Fochi)

Resumo: O pesquisador Paulo Fochi fala sobre o "Tratado de (des)importância": "essas naturalizações mostram como ainda não conseguimos reconhecer nas crianças sua dimensão de humanidade, de alguém que sente, gosta, não gosta, deseja".

Há, dentro das instituições e naturalizado por nós adultos, uma espécie de tratado de desimportância com muita coisa que as crianças fazem e sentem

Estou há alguns dias pensando como escrever meu primeiro texto para o **Lunetas**. Iniciei diversas vezes algumas frases, anotei algumas ideias, mas nada parecia ser suficiente para ser o início. Ficava pensando que esse texto deveria dar o tom daquilo que gostaria de compartilhar com os leitores nos textos que virão a seguir. Deveria mostrar o modo como eu quero tratar as discussões em torno do tema da educação e da infância.

Foi então que uma amiga querida me ligou, ficamos mais de 40 minutos conversando sobre tantos assuntos, quando por algum motivo que já não lembro qual, eu contei a ela uma história para exemplificar o quanto precisamos parar para

estranhar o óbvio. Pronto! Ali estava: o óbvio é o que eu gosto de compartilhar quando falo e quando escrevo.

Um óbvio, tão óbvio, que ele está naturalizado em diversas ações, gestos e falas que adultos utilizam para se relacionar com as crianças e então passa despercebido.

Vejamos esse exemplo

Era uma missão científica que eu estava fazendo no norte da Espanha, acompanhando o trabalho que era feito em escolas de educação infantil públicas. O grupo que eu observava naquele dia tinha 22 crianças, de três e quatro anos. A professora reúne o grupo para avisar que em função de um pequeno atraso na proposta anterior, o tempo que teriam no quintal seria um pouco menor que o usual, pois na sequência chegaria a hora do almoço. Eis que Ivan interpela a professora e diz: “- Você pode avisar antes de acabar nosso tempo no quintal?”. A professora parece estranhar a provocação, mas confirma a possibilidade. Seguem para o lado de fora brincar.

Quando o menino interpelou a professora, imediatamente percebi o conteúdo da reclamação dele. Foi instantâneo visualizar o modo como normalmente ocorre a hora de sair do quintal: o adulto anuncia em alto e bom tom – geralmente seguido de três palminhas – “vamos lá pessoal, tá na hora do almoço”. E quando o adulto dá esse sinal, tudo precisa ser

paralisado imediatamente para seguir para a próxima tarefa, para o próximo momento.

Como fui professor de crianças mais de 10 anos e continuo pesquisando, trabalhando e investigando sobre as crianças na educação infantil, me identifiquei e me reconheci naquela cena. Decidi não descolar mais da professora aguardando a solução que ela daria ao problema revelado por Ivan.

Aproximando-se do horário do almoço, a professora começou a passar pelos pequenos grupos de criança e avisar que em poucos minutos seria necessário entrar. De grupo em grupo, ou mesmo, de criança em criança, ela calmamente anunciou o tempo que teriam ainda disponível no quintal. As crianças, continuaram suas brincadeiras tranquilamente. Passados uns cinco minutos, a professora começa a organizar a entrada e as crianças pouco a pouco vão deixando as brincadeiras do quintal e se dirigindo para lavar as mãos.

Acompanhando o desenrolar da história e muito curioso com o que Ivan estava pensando a respeito do encaminhamento da professora, perguntei a ele: “- E então, gostou do aviso da professora?” Ele, com um semblante sereno e com um ar de obviedade me responde, “-Claro! Eu até consegui avisar meus super-heróis que depois eu volto.”

Poderia ser uma cena banal do dia a dia de uma instituição educativa. Ocorre que por trás dessa

banalidade estão escondidas nossas concepções de crianças.

Há, dentro das instituições e naturalizado por nós adultos, uma espécie de tratado de “desimportância” com muita coisa que as crianças fazem e sentem, e isso se revela no modo como tocamos na criança para saber se ela precisa ser trocada, ao dizermos “levanta que não foi nada” quando ela cai no chão, ou, “dá um abraço no amigo” depois de uma disputa de brinquedo.

Oras, nenhum adulto quer abraçar alguém depois de discutir e para nenhum adulto nós falamos que não foi nada quando ele está se recuperando de uma queda, ao contrário, perguntamos “Está tudo bem? Precisa de ajuda”.

Essas naturalizações mostram como ainda não conseguimos reconhecer nas crianças sua dimensão de humanidade, de alguém que sente, gosta, não gosta, deseja. Não dar importância para a brincadeira e dizer para largar tudo e entrar é o exemplo reclamado por Ivan. Mas esse é um, dentre tantos. O gesto da professora tem sido desde então uma grande inspiração, espero que inspire a vocês também.

Pois bem, voltando ao meu dilema inicial. Encontrei o que quero contar em meus textos. Tratarei da importância daquilo que fica esquecido, perdido, naturalizado. Aprendi isso com os bebês e com Manoel de Barros: dar a importância as coisas

desimportantes. São nelas que sempre encontro o frescor da vida.

Paulo Fochi: "Professoro", por definição das crianças, pedagogo especialista em Educação Infantil e mestre em Educação por definições acadêmicas. Criou e coordena o Observatório da Cultura Infantil - OBECI, lugar que alimenta seu ideal de transformar as escolas em espaços mais amáveis e honestos para as crianças e adultos.

Artigo disponível em: <https://lunetas.com.br/o-que-ha-por-tras-do-levanta-que-nao-foi-nada/>. Acessado em 21/12/2019.

Texto 2¹¹: “Notas sobre a experiência e o saber de experiência¹²”

Jorge Larrosa Bondía
Universidade de Barcelona, Espanha

Tradução de João Wanderley Geraldi
Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística

*No combate entre você e o mundo, prefira o mundo.
Franz Kafka*

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos

¹¹ Artigo extraído da Revista Brasileira de Educação, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

¹² Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. A Comissão Editorial agradece Corinta Grisolia Geraldi, responsável por Leituras SME, a autorização para sua publicação na Revista Brasileira de Educação.

especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política, e não vou retomar a discussão.

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. O que vou fazer em seguida é sugerir certo significado para estas duas palavras em distintos contextos, e depois vocês me dirão como isto lhes soa. O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las.

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não

pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. Todo mundo sabe que Aristóteles definiu o homem como *zôon lógon échon*. A tradução desta expressão, porém, é muito mais “vidente dotado de palavra” do que “animal dotado de razão” ou “animal racional”. Se há uma tradução que realmente trai, no pior sentido da palavra, é justamente essa de traduzir *logos* por *ratio*. E a transformação de *zôon*, vidente, em animal. O homem é um vidente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vidente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

1. Começarei com a palavra *experiência*. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o

que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.¹³Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber

¹³ Em espanhol, o autor faz um jogo de palavras impossível no português: “Se diria que todo lo que pasa está organizado para que nada nos pase”, exceto se optássemos por uma tradução como “Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada se nos passe” (Nota do tradutor)

coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Além disso, seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. E não deixa de ser interessante também que as velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um *look* liberal democrático. Independentemente de que seja urgente problematizar esse discurso que se está instalando sem crítica,

a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.

Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.

Benjamin dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência.¹⁴O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o

¹⁴ Benjamin problematiza o periodismo em várias de suas obras; ver, por exemplo, Benjamin, 1991, p. 111 e ss.

periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massas sobre a conformação de nossas consciências.

O par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de "aprendizagem significativa". Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão "significativa" da assim chamada "aprendizagem significativa". A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao

objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência.

Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também

é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais

numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho. Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho. Por isso estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre

mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

2. Até aqui, a experiência e a destruição da experiência. Vamos agora ao sujeito da experiência. Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar

que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem

nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

3. Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra *experiência*. A palavra *experiência* vem do latim *experiri*, provar (experimental). A *experiência* é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da *experiência* tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra *experiência* tem o *ex* de exterior, de estrangeiro¹⁵, de exílio, de estranho¹⁶ e também o *ex* de existência. A *experiência* é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, *experiência* é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de

¹⁵ Em espanhol, escreve-se *extranjero*. (Nota do tradutor)

¹⁶ Em espanhol, *extraño*. (Nota do tradutor)

viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

4. Em Heidegger (1987) encontramos uma definição de experiência em que soam muito bem essa exposição, essa receptividade, essa abertura, assim como essas duas dimensões de travessia e perigo que acabamos de destacar:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (p. 143)

O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa neste parágrafo, é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado,

submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade.

Nas duas últimas linhas do parágrafo, “Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É ex-periência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

5. Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra *paixão* pode referir-se a várias coisas.

Primeiro, a um sofrimento ou um padecimento. No padecer não se é ativo, porém, tampouco se é simplesmente passivo. O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou

experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão. Às vezes, inclusive, algo público, ou político, ou social, como um testemunho público de algo, ou uma prova pública de algo, ou um martírio público em nome de algo, ainda que esse “público” se dê na mais estrita solidão, no mais completo anonimato.

“Paixão” pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. Ainda que se trate, naturalmente, de outra liberdade e de outra autonomia diferente daquela do sujeito que se determina por si mesmo. A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar.

E “paixão” pode referir-se, por fim, a uma experiência do amor, o amor-paixão ocidental, cortesão, cavalheiresco, cristão, pensado como posse e feito de um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível. Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no

autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado.

Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver seu cativeiro, sua dependência daquele por quem está apaixonado. Ocorre também uma tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o sujeito apaixonado encontra sua felicidade ou ao menos o cumprimento de seu destino no padecimento que sua paixão lhe proporciona. O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão. Mas ainda: o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte. A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento.

6. Até aqui vimos algumas explorações sobre o que poderia ser a experiência e o sujeito da experiência. Algo que vimos sob o ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação, e da paixão. Vamos agora ao saber da experiência. Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A

experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente.

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação.

Em contrapartida, a “vida” se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Pense-se no que significa para nós “qualidade de vida” ou “nível de vida”: nada mais que a posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute.

Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades que se nos dão como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado.

Para entender o que seja a experiência, é necessário remontar aos tempos anteriores à ciência moderna (com sua específica definição do conhecimento objetivo) e à sociedade capitalista (na qual se constituiu a definição moderna de vida como vida burguesa). Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse

saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. 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 acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer,

ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Ter uma vida própria, pessoal, como dizia Rainer Maria Rilke, em *Los Cuadernos de Malthe*, é algo cada vez mais raro, quase tão raro quanto uma morte própria. Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência.

7. A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do *método*, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o

domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental.

Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las. A partir daí o conhecimento já não é um *páthei máthos*, uma aprendizagem na prova e pela prova, com toda a incerteza que isso implica, mas um *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem. Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se.

A segunda nota sobre o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se

quiser, limpar a palavra *experiência* de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

JORGE LARROSA BONDÍA é doutor em pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde atualmente é professor titular de filosofia da educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* (Vozes, 1998) e *Pedagogia profana* (Autêntica, 1999).

Referências Bibliográficas

HEIDEGGER, Martin, (1987). La esencia del habla. *In: De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

BENJAMIN, Walter, (1991). El narrador. *In: Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus, p. 111 e ss. (Ou, na edição brasileira:, (1994). *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. *In: Obras escolhidas*. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I).

Recebido em novembro de 2001
Aprovado em janeiro de 2002