

O protagonismo compartilhado e a complexidade de mundo na Gestão da Educação Infantil**The shared protagonism and complexity of the world in Early Childhood Education Management**

DOI:10.34117/bjdv6n10-464

Recebimento dos originais: 08/09/2020

Aceitação para publicação: 22/10/2020

Maria da Glória Galeb

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná

Instituição: Prefeitura Municipal de Curitiba

Endereço: Rua Camile Flammarion, 30 – Sobrado 39 – Curitiba – PR – CEP: 82700-470

E-mail: gloriagaleb@gmail.com

Claudete Pereira de Assunção

Mestra em Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Endereço: Rua Oliveira Viana, 1160 – Ap. 202 – Curitiba – PR - CEP: 81630-070

E-mail: claudetepa@hotmail.com

RESUMO

Por meio dos estudos que tratam sobre a complexidade de mundo e sobre o protagonismo compartilhado, apresenta-se neste artigo um relato de experiência da gestão da educação infantil do município de Curitiba, referente aos anos de 2013 a 2016. Em um momento pedagógico e político, de enorme heterogeneidade e diversidade de opiniões, visto que era lançada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, que traria discussões e divergências no meio educacional, era necessário fazer escolhas para gerir a educação infantil do município de Curitiba, de tal forma que esta tivesse avanços, mas também que não deixasse à margem toda a sua história. Desta forma, as escolhas das gestoras para continuidade do trabalho e da formação continuada de seus profissionais, reverberando nas práticas cotidianas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), escolas municipais com educação infantil e Centros de Educação Infantil (CEIs) Contratados, se pautaram em estudos sobre a concepção de criança, a complexidade de mundo, os campos de experiências, as práticas sociais reais e o protagonismo compartilhado. Tais estudos e reflexões possibilitaram que a gestão fosse voltada para a autonomia e, conseqüentemente, para a autoria, por meio da valorização da personalização do currículo, dos saberes e da cultura. Nessa perspectiva foram desenvolvidos vários projetos e ações, tendo como fundamento a formação continuada e um trabalho pautado no protagonismo compartilhado e no patrimônio de conhecimentos da humanidade, em uma perspectiva complexa, abrangente. Neste artigo, são relatados quatro das muitas ações desenvolvidas: Crianças de Curitiba criando jogos, Crianças de Curitiba criando livros, Um olhar em Construção: a educação patrimonial na pequena infância e Curitiba Brincante.

Palavras-chave: Educação Infantil, Protagonismo compartilhado, Complexidade, Currículo.**ABSTRACT**

Through the studies that deal with the complexity of the world and the shared protagonism, this article presents an experience report on the management of early childhood education in the city of Curitiba, for the years 2013 to 2016. In a pedagogical and political moment, of enormous heterogeneity and diversity of opinions, since the first version of the Common National Curricular

Base was launched, which would bring discussions and divergences in the educational environment, it was necessary to make choices to manage the early childhood education of the city of Curitiba, in such a way that it would have advances, but also that it would not leave its entire history on the sidelines. In this way, the choices made by the female managers for the continuity of their work and the continuous formation of their professionals, reverberating in the daily practices of the Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEIs), municipal schools with early childhood education, and the Centers for Early Childhood Education (CEIs) hired, were based on studies about the conception of children, the complexity of the world, the fields of experience, real social practices and shared protagonism. Such studies and reflections allowed the management to be focused on autonomy and, consequently, on authorship, through the valorization of the personalization of the curriculum, knowledge and culture. In this perspective, several projects and actions were developed, based on continued education and work based on shared protagonism and the patrimony of knowledge of humanity, in a complex, comprehensive perspective. In this article, four of the many actions developed are reported: Children of Curitiba creating games, Children of Curitiba creating books, A Look in Construction: the heritage education in childhood and Playful Curitiba.

Keywords: Early Childhood Education, Shared Protagonism, Complexity, Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no município de Curitiba iniciou sua história em 1929, com o surgimento de uma creche comunitária, existente até hoje e denominada Centro de Educação Infantil Anette Macedo. Somente no ano de 1977 foram inauguradas as primeiras quatro creches públicas municipais, a saber, Vila Camargo, Jardim Paranaense, Vila Hauer e Xaxim. Em 1985, aconteceu o primeiro concurso público para contratação de funcionários que atuavam em creches: babá, administrador, cozinheira, auxiliar de cozinha e lavadeira. Antes disso, eram contratadas pelo regime da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) pessoas da própria comunidade com escolaridade mínima da 4ª série do 1º grau para atuação nessas unidades.

Em 1989 foi criada a Secretaria Municipal da Criança. Assim, a educação infantil do município de Curitiba passou a ser responsabilidade desta pasta. No ano de 2002, a Lei Municipal 10.390 criou o cargo de educador, extinguindo as carreiras que outrora atuavam nos CMEIs. Nas décadas de 80 e 90, a educação infantil tinha o propósito de suprir carências resultantes da desnutrição infantil, trabalhar com a estimulação e a própria guarda da criança, enquanto a mãe trabalhava (CURITIBA, 2016). Desta forma, pode-se afirmar que a educação infantil procurava ofertar um atendimento sob a ótica materno-infantil e entendia que a criança estar matriculada numa creche era um direito da família trabalhadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) foi um marco histórico para a educação infantil, do ponto de vista nacional, visto que a consolidou como primeira etapa da educação básica (também composta pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio) e como um direito da criança. Estabeleceu dois níveis de atendimento: creche para crianças de zero a três anos

e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos. Isso trouxe várias consequências também no âmbito do município de Curitiba. Em 2001, por exemplo, o decreto nº 55 alterou a nomenclatura de creche municipal para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Os pedagogos passaram a compor o quadro de profissionais do CMEI. Em 2004, os CMEIs passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação (SME), mudando a característica de assistencialismo marcada fortemente no seu histórico.

Na gestão 2013/2016 tinha-se, portanto, o atendimento em educação infantil ofertado em 205 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 75 Centros de Educação Infantil (CEIs) Contratados e 134 escolas municipais que, além do ensino fundamental, ofertavam educação infantil. Por meio da Lei 14.580, de 22/12/2014, a nomenclatura de educador foi alterada para professor de educação infantil e estabelecido novo plano de carreira. Mudanças na legislação, políticas e pedagógicas marcavam o ano de 2013, ano este em que as gestões eleitas em 2012 assumiram as prefeituras. O movimento pela base nacional comum curricular já estava presente, defendendo a ideia de o Brasil ter um currículo norteador único. Na educação infantil muitas eram as incertezas. Analisando o contexto nacional, muitos municípios ainda se pautavam no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, lançado em 1998. No município de Curitiba, o currículo estabelecido se pautava, no ano de 2013, nas áreas de formação humana, a saber, identidade, relações sociais e naturais, conhecimento matemático e linguagens (oralidade, leitura e escrita, movimento, artes).

Embora as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tivessem sido lançadas em 2009, ainda não estava claro para os profissionais ou mesmo para os gestores, o seu conteúdo. E em meio a tantas discussões, contradições e incertezas, era necessário tomar decisões para gerir a educação infantil do município de Curitiba.

[...] a realidade não é facilmente legível. As ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de forma errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade. Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade): importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real (MORIN, 2000, p.85).

Numa imensidão de caminhos que poderiam ser percorridos, não poderia a gestão, como diz Morin, “adaptar-se ao imediato”, ou seja, deixar para trás todo o histórico do município e adotar ideias e teorias que poderiam estar traduzindo a realidade de forma equivocada. Tampouco poderia “subtrair-se às limitações da realidade”, ou seja, ignorar o fato de que existia uma nova legislação, que apontava outros rumos para a articulação dos saberes e fazeres do currículo, que traria para

discussão a importância da experiência para a criança, bem como os campos de experiência, aprofundando a ideia de complexidade de mundo.

Assim, no decorrer deste artigo, será possível perceber as escolhas e os percursos traçados pela equipe gestora do Departamento de Educação Infantil, a fim de que se chegasse a resultados positivos ao término da gestão, no ano de 2016.

2 PRIMEIROS PASSOS: DISCUSSÕES COLETIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A primeira iniciativa da gestão foi a de garantir a continuidade das ações do cotidiano das unidades, a fim de ter um diagnóstico sobre quais práticas estavam presentes:

Daí a importância de nos debruçarmos sobre a vida cotidiana, sobre o que fazem os professores e alunos nas diferentes escolas, tornando-as reais, dialogando com o modelo e usando, de modos próprios, as regras que lhe são dadas. (CERTEAU, 1994 in OLIVEIRA, 2009, p.19)

O espaço do diálogo na formação permite ao profissional o entendimento da realidade a partir das práticas concretas, bem como das concepções que norteiam o trabalho e subsidia a organização da instituição proporcionando significados para as ações. Nesse sentido a gestão da Educação Infantil 2013/2016, considerou o percurso construído das equipes de profissionais, respeitando seus saberes e fazeres, de forma a não causar ruptura no encaminhamento, que pudesse fragilizar as ações. Ao contrário, permitiu que se estabelecesse uma rede colaborativa, que tinha como propósito a construção coletiva das orientações curriculares municipais para a Educação Infantil de Curitiba, pautada em estudos e discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelos profissionais, que refletisse uma educação infantil de qualidade. Tal documento foi finalizado em 2016.

Oliveira-Formosinho (2002, p.41) destaca a importância de analisar aspectos específicos da atuação de professores de Educação Infantil, “pois o seu desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade”. De acordo com a autora, o desenvolvimento de competências necessárias aos profissionais, principalmente as competências que os caracterizam como profissionais da primeira infância, com diferenciais e especificidades, é garantida por meio da formação continuada em serviço, que nessa gestão tinha por objetivo o entendimento do que seria o currículo vivo, o currículo local, tendo nos campos de experiência, o mote para as discussões.

A concretização de um trabalho de qualidade nesta primeira etapa da educação envolvia ainda um currículo pautado nas ações de cuidar e educar, ações essas indissociáveis nas instituições de educação infantil e dependia das práticas dos vários profissionais. Estas práticas se qualificariam

na medida em que a formação das equipes, iniciando pelo Departamento de Educação Infantil, estivessem pautadas em uma perspectiva crítica, reflexiva, problematizadora e refletisse, sobremaneira, diretamente na atuação com a criança.

Diante disso, foi necessário discutir na formação continuada, sobre o que as Diretrizes para a educação infantil defendem sobre a criança:

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. (BRASIL, 2010, p.12).

Nesse sentido, as discussões foram mobilizando os profissionais para reflexões e abrindo um espaço formativo em que se permitia conhecer como pensavam. Dentre os muitos entendimentos sobre a criança ativa e protagonista, era necessário manter um olhar sensível para que não houvesse o perigo da curvatura da vara¹. Que o entendimento de protagonismo fosse o de protagonismo compartilhado, que de acordo com as reflexões de Junqueira Filho (2005), é a possibilidade e o desejo que professor e criança vivam uma relação em que ambos são protagonistas; assim, “nessas trocas de leituras e diálogos sobre si e o mundo, vão produzindo a si e ao mundo” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.29). Logo, ao interagirmos com a criança, reconhecermos que ela

[...] tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. (FARIA e SALLES, 2007, p. 44)

Assim, reforçava-se a ideia pelas autoras, do protagonismo compartilhado, na perspectiva da aceitação do outro como legítimo parceiro na relação, considerando as opiniões, desejos, necessidades, implicando em conversas e negociações. Cabe ressaltar a importante superação do fazer “para” a criança, e avançar em um fazer “com” a criança, compreendendo a imprevisibilidade das ações da criança como um ponto de partida para o redimensionamento da prática, mas sem perder de vista a intencionalidade do professor. Este fazer com a criança, que está presente no cotidiano, se manifesta na definição de currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.6).

¹ Utilizamos a teoria da Curvatura da Vara de Demerval Saviani como inspiração, pois há que se pensar em sair da posição do adulto como centro do processo educativo, em que este era o dono da verdade e transmitia o conhecimento, mas ao mesmo tempo evitar o outro extremo, que entende a criança como autossuficiente em sua aprendizagem, sem necessitar da intervenção do professor.

Assim, havia na gestão a perspectiva que as temáticas abordadas com as crianças, no cotidiano, partissem de seus interesses e seus saberes fossem considerados. Nesse sentido, para sensibilizar profissionais adotou-se como foco formativo nos anos de 2015 e 2016, “Eu, o outro e o entorno”, em parceria com o Instituto Avisa Lá, a fim de que a criança se visse como protagonista da ação e, ao mesmo tempo, aprendesse a considerar o outro e seu protagonismo; uma educação infantil que se faz na relação criança/criança, criança/professor. Para que esta última aconteça é necessário:

Estar atentos a si e um ao outro; tem que aprender a ler o seu próprio jeito – em constante produção – e o jeito do outro – também em produção contínua. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre parceria, sobre o mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2003, p.54)

Nesse foco formativo a ideia também era que se investigasse a natureza e cultura da cidade. Todo esse processo investigativo pautado numa perspectiva de complexidade, sem a fragmentação do conhecimento: “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2000, p.36). Assim, o conhecimento não pode ser tratado em “partes” sem se considerar o “todo”. Nem pode se considerar somente o “todo” e esquecer que as “partes” são importantes para compreensão deste todo. A realidade é o objeto de estudo para compreensão de mundo. Assim, visando o processo de formação continuada, dada a provisoriedade do conhecimento, em 2014 a equipe gestora definiu as prioridades de investigação e estudo para os profissionais da educação infantil e foram criados os Grupos de Investigação Didática, que tinham por eixos a pesquisa sobre determinado campo do conhecimento, a formação de formadores (pedagogos) e as práticas de referência que deveriam ser buscadas nas instituições e tematizadas como importante estratégia de formação. Em 2015 o trabalho dos grupos de investigação didática continuou, agora com uma visão da junção de saberes de diferentes conhecimentos específicos, buscando práticas integradoras que permitissem o trabalho com as crianças numa perspectiva sistêmica.

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese: é preciso conjuga-las. (MORIN, 2000, p. 46)

Isso denota a importância do trabalho com os campos de experiência, trazidos à discussão pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância do não empobrecimento das práticas. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular em que são possibilitadas vivências às crianças, em uma perspectiva de integralidade do conhecimento de

mundo. Tais interações promovem a construção de conhecimentos, de significados e, sobretudo, de sentidos. É justamente esse sentido, único para cada indivíduo, que constitui a experiência. A experiência, segundo Augusto (2013, p.21) se refere

à história que as crianças carregam, aos saberes que puderam construir na vida e seus modos próprios de sentir, imaginar e conhecer. Esse modo de compreender a experiência como articuladora dialoga com tendências contemporâneas da Ciência e se enquadra no paradigma da complexidade, que assume o processo de desenvolvimento não como resultado da simples transmissão, mas, sim, do funcionamento de redes, de complexos processos que envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações.

Logo, os campos de experiências articulam as experiências das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. O currículo nessa proposição, nas instituições educativas, era vivenciado dia a dia, com a decisão das crianças sobre que desenhos povoariam os muros do CMEI, ou o que as crianças gostariam que tivesse no parque da escola e como viabilizar tal ação, ou mesmo a decisão de qual seria o produto final de um projeto didático, ou sobre o que gostariam de pesquisar ou ainda, que intervenções fariam na cidade de Curitiba para torna-la mais colorida e brincante.

3 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO...

Considerando e valorizando os saberes individuais dos profissionais que assim como a criança também tem uma história, a formação continuada não se apresentava unidimensional, mas se configurava em diversos momentos formativos, pautados em projetos que tinham o objetivo do protagonismo compartilhado e, conseqüentemente, a reafirmação de um currículo da educação infantil que garantisse os direitos das crianças. Para esta garantia do direito de conhecer há a necessidade do professor pesquisador, que pauta seu planejamento, dentre outros aspectos já citados, na ação, reflexão, ação e na visão complexa de mundo, em sua inteireza. Assim, foram propostas algumas ações por meio de projetos, que se destacaram e tornaram-se marcos da gestão da educação infantil 2013-2016. Em todo este trabalho a formação continuada era o pilar, para garantir o entendimento das concepções de criança, infâncias e educação, dentre outras, possibilitando que esse profissional desenvolvesse sua autonomia tendo a compreensão da importância da unidade de rede², mas que ao mesmo tempo, construísse juntamente com as crianças, ações que garantissem a

² A unidade de Rede aqui defendida como a importância da identidade da educação de um município, ou seja, as ações que estão presentes em todas as instituições, ainda que de forma diferenciada na rotina; a qualidade da educação almejada, no que diz respeito ao tempo, espaço e interações.

personalização do currículo em cada instituição, garantindo ao profissional e à criança, serem autores, serem produtores de cultura.

Tomando como inspiração uma experiência exitosa no município de Caieiras, sonhamos para Curitiba que as crianças produzissem seus próprios jogos de tabuleiro. Para as crianças da Educação Infantil o jogo é uma forma lúdica de aprender e interagir, uma fonte de aprendizagens sociais sobre a cultura e a convivência com outras crianças e com adultos. Além disso, enquanto joga, a criança adquire conhecimentos sobre o próprio jogo, aprende a sequência e a récita numérica, a contagem, e vários outros saberes de maneira significativa e contextualizada. Assim, esta ação foi nomeada como "Crianças de Curitiba criando jogos". Para desenvolvê-la foi necessária a formação continuada.

Na formação continuada os profissionais refletiram sobre a importância de as crianças terem acesso a literatura de qualidade, para que pensassem num contexto instigante de jogo. Também refletiram sobre a importância de tornar o desenho atividade permanente diária para as crianças, para que estas pudessem ilustrar o tabuleiro de forma atrativa. O conhecimento matemático também era importante: assim, o quadro numérico que compõe a parede servia como referência para que a criança, na construção de seu tabuleiro, utilizasse a sequência numérica em uma prática social real, a saber, a construção do jogo de tabuleiro. Este jogo construído pelas crianças, bem como a caixa e peças do jogo, toda desenhada pelas crianças, foi impresso em parceria com o Instituto Robert Bosch e entregue para todas as unidades municipais que ofereciam educação infantil.

Nesse processo de criação, fica clara a concepção de criança trazida pela Nova Sociologia da Infância e o conceito de reprodução interpretativa:

[...]as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. (SARMENTO, 2008, p. 29).

As ideias das crianças materializadas nos jogos foram muito além do que se poderia imaginar, bem como as regras, as ilustrações, os desenhos dos peões, enfim. Em uma perspectiva de complexidade de conhecimento de mundo, que une a literatura, o desenho, o conhecimento matemático e o jogo como entretenimento e lazer praticado pela humanidade, situa-se a ação "Crianças de Curitiba criando jogos", garantindo o protagonismo compartilhado: a ação e criação da criança mediada pelo professor.

O jogo como importante legado da humanidade, torna-se a materialização dos diferentes conhecimentos sobre o mundo que a criança experimentou e construiu sentido. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) defende que a educação está presente em várias instâncias da vida cotidiana de cada indivíduo, abrangendo processos formativos que inclusive acontecem nas manifestações culturais. O jogo, a literatura, o teatro, enfim, todas essas “partes” da cultura, revelam um pouco deste “todo” que é o patrimônio de conhecimentos da humanidade. Nessa perspectiva, também foi desenvolvido o Projeto “Crianças de Curitiba criando livros”.

A literatura é importante patrimônio cultural da humanidade e como tal as crianças tem direito de conhecê-la, participar da leitura deste patrimônio e, por que não, construir seus próprios livros. Para isso, entretanto, o conhecimento das partes pelo professor é fundamental. No processo de formação continuada, os professores das turmas de pré refletiram sobre o que era um bom livro, pesquisaram e conheceram muitas e boas histórias, com bons enredos, boa qualidade de texto e ilustrações; reconheceram a importância do professor ler diariamente para as crianças; deram oportunidade para as crianças lerem diariamente os livros de literatura conforme suas escolhas; trabalharam o desenho como atividade permanente e, após estas reflexões e experiências, as crianças criaram seu próprio livro. Para isso, a professora foi a escriba das crianças: elas inventavam a história e a professora a cada dia, lia para as crianças, a fim de que elas mesmas refletissem e fossem aprimorando o texto. Após o texto pronto, as crianças puderam dar um título à história, separá-la em páginas (o professor fez a diagramação) e ilustrar as páginas do livro criado, efetivando a ação “Crianças de Curitiba criando livros”.

O incentivo à leitura é fundamental, pois são as crianças que ajudam a definir o que permanece na sociedade, bem como o que sofrerá transformações. Segundo Corsaro (2004, p.2) “[...] as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir ativamente para a reprodução e mudança cultural”. Logo, o trabalho com a literatura é de fundamental importância desde a mais tenra idade, assim como o trabalho com a arte e outros conhecimentos.

Outro projeto criado nesta gestão foi “Desvendando Contextos: Educação Patrimonial na Pequena Infância”. Esta ação iniciou com as produções das crianças do CMEI Carlos Alberto Pereira de Oliveira expostas no Museu da Vida, da Pastoral da Criança. Esse acervo é exposição permanente neste Museu. Nos anos de 2015 e 2016, a parceria do Departamento de Educação Infantil com o Museu Paranaense, possibilitou que as produções das crianças fossem expostas no Museu. Tais produções remetiam ao olhar que as crianças tinham sobre o entorno da unidade que frequentavam. A partir daí surgiram fotografias de cemitérios, pinturas em tela de praças,

modelagem de monumentos, e tantas outras formas de representar este entorno a partir do olhar de cada criança, que retratam e remetem à poesia de Malaguzzi:

A criança é feita de cem /A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar/ Cem sempre cem/ modos de escutar/as maravilhas de amar/Cem alegrias/ para cantar e compreender/ Cem mundos/ para descobrir/ Cem mundos/ para inventar/ Cem mundos/ para sonhar/ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove/ A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo. (EDWARDS, et al., 1999, p.21)

As múltiplas linguagens e formas de expressão das crianças expostas por meio de suas produções no museu, fizeram com que as próprias crianças, seus familiares e profissionais visitassem, alguns pela primeira vez, um espaço cultural da cidade e prestigiassem as produções, que deram visibilidade à criança capaz, competente, criativa, que produz cultura. Essa ampliação de interações, gera transformação social para toda a cidade. E Curitiba foi invadida pelas produções das crianças também por meio do Projeto Curitiba Brincante.

O “Projeto Curitiba Brincante” foi uma parceria entre o Departamento de Educação Infantil e a URBS – Urbanização de Curitiba S/A, que visou dar visibilidade à criança curitibana por meio da sua produção, sendo seus desenhos veiculados nos terminais de ônibus da cidade. As crianças eram levadas pelos profissionais aos terminais de ônibus e pensavam em como tornar a cidade mais colorida, mais brincante. A partir daí elaboravam ideias que eram executadas pelas próprias crianças, profissionais e comunidade: tiveram cachorros que moravam nos terminais que ganharam camas personalizadas criadas pelas crianças, que ficaram condoídas pelo frio que o animal passava sem ter abrigo; as crianças povoaram os terminais com seus desenhos, jogos, brinquedos e até mesmo plantas, a fim de tornar a paisagem dos mesmos mais atrativa; pintaram vidros, azulejos e andaram no meio das pessoas que esperavam os ônibus, fazendo com que a cidade olhasse para essa pessoa, ainda tão pequenina no tamanho, mas com tantas coisas a ensinar pra muita gente: “[...] só uma pedagogia que considera a criança como um ser social desenvolvendo-se num quadro social, também em evolução, poderá devolver ao tempo sua dimensão criadora específica.” (CHARLOT, 1979, p.121). Logo, por meio deste projeto, a comunidade local viu a transformação dos espaços públicos a partir do olhar e fazer da criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar as discussões, reflexões, contradições, consensos, aprendizagens, que fizeram parte de todo este percurso da gestão da educação infantil e dos profissionais que atuavam nesta etapa de educação é inviável, bem como falar de todas as ações inovadoras. Neste artigo foi feito apenas um

recorte. O que se pode afirmar é que nos anos da gestão da educação infantil do município de Curitiba, 2013 a 2016, foi construída uma história que envolveu a muitos, uma bela história; um legado que talvez não seja continuado pela nova gestão política que assume o município; entretanto, um legado que, como experiência, construiu significados e sentidos na vida de profissionais e de milhares de crianças e, portanto, não terá fim.

Assim, sobre esta gestão, pode-se afirmar que a formação continuada reflexiva teve papel fundamental e, que os vários projetos realizados qualificaram as práticas na educação infantil, considerando a garantia da unidade de rede e a autoria profissional, na personalização das propostas. Logo, o que se recomenda a partir deste relato de experiência para esta etapa de educação, é que os seguintes aspectos sejam considerados, desde a formação do profissional até o cotidiano da instituição: o protagonismo compartilhado, que retrata a importância das relações; o conhecimento de mundo na perspectiva de complexidade, não desmerecendo as especificidades e singularidades do conhecimento, mas contemplando-as na sua integralidade, o que pode ser feito por meio das práticas sociais reais e, no que diz respeito a uma gestão municipal, a importância da unidade de rede e da personalização do currículo de cada instituição. Tudo isso aliado à documentação pedagógica, para que este fazer, seja sempre permeado de reflexão e que produza, novas e assertivas ações.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, S. O. A experiência de aprender na educação infantil. In: Novas Diretrizes para a educação infantil. Salto para o futuro, Ano XXIII, Boletim 9, jun., 2013.
- BRASIL. LDB: lei de diretrizes e bases da educação: lei n. 9.394/96. Apresentação Esther Grossi. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 20/2009: revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CHARLOT, B.. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CORSARO, W. Ação coletiva e agência nas culturas de pares de crianças. Trad. Manuela Ferreira. São Paulo. Ática, 2004.
- CURITIBA. Educação Infantil. Caderno I – Princípios e Fundamentos. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2016.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, V.; SALLES, F. Currículo na Educação Infantil. São Paulo: Scipione, 2007.
- JUNQUEIRA FILHO, G. A. Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador “on the road”. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2003.
- _____. Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002.
- OLIVEIRA, I. B. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. Contrapontos, Itajaí, Volume 9, nº 3, p. 18-31, set/dez 2009.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.