

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: História e Historiografia da Educação

**A IMPRENSA PEDAGÓGICA COMO FONTE E OBJETO PARA UMA
ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EM DESTAQUE A
PRÁTICA PEDAGÓGICA SUGERIDA AO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL PELA REVISTA CRIANÇA (1996-2006)**

Wanessa Gorri de Oliveira

MARINGÁ
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: História e Historiografia da Educação

**A IMPRENSA PEDAGÓGICA COMO FONTE E OBJETO PARA UMA ESCRITA
DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EM DESTAQUE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUGERIDA AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PELA REVISTA
CRIANÇA (1996-2006)**

Dissertação apresentada por Wanessa Gorri de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^(a). Dr(a).: FÁTIMA MARIA NEVES

MARINGÁ
2011

O48i Oliveira, Wanessa Gorri de.

A imprensa pedagógica como fonte e objeto para uma escrita da história da educação: em destaque a prática pedagógica sugerida ao professor de educação infantil pela revista criança (1996-2006) / Wanessa Gorri de Oliveira. -- Maringá, 2011. 199f.: il. color.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Neves.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: História e Historiografia da Educação 2011.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Prática Pedagógica-professor de educação infantil. 4. Análise investigativa da Revista Criança do Professor de Educação Infantil (1996-2006). I. Neves, Fátima Maria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós Graduação em Educação. Área de concentração: História e Historiografia da Educação. III. Título.

CDD 20.ed. 372.21

WANESSA GORRI DE OLIVEIRA

**A IMPRENSA PEDAGÓGICA COMO FONTE E OBJETO PARA UMA ESCRITA
DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EM DESTAQUE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUGERIDA AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PELA REVISTA
CRIANÇA (1996-2006)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fátima Maria Neves (Orientador) - UEM

Prof^a. Dr^a Marieta Lúcia Machado Nicolau - USP- São
Paulo

Prof^a. Dr^a. Elaine Rodrigues - UEM

Data de Aprovação

Dedico este trabalho a minha filha Rebeca e ao meu marido Wesley, presentes de Deus que me fortalecem nos momentos difíceis da vida.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela graça concedida, consolo nas horas em que as “pedras” no caminho emergiam como mais fortes do que eu. Obrigada SENHOR.

Ao meu querido esposo Wesley, pela paciência nos momentos de “crise existencial”, que com seus conselhos acalentava meu coração. Imensuráveis agradecimentos.

À minha mãe Márcia, por me ajudar e acolher. Obrigada por me gerar.

Ao meu pai Modesto, que sempre me incentivou a estudar e não parar de lutar, mesmo quando estava longe, a fim de buscar uma forma de vida melhor. O tenho em minhas estimas de maneira singular.

Ao meu amado irmão Marcos, essencial em minha vida diária, pois, além de irmão é um amigo que, incessantemente, me incentiva a lutar, mesmo quando penso não mais conseguir. Sua garra me faz crer em um futuro melhor

À minha cunhada Denise, pelas risadas constantes.

Ao meu amigo Marcos “poeta” pelo incentivo e força.

Aos demais familiares, pelo incentivo.

À minha orientadora Fátima Maria Neves, por orientar meu estudo e pela paciência a mim dedicada, ensinando-me para que encontrasse um caminho investigativo.

À banca de qualificação: Prof^a. Dr^a Elaine Rodrigues, Prof^a. Dr^a Marta Chaves e Prof^a. Dr^a Marieta Lúcia Machado Nicolau, por aceitarem o convite, por dedicarem tempo ao meu estudo e pelas contribuições valiosas.

Aos colegas de sala que perpassaram minha trajetória.

À Universidade Estadual de Maringá-UEM, em especial ao PPE, em particular aos secretários Hugo e Márcia.

À todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desse estudo.

Lembro aqui um pequeno trecho que tenho encontrado frequentemente como epígrafe de trabalhos acadêmicos, reportando a um *grafitti* bogotano cujo texto diz: 'Quando aprendi todas as respostas mudaram as perguntas!' Tal afirmativa parece captar esse espírito do nosso tempo, em que não só estão sendo descartadas nossas certezas como estão sendo desqualificadas as perguntas que orientam nossas buscas. As perguntas que fazíamos perderam a importância porque não nos direcionam para as questões que nos afligem hoje. Parece que se trata exatamente disso, de que precisamos recomeçar, redimensionar e reposicionar todo o espaço de investigação intelectual, agora, porém, sem dispor de amarras, sem andaimes seguros, sem certezas. Ainda estamos em pleno processo de desvencilhamento de um paradigma sufocante, e boa parte do que fazemos é, ainda, tentativa de desnaturalização, de perguntar como nos tornamos o que somos, de mostrar como estamos sendo constituídos na cultura (MARISA VORRABER COSTA, 2005, p.212).

OLIVEIRA, Wanessa Gorri. **A imprensa pedagógica como fonte e objeto para uma escrita da história da educação: em destaque a Prática pedagógica sugerida ao professor de educação infantil pela Revista Criança (1996-2006)**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Maria Neves. Maringá, PR, 2011.

RESUMO

O presente estudo apropria-se da Revista Criança do Professor de Educação Infantil, produzida pelo Ministério da Educação (MEC), no intervalo temporal entre os anos de 1996 e 2006, como representante da imprensa pedagógica brasileira, destinada à formação continuada e à prática pedagógica do referido profissional. A imprensa periódica é considerada como aquela que pode revelar os diversos elementos que compõem o sistema de ensino. Logo, o problema central se configurou da seguinte forma: como a Revista Criança do Professor de Educação Infantil, no intervalo entre os anos de 1996-2006, objetivou balizar a prática pedagógica do professor de Educação Infantil? Partindo desse problema, o objetivo geral foi investigar e analisar o periódico como fonte de pesquisa e objeto de estudo, ou seja, volveu-se um olhar à sua materialidade organizacional e gráfica, destacando as principais características de cada uma das 14 edições que compõem o recorte temporal delineado. Com relação ao escopo geral do impresso, nota-se que se alinhou às intenções do grupo vinculado à Coordenação Geral de Educação Infantil. Além disso, mediante a manipulação do material empírico emergiu uma análise mais detalhada da seleção temática “Projetos”. A referida temática é capaz de revelar a prática pedagógica sugerida ao professor de Educação Infantil, pois denota uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na noção de que o ensino está condicionado ao interesse do aluno, na medida em que o professor é visualizado como um profissional que encontra subsídios para o exercício profissional em sua própria prática, tendo como função central facilitar a aquisição dos conhecimentos por parte das crianças. O procedimento metodológico que acompanhou a identificação e a manipulação do periódico adveio do entendimento de que sem fonte não é possível escrever a história da educação, visto que é considerada a matéria-prima do historiador. Dessa forma, buscamos problematizar os conteúdos materializados na revista, permitindo, assim, a confecção de uma compreensão e interpretação do passado retirada de sua noção a respeito da prática pedagógica sugerida ao professor. Concluiu-se, portanto, que está contida no periódico a presença muito forte da psicologia construtivista, da abordagem filosófica presente no movimento da escola nova, do neoliberalismo e das principais legislações que contribuíram para a oficialização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, demonstrando o interesse de se consolidar uma proposta nacional para a referida modalidade de ensino que unificasse o binômio educar e cuidar, que obteve, como um dos principais pontos de sustentação para a prática pedagógica do professor de Educação Infantil, os Projetos. Destarte, os Projetos, a nosso ver, são considerados a pedra angular do ensino, pois objetivaram direcionar os encaminhamentos didáticos centrais para balizar o planejamento do trabalho pedagógico do professor, que deveria ser hábil para identificar o interesse da criança, facilitando, assim, a efetivação da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Imprensa Periódica. História da Educação. Educação Infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Prática Pedagógica. Projetos.

OLIVEIRA, Wanessa Gorri. **The pedagogical press as source and object to a written of the history of the education: highlighted the pedagogical practice suggested for the teacher of early childhood education by Child Magazine (1996-2006)**. 198 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Tutor: Prof. Dr. Fátima Maria Neves. Maringá, 2011.

ABSTRACT

This research made an appropriate of the Child Magazine Teacher's Early Childhood Education, produced by the Ministry of Education (MEC) between the years 1996 to 2006 it was looked as a Brazil pedagogical press representation and it was for continuing education and teaching practices of that profession. The periodical press is considered as one of that can show us various components of the education system. So, the central problem was configured as follows: how the Child Magazine Teacher's Early Childhood Education between the years 1996 to 2006, aimed to guided the practice of teacher education in kindergarten? Based on this problem, our general objective was to investigate and analyze this Periodical as research resource and object of study, in other words, turned briefly to look its materiality and organizational graphic, highlighting key characteristics of each one of the 14 issues that comprise the delineated time studied by this research. Regarding the scope of the form, note that it was aligned with the intentions of the group linked to the General Coordination of Early Childhood Education. Furthermore, the manipulation of empirical material has emerged a more detailed analysis of the theme called as "Projects". This theme is able to reveal the pedagogical practice suggested by kindergarten teacher because it denotes a concept of teaching and learning based on the notion that education is conditional on the student's interest, the extent that the teacher is viewed as a professional who is subsidies for professional practice in their own practice, having as a core function of facilitating the acquisition of knowledge by children. The methodological that followed the identification and handling of this periodical magazine came from the understanding that without source is not possible to write the history of education, especially if it is considered the raw material of the historian. So, we seek to materialize the contents of this magazine, and this allowed us to understand and interpret part of the past which was removal of their notions about the teaching practice the teacher suggested in it. It follows that contained in this periodical magazine the presence of a very strong psychology constructivist approach on this philosophical movement in experiential education movement, and neo-liberalism and the main laws that contributed to the formalization of Education as the first stage of basic education, it demonstrates the interest of consolidating a national proposal for that kind of education that would unify the binomial to educate and to care, which has one of the main points of support for the practice of teacher education in Early Childhood Education, The Projects. This manner, The Projects, in our view, can be considered the cornerstone of education because it aimed to direct referrals to mark the central teaching of the pedagogic planning of the teacher, that should be able to identify the interests of the child before the expertise and information derived from their practice, that would facilitate the accomplishment of learning.

KEYWORDS: Periodical Press. History of Education. Early Childhood Education. Child Magazine Teacher's Early Childhood Education. Pedagogical Practice. Projects

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
1. INTRODUÇÃO	18
2. TRANSITANDO POR TERRAS ALHEIAS: EM DISCUSSÃO A FONTE E OBJETO DO ESTUDO	28
2.1 HISTÓRICO DA REVISTA CRIANÇA, DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.2 EXPEDIENTE: EM DESTAQUE OS PRINCIPAIS SUJEITOS DA ORGANIZAÇÃO	38
3. REVISTA CRIANÇA (1996-2006): O QUE REVELAM AS CARTAS AO PROFESSOR?	52
3.1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS EDIÇÕES	52
4. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR PROJETO: UMA FERRAMENTA AO TRABALHO DOCENTE	115
4.1. ARTIGOS ESCLARECENDO A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES POR PROJETOS	118
4.2. SUGESTÕES DE PRÁTICAS EM FORMA DE PRESCRIÇÕES DE UM PROJETO OU CONJUNTO DE PROJETOS	126
4.3. RELATOS DE PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS	136
4.4. PROJETANDO ALGUMAS CONCLUSÕES	153
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	166
ANEXOS	189

MEMORIAL

A respeito de minha formação profissional, o que posso mencionar, em verdade, são tantas coisas: incertezas, injunções, doutrinamento, ruptura de paradigmas, aprendizagem, dor, algumas alegrias e apenas uma certeza, qual seja, a de que dispor-se a aprender algo “novo”, de que nunca se ouviu falar, é correr riscos e mergulhar em um “mar salgado” que fará arder os olhos, mas que poderá possibilitar um crescimento intelectual, solitário em sua maioria.

Minha formação inicial aconteceu na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), entre os anos de 2004 e 2007. Nessa época aprendi sobre o campo de conhecimento que norteia a pedagogia. Sem dúvida, a disciplina que mais me entusiasmou foi a Psicologia da Educação (I e II), justamente por apresentar possibilidades de entender o ser humano em processo de aprendizagem. Possibilidade, diga-se de passagem, árdua e difícil.

Em contrapartida, a disciplina que mais incomodava era a de História da Educação (I e II). Fitava meus olhos para ela e pensava silenciosamente: – Qual é sua utilidade? – Qual é a relevância de aprender uma história “remota” passada? Nessa época não tinha respostas, apenas inquietações tímidas. Para tanto, algo mais gritante causava preocupação: sentia a obrigação de “apreender a totalidade” dos acontecimentos que marcaram a História da Educação no Brasil.

Por conseguinte, ao rever meus cadernos da graduação, pude reler e constatar anotações da projeção de uma aula ministrada em 21 de fevereiro de 2005, que abordou conteúdos relativos à História da Educação no Brasil. Observe-se:

Para tratar da História da Educação Brasileira é preciso que haja compreensão de vários fatores. A sociedade é em si um fenômeno, pois está em constante transformação, e para que isso seja compreendido, há de ter uma visão de totalidade. Há dois pólos a serem considerados: a organização escolar e sociedade brasileira, esse relacionamento é indispensável [...] (Arquivo pessoal).

No decorrer do referido ano notei que a História da Educação ministrada se pautou na demonstração quantitativa de documentos oficiais e pelos “grandes”

intelectuais que marcaram a historiografia¹ brasileira. A visão de totalidade buscada pela disciplina acabou fragmentando ainda mais o conhecimento relativo a essa área do conhecimento. Dos dois polos que deveriam ser considerados, organização escolar e sociedade brasileira, o primeiro restringiu-se à apropriação dos grandes marcos políticos e o segundo foi um grande pano de fundo para a “compreensão” do primeiro.

Um outro fator agravante na sala de aula era o que tratava da “organização de seminários²” como parte da metodologia adotada nas aulas. A crítica nesse momento reside na concepção de seminário que se tinha. Seminário era sinônimo de fragmentação, visto que se dividia a obra trabalhada em várias partes e cada um dos grupos teria que “apresentar” para a turma o conteúdo selecionado. Esse tipo de encaminhamento prejudicou o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados, segmentando ainda mais a “totalidade” buscada.

Esse fragmento de minha vivência demonstra apenas uma face daquilo que balizou minha formação, marcado aqui sem a intenção de condenar ou julgar a postura imbricada nessa metodologia. Busco, na verdade, “provocar” algumas reflexões de modo que o direcionamento dessa disciplina, fundamental para a formação do pedagogo, se torne mais sólido e coerente, por meio de uma das discussões centrais do campo: a noção de fontes para acessar o passado. Muito me engano, talvez, mas eu nunca ouvira falar de fontes em História da Educação na graduação.

Gostaria de evidenciar algo que gritou ainda mais dentro de mim com o passar dos anos nesse processo. Havia uma voz que ressonava e dizia: o verdadeiro conhecimento é aquele que subjaz às discussões do Materialismo Histórico e Dialético. Assim, tudo aquilo que se contrapunha a essa perspectiva teórica era negado e imediatamente considerado uma não verdade. Grande pretensão foi a minha, e a de muitos, de pensar que a formação inicial de um

¹ Os principais intelectuais estudados foram: Anísio Teixeira (1900-1971); Jorge Nagle (2001); Dermeval Saviani (1983) e Gilberto Freire (1900-1987).

² Segundo Severino (2007, p. 89-90), “[...] o objetivo último de um seminário é levar todos os participantes a uma reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipe. O seminário é considerado aqui como um método de estudo e atividade didática específica de cursos universitários [...]”. O que identifiquei é que o objetivo central dos seminários não era atingido, visto que não permitiam uma reflexão, mas uma fragmentação.

pedagogo lhe permitiria, linearmente, compreender o próprio marxismo³. Na realidade, em parte conhecemos mais os discursos cristalizados do que com os textos originais dos grandes intelectuais dessa vertente teórica. Então, em verdade, o resultado desse conhecimento decorrente do referido discurso, subjetivamente, pode ser considerado um pseudoconhecimento.

Chegar a essa conclusão não foi muito fácil e ainda não é. Comecei a descobrir isso no ano de 2008, quando, no Programa de Pós-Graduação em Educação, cursei a disciplina de “História da Educação no Brasil”, ofertada pela Universidade Estadual de Maringá e ministrada pelas professoras Fátima Maria Neves e Elaine Rodrigues, que buscavam na história os fundamentos da referida disciplina, distanciando-se do viés filosófico, conforme orienta Neves (2005).

Com relação à disciplina de História da Educação no Brasil, inicialmente causava desconforto positivo, vontade de aprender e muita curiosidade em descobrir novas perspectivas. Lembro-me de que ia embora pensando e refletindo sobre as aulas. Com o tempo, esse processo causou o sentimento de que não existem verdades prontas e acabadas, e de que existem, na realidade, abordagens teóricas que permitem buscar explicações para determinados questionamentos.

Se, na formação inicial, a disciplina de História da Educação incomodava, nesse momento de minha formação entendi que, conforme a professora Elaine deixava transparecer em suas aulas, “há vida na história, a história tem cheiro, sabor”. Presentemente acredito que entendo o que a professora objetivava dizer, sobretudo quando direciono minhas atenções para a abordagem de Bloch (2001), um dos autores mais significativos que ela trabalhou, quando expõe que o historiador é semelhante ao ogro, que busca cheiro de carne humana para saciar sua fome. O que Bloch (2001), por intermédio de Elaine, mostrou que a História é reconstruída por sujeitos vivos do presente que buscam interpretar o passado.

Uma das aproximações que a professora sugeriu em suas aulas, a respeito da relação passado/presente, remete-se a um dos fragmentos contidos na obra de Bloch (2001, p. 60) quando expõe:

³ Um dos teóricos marxistas a quem mais tenho apreço e admiração é Antônio Gramsci (1891-1937), em especial quando discursa sobre a complexidade do ato de estudar. Nos “Cadernos do Cárcere”, o autor explicita: “Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento [...]” (GRAMSCI, 2006, p. 51-52).

O que é, com efeito, o presente? No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre. Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no reino da Memória.

Com essa afirmativa poética e romântica, reflexo do anseio do autor em defender o campo investigativo da História, percebe-se que: “[...] não há se não uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos [...]” (BLOCH, 2001, p. 67).

Dessa forma, essa ciência é escrita e reescrita pelos sujeitos do presente. Parece óbvio, mas não é. Não é do passado que escrevemos uma história, mas é do presente que olhamos o passado e o escrevemos, nunca em sua inteireza, pois o passado é um conhecimento “mutilado” e que depende de meios para coletar dados e, em partes, compreendê-lo. Esses meios para tais coletas são possíveis mediante a manipulação das fontes.

Neste instante, em que estou expondo minha linha de raciocínio, é que entra em “cena” a professora Fátima, com uma discussão que demonstrou que o Historiador da Educação só pode escrever uma história a partir de fontes. Aqui se manifestou meu grande “calcanhar de Aquiles”. Viciada por uma concepção de história que consagra os grandes marcos políticos, aqui se centrou minha grande dificuldade de entendimento, não no campo teórico explicativo, mas no campo prático de manipulação da fonte de investigação desse estudo. Uma ressalva pode ser feita. Não critico a utilização de fontes oriundas dos marcos políticos, que são essenciais para se reconstituir determinada história, senão estaria negando minha própria fonte. O que critico é o doutrinamento em direção da noção de que esses marcos são capazes de revelar a “verdade”.

Ao manipular a Revista Criança do Professor de Educação Infantil, fonte de investigação do respectivo estudo, encontrei dificuldades em entender que uma pesquisa no campo da História da Educação exige rigor na descrição da fonte⁴, uma vez que o leitor, muitas vezes, não a conhece em seus detalhes. Nesse sentido, a grande “tarefa” é identificar e mostrá-la ao leitor. A análise é algo importante, mas

⁴ Neves (2005, p. 23), ao apontar algumas considerações historiográficas sobre a constituição da história da educação no Brasil, salienta que o pedagogo não possui muita familiaridade com o trato histórico, assim como não possui reflexões teóricas e práticas oriundas da História. Nesse sentido, um dos elementos ressaltados para superar essa questão remete à importância dada à descrição das fontes, visto que é uma das operações historiográficas mais importantes.

não mais importante do que a descrição. Ambas devem se entrelaçar e permitir o estabelecimento de uma compreensão, atualizada, do passado.

Meu texto da qualificação estava repleto de descrição que tentou eleger a infância como objeto de investigação, elemento que fora questionado pelas bancas e refletido, posteriormente, por mim, que decidi, então, colocar em saliência a prática pedagógica sugerida ao professor de Educação Infantil, por meio dos projetos, visto que se articulou à prática do referido profissional.

Com relação à qualificação, Severino (2002) diz ser uma exigência formal dos cursos de pós-graduação, sendo um momento intermediário para que, eventualmente, o discente possa reorientar suas atividades de pesquisa e de reflexão.

Destarte, não posso dizer que a infância, como categoria social, não está presente no impresso. O que entendo é que o ponto de partida da investigação dessa fonte é compreender, primeiramente, a prática pedagógica sugerida ao professor.

Para entender a infância institucionalizada pela Educação Infantil, eu teria que entrar em um campo de investigação que, neste momento, não teria condições para desenvolver, pois exigiria uma investigação que colocasse em discussão os principais pressupostos teórico-metodológicos que balizaram o impresso pedagógico, para, em seguida, questionar a concepção de infância. Nesse elemento, a qualificação foi fundamental para que ocorresse um redirecionamento do estudo.

Além disso, tomei consciência de que uma das principais funções da pós-graduação se direciona à formação do pesquisador em educação. A esse respeito, Severino (2002) afirma:

A única justificativa substantiva que pode sustentar a existência da pós-graduação é sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores. Trata-se de fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentos ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade [...]. (SEVERINO, 2002, p. 70).

Não deixo de registrar que esse entendimento adveio, também, das contribuições oriundas da disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional,

ministrada pela professora Lizete Maciel, que trouxe orientações visando demonstrar a responsabilidade que a turma tinha diante do Programa de Pós-Graduação da UEM para com a nossa formação como pesquisadores da área educacional. Essas contribuições “gritaram” com maior precisão no momento da qualificação.

Em seguida apresentarei o estudo que desenvolvi sob orientação da professora Fátima Maria Neves. Assim, mudarei o tempo verbal da exposição, uma vez que entendo que o referido texto possui resultados oriundos de um processo que envolveu alguns elementos centrais: minha formação no Programa de Pós-Graduação da UEM; os teóricos estudados; as orientações; as sugestões da qualificação; e minha percepção diante da manipulação da Revista Criança do Professor de Educação Infantil e que deve ser visualizada aqui como fonte e objeto do estudo.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como parte constitutiva da Educação Básica brasileira, se firma legalmente a partir da Constituição Federal de 1988 e ganha corpo com a aprovação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei Federal nº 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Concomitantemente ao reconhecimento legal da Educação Infantil como etapa importante ao desenvolvimento humano, temos, como voz ressonante dessa modalidade de ensino, a Revista Criança do Professor de Educação Infantil, cujo objetivo central foi/é o de subsidiar a formação continuada e a prática pedagógica do profissional responsável por organizar o ensino para com as crianças. Essa é a primeira revista de tiragem nacional a publicar conteúdos específicos que perpassam a Educação Infantil.

Ao volvermos um olhar às 14 edições (APÊNDICE A) da Revista Criança, que abrange o intervalo temporal entre os anos de 1996-2006, observamos que essa revista é, a um só tempo, importante fonte e objeto de pesquisa, pois possibilitou a retirada de matéria-prima para uma investigação que colocou em evidência os projetos como essenciais à organização curricular da prática pedagógica do professor de Educação Infantil, revelando, assim, a concepção de ensino e de aprendizagem contidas nesses projetos.

Nessa abordagem, Le Goff (2003) indica que o historiador tem a possibilidade de selecionar os documentos que lhe permitam investigar determinado fato histórico. Além disso, considera que os documentos são também monumentos, pois revelam sinais do passado que se mantiveram ao longo dos tempos. Nesse sentido, o historiador precisa questioná-los, pois são também monumentos, visto que foram produzidos pela sociedade. Em outras palavras, o que transforma um documento em monumento é sua utilização pelo poder em determinado seguimento social.

Em suma, é preciso entender que a Revista Criança pode ser considerada um monumento em virtude de ser publicada pelo Ministério da Educação (MEC), apresentando características que decorrem da consonância com a legislação que oficializou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, há uma utilização dessa revista pelo poder, no sentido de materializar os objetivos da legislação oficial para a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Ocorre, no entanto, que investigar e analisar a prática pedagógica sugerida ao professor sem fugir da linha editorial do periódico requer que pontuemos um aspecto relevante que se remete à relação existente entre passado e presente. Em face disso, constatamos que: “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa [...]”. (BLOCH, 2001, p. 74). Concomitantemente à afirmativa do autor, Le Goff (2003) esclarece que:

[...] o passado é uma construção e uma interpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história. Isto é verdadeiro em dois sentidos. Primeiro, porque o progresso dos métodos e técnicas permite pensar que uma parte importante dos documentos do passado esteja ainda por se descobrir. Parte material: a arqueologia decorre sem cessar dos documentos desconhecidos do passado; os arquivos do passado continuam incessantemente a enriquecer-se. Novas leituras de documentos, frutos de um presente que nascerá no futuro, devem também assegurar ao passado uma sobrevivência - ou melhor, uma vida -, que deixa de ser ‘definitivamente passado’. (LE GOFF, 2003, p. 25).

Ademais, o conteúdo da Revista Criança do Professor de Educação Infantil, para a História, não poderá ser modificado, mas sua compreensão está em um constante processo de construção e de ressignificação, pois quem a propõe são os sujeitos do presente. Logo, encontra-se no passado vida, justamente por estar em construção, no presente.

Destarte, corroboramos a visão de Lopes e Galvão (2001) quando explicitam que as fontes são a matéria-prima do historiador, visto que, sem as fontes, torna-se impossível investigar o passado e torná-lo pensável. Entretanto, não basta termos as fontes, pois precisamos questioná-las, problematizá-las, uma vez que não falam sozinhas. Para tanto, “A sensibilidade do pesquisador é convocada, tanto quanto seu rigor, para analisar o que tem em mãos, e ele, ela, tentará não deixar nenhuma pergunta de fora [...]” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 83).

Além de problematizar a fonte, o recorte temporal que delimitou o estudo em tela é de fundamental importância. De tal modo, abrangeu o período entre os anos de 1996 a 2006, à medida que nos permitiu adentrar a concepção cívica e jurídica da institucionalização escolar da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que se consolidou legalmente mediante a aprovação da LDBEN de 1996.

A partir dessa lei, os números da Revista Criança do Professor de Educação Infantil, no intervalo 1996-2006, a nosso ver, serviram ao MEC como um meio de comunicação e consolidação dos pressupostos deliberados por esse ministério, contribuindo para a compreensão da prática pedagógica institucional sugerida e/ou predeterminada pelo discurso oficial direcionado ao professor de Educação Infantil.

O critério que estabeleceu o encerramento do período foi a aprovação da Lei Federal nº 11.274/2006, que aprovou o Ensino Fundamental de Nove Anos, alterando, assim, a estrutura organizacional da Educação Infantil, estabelecendo “novas” discussões e deliberações legais em torno da prática educativa voltada à criança. Assim, portanto, a duração de nosso recorte finca-se no período de vigência do formato legal dado à Educação Infantil pela LDBEN de 1996 e materializado pela Revista Criança do Professor de Educação Infantil. No que tange ao recorte temporal estabelecido, é contundente esclarecer que:

[...] o historiador deve respeitar o tempo que, sob diversas formas, é a condição da história e que deve fazer corresponder seus quadros de explicação cronológica à duração do vivido. Datar é e será sempre uma das tarefas fundamentais do historiador, mas deve fazer-se de outra manipulação necessária da duração - a periodização -, para que a datação se torne historicamente pensável. (LE GOFF, 2003, p. 47).

Assim, a base que norteou a prática pedagógica do professor de Educação Infantil, após a aprovação da LDBEN de 1996 e projetada pela Revista Criança, se direcionou às exigências formativas da sua profissão, determinando que essas exigências devessem corresponder às seguintes deliberações legais, contidas no artigo 62 da citada LDBEN:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Anteriormente à aprovação da LDBEN de 1996, o profissional que trabalhava com as crianças não era considerado um professor, mas um monitor, visto que a predominância de seu trabalho focava o cuidado e não os atos educativos. Exigir formação aos profissionais que comporiam a primeira etapa da Educação Básica brasileira, conforme a pauta legal, não foi algo simples, pois implicou um

redirecionamento formativo dos profissionais que já trabalhavam com as crianças, a fim de unir o cuidado às ações educativas.

Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2005, p. 192-193, grifos do autor) afirma que:

[...] na década de 1990, aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena. De uma parte, é de se esperar que determinados conteúdos *escolares* tornam-se objeto de preocupação da educação infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental.

Parafraseando a afirmativa do respectivo autor, na medida em que se havia modificado o foco de interesse referente à educação de crianças, a formação do profissional para trabalhar com essa modalidade de ensino deveria dar-lhe subsídios para o desenvolvimento de ações que não segmentassem o cuidar e o educar⁵, por meio da inserção de conteúdos escolares que abarcassem, predominantemente, as seguintes temáticas, a saber: alfabetização, letramento, matemática, ciências, artes, entre outros, essenciais à institucionalização da Educação Infantil, conforme comprovam os conteúdos materializados nas edições da Revista Criança que cobrem o estudo.

Nesse viés, o impresso visou subsidiar o fazer pedagógico desse “novo profissional”, consubstanciando os conteúdos escolares que poderiam ser incorporados a essa modalidade de ensino, sinalizando uma “nova” prática pedagógica ao professor.

Por conseguinte, o problema central que norteou este estudo pode ser registrado da seguinte forma: Como a Revista Criança do Professor de Educação Infantil, no intervalo entre os anos de 1996-2006, objetivou balizar a prática pedagógica do referido profissional?

Ao demarcar esse problema, a intenção central visou compreender a forma pela qual o impresso sugeriu sua organização, sem perder de foco que a prática pedagógica se amparou em uma concepção de ensino e aprendizagem galgada na organização curricular por meio dos projetos. Assim, portanto, não se direcionou à investigação dos conteúdos escolares presentes no impresso.

⁵ O binômio cuidar e educar fora evidenciado por meio do Parecer CEB nº 022/1998, de 17 de dezembro de 1998, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

Decorrente desse problema, o objetivo geral que atravessou o estudo volveu-se para a manipulação da Revista Criança como fonte de pesquisa e objeto estudo. Nesse sentido, os objetivos específicos que dali se desdobraram são verificáveis da seguinte forma:

- mapeamento do impresso visando compreender seu histórico e escopo central;
- identificação dos principais organizadores que sustentaram sua elaboração e divulgação;
- destaque da especificidade de cada uma das edições;
- seleção da temática Projetos que se constituiu em objeto de investigação detalhada;
- análise da concepção de Projetos divulgada pelo impresso e de ensino e aprendizagem deles decorrente.

A justificativa que embasou o estudo centrou-se na possibilidade de utilizar a Revista Criança do Professor de Educação Infantil como uma amostra da imprensa pedagógica brasileira que pôde ter influenciado a construção do espaço escolar. Sua riqueza reside nos diversos caminhos investigativos possíveis, admitindo um panorama das políticas empreendidas em prol da educação das crianças, perpassando, assim, os principais eventos e discussões que balizaram a Educação Infantil. Possibilita também que cada seção ou temática seja investigada com afinco, enriquecendo as reflexões inerentes a essa etapa de ensino.

A justificativa se sustenta também mediante o percurso historiográfico realizado que partiu da indicação dos programas de pós-graduação relacionados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao todo foram consultados 80 programas, além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses da CAPES (APÊNDICE B). Após a busca por produções que utilizaram a Revista Criança como objeto investigativo, foram selecionados três estudos, que a seguir destacamos:

A tese de doutorado intitulada: “Políticas nacionais de educação infantil: MOBREAL, educação pré-escolar e a Revista Criança” (2006), elaborada por Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho, na Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação (UNICAMP). O estudo se ancorou nas políticas direcionadas à Educação Pré-Escolar, que abrangia a faixa etária de 4 a 6 anos,

envolvendo um recorte temporal entre os anos de 1964-1985, com ênfase no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Diante desse recorte maior, a Revista Criança, entre os anos de 1982-1985, fora investigada tendo em vista sua materialidade e publicidade dos objetivos concernentes à formação do monitor para cuidar das crianças da faixa etária mencionada. Um dado pertinente volve-se para o ano de 1982, que fora o de criação da Revista Criança do Professor de Educação Infantil, demarcando o momento do surgimento do impresso.

Paralelamente ao elencado, Carvalho (2006), quando se refere ao impresso, expõe sua complexidade, ao mencionar:

[...] a complexidade da revista explica-se por ter atravessado diferentes momentos da nossa história, da política educacional, apresentando uma diversidade de interlocutores, além de uma diversidade de temas e enfoque e, finalmente, por continuar em circulação, revelando longevidade. (CARVALHO, 2006, p. 78).

Caminhado em direção da assertiva destacada, a autora, tendo conhecimento da complexidade da revista, selecionou, dentre as temáticas abordadas entre os anos de 1982 e 1985, nas 14 edições que compuseram sua investigação, as discussões inerentes, a higiene, a saúde e a nutrição, o que a leva a afirmar uma tendência ao que considerou um “resquício de um higienismo tardio”, voltado aos pobres, a fim de ajustá-los à sociedade.

A riqueza do trabalho de Carvalho (2006) está na consistência da abordagem referente à especificidade desse impresso, sem perder de vista as demais edições que compuseram seu ciclo de vida, até a edição de número 38 (2005a), dando ênfase à formação do monitor para atender à educação pré-escolar.

A dissertação intitulada: “Políticas públicas para a Educação Infantil em revistas dirigidas: uma análise da revista nova escola e revista criança na década de 1990” (2006), elaborada por Jani Alves da Silva, da Universidade Estadual de Maringá. O estudo enfatizou as políticas públicas direcionadas à Educação Infantil, tanto na Revista Nova Escola, quanto na Revista Criança. No que concerne à última, sua investigação abarcou as edições entre os números 21 e 34.

Ao investigarmos as principais políticas públicas ressaltadas por Silva (2006) na Revista Criança, notoriamente destacou-se a Educação Infantil na LDBEN, o Plano Decenal de Educação, a Conferência Mundial de Educação para Todos, os

Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a incorporação das creches aos sistemas de ensino. Assim sendo, destacou:

Os textos divulgados pela RC sobre política educacional representaram mais informativos sobre as implementações que o MEC estava executando e não um retrato contextualizado sobre as mudanças. Desta forma, caracterizou-se como uma publicidade do Estado aos professores, executadores e receptores dessas políticas. (SILVA, 2006, p.139).

Deste modo, na perspectiva da autora, a Revista Criança não enfatizou o contexto em que emergiram as políticas, cumprindo o papel de “vender” seu produto aos profissionais diretamente vinculados à Educação Infantil.

A dissertação intitulada: “A presença da psicologia na educação infantil: análise das produções da Revista Criança/MEC”, elaborada por Clair Moron dos Santos Alcântara (2005). O estudo investigou a presença da psicologia na Educação Infantil a partir das edições entre os números 30 (-199b) e 37 (2002b), identificando que cerca de 69,23% das produções do periódico apresentavam um vínculo com a psicologia, salientando as principais marcas nas produções do impresso, a saber: desenvolvimento, interação, aprendizagem, identidade e autonomia, linguagem e inteligência.

Tendo em vista as respectivas produções, o estudo em voga buscou somar-se às pesquisas já realizadas, fazendo-o à medida que procurou mostrar como o periódico utilizou “os projetos” como ferramenta “capaz” de produzir uma sustentação curricular à prática pedagógica do professor de Educação Infantil, que trouxe em sua tônica uma concepção de ensino e aprendizagem.

Esse estudo, metodologicamente, diferenciou-se dos demais, visto que se propôs utilizar o impresso como fonte e objeto de investigação, dando ênfase ao campo investigativo da História da Educação brasileira – sobretudo no que tange à utilização da imprensa periódica educacional como fonte e objeto.

Assim sendo, torna-se indispensável marcar que o uso de revistas para fazer História da Educação é anunciado por Lopes e Galvão (2001, p. 87-88) quando expõem:

Utilizados há mais tempo, e gozando de maior prestígio na pesquisa historiográfica, estão os jornais e as revistas. Os historiadores da educação têm se voltado, sobretudo, para os impressos que,

pertencendo a esses gêneros, circulavam especificamente junto a um público escolar. Pesquisas que abordam a imprensa pedagógica (como fonte e/ou como objeto) e jornais produzidos por alunos, por exemplo, têm-se tornado cada vez mais freqüentes. A análise dos editoriais, das cartas ao/do leitor e das seções componentes do impresso são fundamentais para uma história da educação, do livro e da leitura, das professoras...

Ao manipularmos a Revista Criança do Professor de Educação Infantil como fonte e objeto, buscamos escrever uma história que revelasse indícios de como a prática do profissional de Educação Infantil estava sendo pensada por esse impresso, uma vez que mostra os objetivos políticos que perpassaram a institucionalização legal da Educação Infantil brasileira. Em outras palavras, o respectivo impresso foi elaborado por meio do MEC, revelando a compreensão que esse ministério possuía da mencionada modalidade de ensino e, conseqüentemente, da prática pedagógica “ideal” para ser desenvolvida pelo professorado.

Para Nóvoa (2002), a imprensa pedagógica é o melhor meio de apreender o campo educativo, visto que

[...] revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.) [...] A imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo. (NÓVOA, 2002, p. 13).

Complementando o exposto, Rodrigues (2010) salienta que o debate propagado a respeito da noção de fontes liberou a ampliação dos temas e objetos de pesquisa em História da Educação. Dentro desse movimento se insere a imprensa pedagógica como detentora de um potencial que pode revelar vários elementos do universo educacional escolar.

Convém esclarecer que, quando escolhemos essa revista, não a dissociamos dos objetivos que balizaram sua constituição, na medida em que possuíam determinadas intencionalidades direcionadas ao professor. A esse respeito, Rodrigues (2010) orienta que:

A Imprensa Pedagógica pede que a tomemos em seus princípios, como aquela que veicula interesse de uma pessoa, uma instituição ou um grupo de pessoas com o objetivo de que sua mensagem seja incorporada. A Imprensa Pedagógica não divulga as informações de forma imparcial, neutra, ao contrário, divulga aspirações, concepções

políticas, ideológicas, apresenta necessidades e objetivos específicos do grupo que propõem sua editoração, publicação. (RODRIGUES, 2010, p. 313).

A fim de entender alguns objetivos específicos da Equipe Técnica da Coordenação Geral da Educação Infantil, durante o intervalo de tempo apresentado, nos apropriamos dessa fonte também como objeto, que pôde ter motivado e mobilizado a ação do professor de Educação Infantil.

Nesse sentido, Catani e Bastos (2002), ao apresentarem a obra: “Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação”, destacaram que as revistas especializadas são privilegiadas em permitirem a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, destacando a circulação de informações sobre o trabalho pedagógico; aperfeiçoamento das práticas docentes; o ensino específico das disciplinas; a organização dos sistemas; as reivindicações da categoria do magistério e outros temas oriundos do espaço profissional. Assim sendo, complementam, ao exporem que:

Além disso, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida da imprensa periódica educacional permite conhecer as lutas por legitimidade que se travam dentro do campo e também analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares. É nesse sentido que se pode afirmar a dupla alternativa que as revistas de ensino oferecem aos estudos histórico-educacionais ao serem tomados simultaneamente como fontes ou núcleos informativos para a compreensão de discursos, relações e práticas que as ultrapassam e as modelam ou ao serem investigadas, de um ponto de vista mais interno, se assim se pode dizer, quando então configuram-se aos analistas como objetos que explicitam em si modalidades de funcionamento do campo educacional. (CATANI e BASTOS, 2002, p. 7).

Conforme as referidas autoras indicam, ao acompanharmos parte do “ciclo de vida” desse periódico, notamos que seus principais organizadores não se destituíram do lugar de onde discursaram, ou seja, discursaram a partir de uma política oficial regida pelo MEC. Para tanto, buscamos destacar os principais sujeitos da produção, ressaltando as representantes da Coordenação Geral da Educação Infantil, os responsáveis pela edição ou diagramação e os principais responsáveis pela edição de arte.

De forma direta ou indireta buscaram “dar corpo” à Educação Infantil brasileira, por meio de um discurso alinhado ao construto de uma ação educacional

exemplar no sentido de sustentar e afirmar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica brasileira, pormenorizada, sobretudo, pelo sucesso na prática docente.

Assim sendo, como fonte de estudo, esse periódico permitiu compreender como o discurso oficial do MEC “desenhou” o rumo da Educação Infantil, tendo como seu principal coadjuvante o professor, de modo a nos propiciar entender um pouco mais sobre a História da Educação no Brasil. Como objeto, a Revista Criança apresenta, em sua materialidade, detalhes em cada uma das edições, valorizadas e expostas, desde as peculiaridades de suas impressões até os conteúdos registrados, a fim de conduzir o leitor ao entendimento de como essa modalidade de ensino foi sendo estruturada.

Dessa forma, para que seja possível desvelar o problema central deste estudo, dividiremos a apresentação dos resultados em quatro capítulos. Assim, no primeiro capítulo, iremos apresentar uma prévia retomada do histórico desse impresso. No segundo capítulo apresentaremos os resultados do mapeamento das edições que englobaram os anos de 1996-2006, enfatizando os principais sujeitos que a compuseram.

O terceiro capítulo versará sobre a apresentação dos conteúdos de cada uma das edições, para que os leitores tenham conhecimento de seu direcionamento, mesmo que de forma compacta.

No quarto capítulo apresentaremos os resultados de uma das seleções temáticas que fizemos a partir dos conteúdos da revista: a prática pedagógica que fora sugerida ao profissional de Educação Infantil a partir da organização curricular por meio dos projetos, que pôde revelar a concepção de ensino e aprendizagem contida nessa prática.

2. TRANSITANDO POR TERRAS ALHEIAS: EM DISCUSSÃO A FONTE E OBJETO DO ESTUDO

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores [...] Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura [...] (CHARTIER, 1999, p. 77).

Poderíamos continuar citando parte da compreensão que Chartier (1999) possui a respeito da leitura para iniciar este capítulo, no entanto acreditamos ser suficiente, pelo menos por enquanto, elencar o que foi apresentado, para introduzir a discussão que objetivamos tecer, que visará, especificamente, expor a fonte de pesquisa selecionada para essa investigação.

Como o próprio autor denota, a leitura pressupõe apropriação, invenção e produção de significados, partindo de um contato subjetivo do leitor/historiador da educação. Frente a essa compreensão, um questionamento torna-se relevante, antes de expormos a materialidade organizacional da Revista Criança do Professor de Educação Infantil: – O que podemos apresentar a respeito desse periódico, dirigido ao professor de Educação Infantil, no intervalo 1996-2006?

Convém esclarecer que este questionamento emerge da noção de que a exposição da materialidade organizacional do impresso pedagógico nasce de uma confecção própria do leitor/historiador da educação, ou seja, para além de uma visão única de expor o conteúdo da revista, a forma que escolhemos realiza-se como uma dentre várias que são possíveis.

Dessa forma, a busca por essa resposta se materializará a seguir, mediante a exposição de seus conteúdos, objetivando apresentar o percurso que foi constituído pelo historiador da educação, “caçador”, dentro da fonte metaforizada em “terra alheia”.

Assim, verificamos que essa fonte possibilita a criação de uma massa de significados, cunhados e polidos por uma concepção que se banha em uma perspectiva teórica de que a História, seja ela qual for, jamais poderá ser reconstituída em sua inteireza. Desse modo, podemos expor:

[...] Por história estamos considerando um campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço. É um trabalho de pensamento que requer estranhamento da análise, da produção de argumentos que possam validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado e não sua cópia [...] (STEPHANOU E BASTOS, 2005, p. 417).

Por meio dessa perspectiva, buscamos produzir determinadas inteligibilidades que embasam a busca pela compreensão a respeito de como a prática pedagógica foi direcionada ao professor de Educação Infantil por essa fonte, tendo clareza de que não se destituiu de seu lugar de produção.

Em essência, objetivamos acompanhar Bloch (2001), à medida que concordamos com ele quando explicita que o historiador pode visar compreender o passado ao invés de julgá-lo. Em outras palavras, nosso intuito não foi investigar se essa fonte apresentou ou não, ao professor de Educação Infantil, indicativos para uma prática pedagógica, considerada “correta”, visto que isso seria apenas um mero juízo de valor. Na realidade, o nosso propósito é mergulhar dentro do objeto selecionado na tentativa de desvelar sua estrutura, intenções e/ou objetivos.

Assim, acreditamos ser imprescindível expor, aos leitores deste estudo, um esboço geral do histórico do impresso, para que cada leitor possa se situar dentro de um terreno alheio.

2.1. HISTÓRICO DA REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Revista Criança é elaborada por iniciativa do Ministério da Educação⁶ com o objetivo de subsidiar a formação continuada e a prática pedagógica de professores

⁶ Ressaltamos que, até o ano de 1998, a Revista Criança não menciona Ministério da Educação, mas Ministério da Educação e Desporto. Nesse sentido, convém um esclarecimento. Na perspectiva de Werle (2005, p. 47): “[...] verifica-se que, ao longo da República, a educação vinculou-se a diferentes ministérios: Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-1891), Justiça e Negócios Interiores (1891-1930), Educação e Saúde Pública (1930-1953), estruturando-se, isoladamente, como Ministério da Educação, a partir daí”. O Decreto-Lei nº 91.114/1985 foi o que constituiu o Ministério da Educação. Diante disso, podemos dizer que, quando a Revista Criança menciona Ministério da Educação e Desporto, menciona-o de maneira errada.

da Educação Infantil. Ao levantar informações sobre essa revista, encontramos um artigo de Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho, publicado na edição de número 44 (2007), cujo título é “Revista Criança completa 25 anos de circulação”, que discute os aspectos centrais que subsidiam seu surgimento. Carvalho (2007, p. 28, grifos da autora), ao se referir à especificidade da Revista Criança, analisa que:

o lançamento de uma revista é sempre um momento cheio de expectativas. Pode ser entendido como forma de organizar determinada área do conhecimento. Em uma revista de caráter educacional, os trabalhos publicados representam, de modo geral, o pensamento político-pedagógico da época, divulgam a temática relativa a essa área, suscitam debates que poderão daí advir e supõe-se, ainda, que farão aumentar os referenciais para as práticas educacionais, se lidos e debatidos pelo conjunto de professores e de professoras que a receberão. A **Revista Criança** inclui-se nesta perspectiva.

As edições que englobam este estudo (edições 29 a 42) representam parte do pensamento político-pedagógico do momento de permanência das deliberações legais direcionadas à Educação Infantil pela LDBEN nº 9.394/1996⁷, objetivando divulgar os conhecimentos específicos para a formação necessária à organização do trabalho pedagógico em sala de aula, indicando as práticas “ideais” inerentes a essa modalidade de ensino.

Por conseguinte, a autora menciona que o impresso não possui periodicidade regular, pois reflete os interesses da política oficial da área. Além disso, é a primeira revista em nível nacional que se dedicou à educação pré-escolar⁸.

Segundo Carvalho (2007), a Revista Criança nasceu em 1982, quando a Educação Pré-Escolar se vinculava ao Movimento Brasileiro de Alfabetização

⁷ Com relação à circulação do impresso, Carvalho (2006, p. 73) expõe que: “A RC inicia sua circulação direcionada à Educação Pré-Escolar (sic), fato que, no contexto da legislação vigente, significava educação em idade anterior à obrigatória, que se iniciava aos sete anos de idade e que, para a revista em análise, referia-se àquelas de 4 a 6 anos. Entretanto, a partir de 1994, a publicação passa a destinar-se à Educação Infantil, ou seja, à primeira etapa da Educação Básica, incorporando creche e pré-escola, em uma evolução considerável, mesma que tardia, visto que isso já poderia ter ocorrido desde a Carta Constitucional de 1988, que se refere à creche (0 a 3 anos) e à pré-escola (4 a 6 anos)”.

⁸ Na perspectiva de Carvalho (2007), é apenas em 1975 que o MEC inclui, em sua estrutura, um órgão responsável pela educação pré-escolar. Esse órgão, ao longo dos anos, modificou sua sigla, entre as quais destacamos: Serviço de Educação Pré-Escolar (Sepre); Coordenação de Educação Pré-Escolar (Codepre); Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (Coepre) e Coordenação de Educação Infantil (Coedi).

(MOBRAL⁹), sendo que as políticas públicas desse período traziam, em sua tônica, a continuidade da conjuntura oriunda da ditadura militar. Essa continuidade, para Carvalho (2007), refletiu a falta de preocupação, *pele menos no que se refere à esfera legal*, com essa modalidade de ensino, à medida que, na Constituição de 1967, a educação pré-escolar não é mencionada.

Em contrapartida, a tese de doutorado “A invenção da democracia no Paraná (1983-1987)”, elaborada por Elaine Rodrigues (2002), identifica alguns elementos que nos servem para mostrar que, na década de 1980, especificamente no Paraná, a educação assume papel central para a transição democrática. Desse modo, a referida autora ressalta que:

Não podemos tratar a década de 1980 sem tratar de educação. Para se analisar a história da década de 1980, enfatizando o processo de (re)democratização do país, é importante focar dois aspectos: o político e o educacional. Todas as mudanças políticas vividas e construídas pela nação brasileira, deste período, desembocam em um apelo educacional. A educação passa a ser nomeada como locomotiva, como propulsora no movimento de transição democrática. Entendemos que a compreensão do desenvolvimento e das mudanças ocorridas em termos educacionais no Paraná da democratização nacional significa, ao mesmo tempo, a compreensão do que poderíamos denominar ‘contexto histórico paranaense’. (RODRIGUES, 2002, p. 57).

Sendo a educação a grande “vedete”, na perspectiva de Rodrigues (2002), para conquistar a democracia, não deixamos de registrar que a educação fora alvo de interesse anteriormente à aprovação da LDBEN de 1996.

⁹ Nesse sentido, Carvalho (2007, p. 27, grifos da autora) ressalta: “Em 1975, a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (Coepre) elaborou o documento intitulado Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar (KRAMER, 1992) e, com base nesse documento, formulou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, que passou a ser implantado pelo MEC/Coepre tanto pelas secretarias de educação, quanto pelo Mobral. O Presidente do Mobral informou que o MEC estabeleceu como prioridade nacional a criança, e continua: *De acordo com as orientações do MEC, o Mobral assumiu o compromisso com as crianças de populações de baixa renda, da faixa etária de 4 a 6 anos, na certeza de que a sua educação é um direito universalmente reconhecido* (RC, no 1, BRASIL, 1982, p. 1). O Mobral transfere para a educação pré-escolar a mesma prática que vinha utilizando nos programas de alfabetização de adultos, entre as quais estão o fato de utilizar pessoas não profissionalizadas, denominadas monitores, para desenvolver atividades com as crianças [...] a **Revista Criança** foi criada como instrumento de formação continuada para os monitores do programa, corroborada na apresentação da Revista. Nela, o então Presidente do Mobral diz que o objetivo da revista é a [...] melhoria do trabalho do monitor [...]”.

Além disso, observamos que o próprio MEC, por exemplo, no ano de 1994, ainda no governo de Itamar Franco, elaborou um documento, por meio de um convênio com a Fundação Roberto Marinho, intitulado “Professor da Pré-Escola”, visando à capacitação de professores para a educação pré-escolar.

Continuando a exposição, Maricato (2005, p. 1), ao abordar um breve histórico da Revista Criança, salientou que esse periódico se consolidou como um canal de comunicação com o professor, enfatizando as conquistas para essa etapa de educação, debatendo a prática pedagógica em sala de aula, constituindo-se como um instrumento de formação continuada para os monitores do Mobral, estendendo sua distribuição aos professores de educação pré-escolar das instituições públicas.

Ao verificarmos o objetivo dessa revista, após a aprovação da LDBEN de 1996, identificamos que o mesmo objetivo continua a ser evidenciado, mas com um diferencial: a Educação Infantil é incluída como primeira etapa da Educação Básica brasileira e, como tal, acaba exigindo uma formação “nova” ao profissional de Educação Infantil, que deixa de ser, legalmente dizendo, um monitor sem formação específica, devendo garantir meios para consolidar a educação de crianças de 0 a 6 anos.

No que concerne ao escopo central desse impresso, destacamos uma amostra retirada da “Carta ao Professor”, texto que explicita o objetivo da Revista Criança após a aprovação da LDBEN de 1996. Observe-se:

Todo projeto educativo corresponde a uma proposta de nação, pois diz respeito ao lugar e às possibilidades de realização pessoal de cada um de seus habitantes. Para caminhar nesta perspectiva, sentimos necessidade de uma renovação editorial: pensamos que a revista Criança deve subsidiar o trabalho de muitíssimos e dedicadas professoras e de poucos e interessados professores, para que tenham oportunidades de êxito em propostas pedagógicas que possibilitam o contato íntimo com a produção cultural de todas as épocas e lugares. Um de nossos objetivos centrais é o estudo continuado e aprofundado dos objetivos sociais de conhecimento considerados essenciais para o pleno desenvolvimento e socialização das pessoas [...]. (BRASIL, -199a, p. 2, grifos da Revista).

O respectivo excerto foi retirado da carta ao professor da Revista de número 29 (-199a). Essa edição marca o período de renovação editorial decorrente da aprovação da LDBEN de 1996. Na citada carta ao professor, a revista é apresentada

como subsídio ao trabalho dos professores, como um meio para que tenham “oportunidade de êxito” nas propostas pedagógicas. Além disso, quando a carta faz alusão ao contato íntimo que o professor pode ter com a produção cultural de todas as épocas e lugares, indica que a respectiva produção cultural é responsável pelo pleno desenvolvimento e socialização das pessoas.

A noção empregada nesse fragmento revela, à prática pedagógica do professor, uma noção de cultura centralista e nutrida pelos intelectuais clássicos, conforme esclarece Veiga-Neto (2003):

De modo um tanto resumido, pode-se dizer que, ao longo dos últimos dois ou três séculos, as discussões sobre cultura e educação restringiram-se quase que apenas a questões de superfície. Com isso não quero dizer que as discussões tenham sido superficiais, mas sim que, por um bom tempo, a Modernidade não questionou seriamente os conceitos de Cultura e educação; quase nunca esteve em pauta problematizar seus significados modernos. Ao contrário, o que se fez foi centrar as discussões a partir de uma base conceitual assumidamente comum para, a partir daí, analisar, propor, debater, pensar no âmbito da Cultura e da Educação. Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor - fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade [...]. (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

A base da prática pedagógica do professor de Educação Infantil, pelo menos no discurso escrito, registrado na carta, anuncia indícios para que o ensino proposto às crianças devesse ser balizado pelo conhecimento “melhor” e que permitiria o contato estreito entre o passado “ilustramente” consagrado e o presente que deveria “consagrar-se” mediante o domínio dos pressupostos propagados pela cultura universal e totalizante.

No decorrer do mapeamento das edições verificaremos que, embora uma das bases buscadas se tenha remetido a uma concepção moderna de cultura, as práticas sugeridas, em sua maioria, restringem-se a um conhecimento galgado na realidade direta das crianças, ou seja, volve-se para uma perspectiva que priorizou as necessidades educacionais imediatas, subsidiando os meios para a “operacionalização” das ações do professor.

De acordo com Carvalho (2007), a tiragem da Revista Criança foi aumentando gradativamente, alcançando a marca de 200 mil exemplares em 2005, marca que permaneceu na edição de número 46 publicada em dezembro de 2008. Durante sua trajetória, várias organizações oficiais¹⁰ ou civis têm contribuído para que mantenha suas publicações.

Carvalho (2007) pontua que, no decorrer dos anos de existência da Revista Criança, várias foram as concepções de criança, de políticas públicas e temas instigantes, desenvolvidos em prol da criança pequena. Em síntese, acreditamos ser essa revista um veículo de informações rico e que, em seu discurso, oferece subsídios para diversas investigações em torno de diferentes temáticas.

Confluindo para essa perspectiva, Alcântara (2005), quando se refere ao impresso, diz:

[...] compreende-se que a Revista é um instrumento capaz de marcar os contornos políticos e ideológicos do governo, que possibilita a relação e a comunicação com o grupo de profissionais, ajuda organizar tarefas e objetiva verificar os resultados alcançados em relação à organização proposta (ALCÂNTARA, 2005, p. 113).

Ressaltamos que, no decorrer do processo investigativo, tivemos acesso a essa revista em um Colégio Estadual no Município de Peabiru/PR. Não tínhamos todas as numerações que abarcavam o período de vigência da LDBEN de 1996 antes da aprovação da Lei Federal nº 11.274/2006, que aprova o ensino fundamental de obrigatórios nove anos. Na realidade, tínhamos disponível apenas a Revista de número 29 (-199a) que, provavelmente¹¹ foi publicada em 1997.

Logo, para termos acesso aos demais números, entramos em contato com o MEC e sondamos a possibilidade de a Secretaria da Educação Infantil nos enviar um exemplar de cada número, argumentando que seriam utilizadas para um estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Neste momento, averiguamos que os números 38 (2005a) e 42 (2006b)

¹⁰ Observamos que, entre os anos de 1996-2006, a Revista Criança recebeu apoio da UNESCO, nas seguintes numerações: 29 (-199a); 30 (-199b); 31 (1998); 32 (1999a); 33 (1999b); 41 (2006a); 42 (2006b). Nas numerações 34 (1999c); 35 (2001); 36 (2002a); 37 (2002b); 38 (2005a) e 39 (2005b), o MEC as publicou sem apoio de nenhuma instituição.

¹¹ Mediante o processo de mapeamento das Revistas, notamos que a Revista de número 29 não apresentava a data de publicação. Assim, após garimpá-la, podemos sugerir que a mesma foi publicada no ano de 1997, isso devido a seu conteúdo e um artigo contido na última página da Revista, artigo que faz alusão à aprovação da LDBEN, que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996.

estavam disponíveis *on-line* no site <www.mec.gov.br>, mas, entre os números 29 (-199a) e 37 (2002b), nem mesmo a Coordenadoria da Educação Infantil tinha exemplares disponíveis para o público.

Tendo em vista esse fato, verificamos a possibilidade de recebermos pelo menos uma fotocópia. Assim, após um mês e meio, tivemos acesso ao material acima descrito e, para tanto, nos lançamos com afinco a estudá-lo.

No decorrer do estudo, a investigação exigiu o contato com os números originais e coloridos da revista. Desse modo, entramos em contato com uma livraria e verificamos a possibilidade de consegui-los pelo chamado “sebo”, de revistas e livros usados. Logo a livraria conseguiu todos os exemplares de que necessitávamos, permitindo uma maior qualidade na manipulação do periódico.

Desse modo, convém esclarecer que, ao todo, são 14 revistas, entre os números 29 (-199a) e 42 (2006b), que abrangem o recorte temporal estabelecido para o estudo. Ao adentrarmos em sua materialidade, percebemos que as discussões que são propostas exigem mais estudos, visto que não podem ser esgotadas neste momento, pois “colocam em destaque” aspectos que perpassaram a institucionalização legal da Educação Infantil durante aproximadamente 10 (dez) anos no Brasil.

A partir do recorte temporal ao qual se destina este estudo, a Revista Criança apresentou dois momentos distintos em suas publicações, momentos que se referem ao governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (Revistas Criança de números 29 (-199a) a 37 (2002)), e ao governo de Luis Inácio Lula da Silva - LULA, (Revistas Criança de números 38 (2005a) a 42 (2006b)), conforme mostra o seguinte quadro:

Quadro 1 - Tabela demonstrativa dos números da Revistas Criança

Número da Revista	Data de Publicação	Presidente	Número de páginas	Tiragem
29	Data não apresentada	FHC	40	120.000
30	Data não apresentada	FHC	40	130.000
31	Novembro de 1998	FHC	44	120.000
32	Junho de 1999	FHC	44	120.000
33	Dezembro de 1999	FHC	40	150.000
34	Dezembro de 2000	FHC	41	150.000
35	Dezembro de 2001	FHC	40	150.000
36	Junho de 2002	FHC	40	150.000
37	Novembro de 2002	FHC	40	150.000
38	Janeiro de 2005	LULA	44	200.000
39	Abril de 2005	LULA	43	200.000
40	Setembro de 2005	LULA	43	200.000
41	Novembro de 2006	LULA	41	200.000
42	Dezembro de 2006	LULA	41	200.000

Fonte: Revista Criança (-199a - 2006b)

O primeiro momento, referente ao governo FHC (1995-2003), inicia-se, aproximadamente, em 1997, com a publicação da edição de número 29 (-199a), e termina em 2002, com a de número 37 (2002). Dessa forma, durante o período de vigência desse governo, os números de páginas dos edições variaram entre 40 e 44. A tiragem também variou entre 120.000 e 150.000 cópias.

Já no período marcado pelo governo LULA (2003-2010), as publicações iniciam-se na edição de número 38 (2005a) e encerram-se na de número 42 (2006b). O número de páginas das edições variou de 41 e 44 páginas. Quanto às cópias do período, mantiveram-se na marca de 200.000 cópias, ou seja, houve uma ampliação de 150.000 para 2000.00. O MEC enviava um exemplar para as escolas cadastradas para recebê-las, porém, após a edição de número 38 (2005a), além de

as escolas cadastradas receberem um exemplar, foi possível ter acesso a eles no portal do MEC.

Retomando o conteúdo da tabela, observamos um período que denominamos como “mudo”, pois a Revista Criança ficou, durante novembro de 2002 a janeiro de 2005, sem ser publicada pelo Ministério da Educação.

Esse período “mudo”, pelo que tudo indica, além de marcar a não regularidade de sua periodicidade, aconteceu devido ao período de transição entre os governos FHC (1995-2003) e LULA (2003-2010), demarcando o segundo momento da Revista Criança, que se iniciou em janeiro de 2005, com a edição de número 38 (2005a) e estendeu-se até dezembro de 2006, com a edição de número 42 (2006b).

Ademais, esse periódico assemelha-se com a estrutura dos demais impressos dessa categoria, como, por exemplo, a Revista Nova Escola. Nas capas e contracapas identifica-se um material cuja textura é um pouco mais grossa se comparada às demais páginas que a compõem. Seu formato é de aproximadamente 27,5 centímetros de comprimento por aproximadamente 20,5 de largura. É de fácil manipulação, variável, em sua estética, pois as capas e contracapas das revistas são muito coloridas e chamam atenção imediata. Em contrapartida, as páginas internas, nas edições 29 (-199a), 32 (1999a), 33 (1999b), 34 (2000), 35 (2001), 36 (2002a) e 37 (2002b), foram impressas em preto e branco. Ressaltamos que, nas revistas de números 30 (-199b) e 31 (1998), a impressão fora feita na escala de cores vinho e branca e verde e branca. No período de vigência do governo LULA (38 a 42), esta variação não se apresentou, visto que a impressão é totalmente colorida. No que se refere à digitação, observamos poucos erros e esses poucos não influenciaram a interpretação de seus conteúdos.

Feitos esses esclarecimentos, em seguida pontuamos os *principais* sujeitos que participaram de sua produção, propondo-nos a estabelecer algumas reflexões, para, em seguida, demonstrarmos a especificidade de cada edição.

Frisamos que encontramos dificuldades para coletar dados biográficos dos responsáveis pela organização do impresso, sendo possível apresentar, sobretudo, dados relativos ao vínculo que eles estabeleceram com o MEC. Como será permissível averiguar, grande parte dos idealizadores selecionados discursaram pelo, para e em defesa das políticas e dos documentos centrais que perpassaram o

MEC e, de certa forma, pela, para e em defesa da Revista Criança, do professor de Educação Infantil.

2.2. EXPEDIENTE: EM DESTAQUE OS PRINCIPAIS SUJEITOS DA ORGANIZAÇÃO

Nas primeiras páginas¹² da Revista Criança há uma listagem com os nomes dos sujeitos que compuseram sua elaboração, página denominada como Expediente. Nas tabelas abaixo destacamos os principais sujeitos que participaram diretamente de sua elaboração, frisando aqueles que estabeleceram um vínculo estreito com a Coordenação Geral de Educação Infantil, assim como os que contribuíram para a elaboração da materialidade do impresso.

Devido à dificuldade de encontrar dados relativos aos organizadores, procuramos destacá-los mediante a seleção de um dos seguintes critérios: a titulação ou identificação profissional sugerida pelo impresso. Apesar de investimento na investigação e desses critérios, para alguns nomes não foi possível encontrar dados para os identificar. Assim, portanto, grande parte das políticas e dos documentos elaborados e disseminados para a Educação Infantil perpassou pela Coordenação Geral da Educação Infantil, conforme demonstraremos nas tabelas a seguir:

¹² Entre as revistas de números 29 (-199a) e 35 (2001), o expediente foi posicionado na segunda página do impresso, após o sumário. Na Revista de número 36 (2002a) o posicionaram na terceira página. Entre as revistas de número 37 (2002b) e 42 (2006c) foram posicionadas na primeira página. Convém destacar, também, que, entre as revistas de número 29 (-199a) e 36 (2002a), o expediente divide a página com a Carta ao professor. Concomitantemente a isso, na revista de número 37 (2002b), o expediente divide espaço com a página destinada ao sumário. Por fim, entre as revista de números 38 (2005a) e 42 (2006c), o expediente situou-se na primeira página da revista, com alguns detalhes específicos: nas revistas de números 38 (2005a) e 39 (2005b), o expediente divide espaço com um prévio informativo, que se repete nas duas edições da revista, intitulado: “MEC constrói Política de Educação Infantil nos municípios”. A revista de número 40 (2005c) divide espaço com a correção dos erros cometidos nas edições de números 38 (2005a) e 39 (2005b), que não identificaram algumas das escolas onde foram feitas fotos que as compuseram. Por fim, as revistas de número 41 (2006a) e 42 (2006b) não dividem páginas com nenhum elemento que compôs o impresso.

Quadro 2 - Principais organizadores do impresso no período de vigência do governo FHC (1995-2003)

Ver.	Coordenadora Geral da Educação Infantil	Formação
29	1- Ângela Maria Rabelo Ferreira	1- Doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília
30	1- Gisela Wajskop	1- Doutora em Metodologia de Ensino e Educação Comparada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP
31	1- Gisela Wajskop	1- Doutora em Metodologia de Ensino e Educação Comparada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP
32	1- Gisela Wajskop	1- Doutora em Metodologia de Ensino e Educação Comparada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP
33	1- Stela Maris Lagos Oliveira	1- Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília
34	1- Stela Maris Lagos Oliveira	1- Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília
35	1- Stela Maris Lagos Oliveira	1- Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília
36	1- Stela Maris Lagos Oliveira	1- Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília
37	1- Stela Maris Lagos Oliveira	1- Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília

Fonte: Revista Criança (-199a - 2002b)

Considerando o conteúdo dessa tabela, buscamos pontuar como esses “sujeitos da produção” contribuíram para a consolidação das principais políticas e/ou discussões que perpassaram a Educação Infantil brasileira.

Nesse sentido, Ângela Maria Rabelo Ferreira esteve à frente da Coordenação Geral de Educação Infantil no momento em que houve a publicação da revista de número 29 (-199a). Um dos documentos constituídos, a partir de sua contribuição, fora intitulado: “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”, publicado no ano de 1998. O referido documento previa que as instituições que atendessem crianças de 0 a 6 anos teriam que integrar-se aos sistemas de ensino¹³ até o ano de 1999 (BRASIL, 1998).

¹³ O MEC deliberou que as instituições de ensino se organizassem em regime de conjunção integrada, sendo que criou a possibilidade de coexistência dos sistemas da União, dos Estados e dos Municípios. Por conseguinte, os municípios tiveram até o ano de 1999 para se organizarem para compor o sistema de ensino mediante a opção de integrar-

Já Gisela Wajskop coordenou a Educação Infantil da nação, englobando edições de números 30 (-199b), 31 (1998), 32 (1999a). Seu nome ficou marcado na educação nacional, visto que foi uma das coordenadoras do RCNEI (1998)¹⁴. Esse documento foi divulgado pelo MEC como essencial para a garantia do direito das crianças à educação institucionalizada. A esse respeito, marcamos uma das falas disseminadas por Paulo Renato, que, no referido ano, era Ministro da Educação:

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 7, grifos do autor).

Esse discurso identifica uma concepção inerente à interpretação de que não era de incumbência da Educação Infantil apenas o cuidar das crianças, reafirmando que deveria dedicar-se também ao fazer educacional específico às crianças de 0 a 6 anos, enfatizando o desenvolvimento da identidade dos infantes e o conhecimento da realidade social e cultural.

Ademais, o RCNEI foi publicado em três volumes. O primeiro consiste de uma introdução à abordagem do documento (1998a); o segundo aborda a formação pessoal e social (1998b) e o terceiro aborda o conhecimento de mundo (1998c)¹⁵.

se ao sistema estadual de ensino ou compor com o Estado um sistema único de educação (BRASIL, 1999).

¹⁴ O Parecer CEB 002/1999, de 29 de janeiro de 1999, foi o responsável por instituir o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

¹⁵ Embora esse conjunto de documentos não seja objeto central deste estudo, acreditamos ser importante apontar algumas considerações que Bujes (2002) fez quando pontua: “[...] a investigação que deu origem a esse artigo se propôs a tornar mais explícito o caráter instrumental e técnico do RCN, concebendo-o como um meio inventado para colocar em operação uma série de tecnologias que têm por finalidade moldar e modelar as condutas infantis. Além disso, tratou também de apontar como tal propósito está conectado com objetivos políticos mais amplos de gestão social. A perspectiva em que se moveu o estudo, portanto, foi a de enfatizar em suas análises o caráter histórico e político do Referencial. Isso implicou mostrar como as opções nele presentes – que dizem respeito aos saberes que o orientam, aos arranjos que o compõem, aos saberes que põe em marcha, às palavras de ordem que faz ressoar etc. – não passam de escolhas arbitrárias de um grupo social e profissional hegemônico, e são nele incorporadas de tal forma que passam a ser vistas como naturais e não passíveis de discussão. O acento nesse caráter inventado e a

Stela Maris Lagos Oliveira destacou-se na coordenação de Educação Infantil, principalmente por propor discussões que fomentaram a garantia de acesso às crianças à Educação Escolar. Uma amostra dessas discussões pode ser visualizada na Resolução nº 42, de 13 de outubro de 1995, que tratava da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e Adolescência nas Áreas de Saúde, Educação, Assistência Social, Trabalho e para a Garantia de Direitos.

Stela Maris Lagos Oliveira, na época recebeu, a incumbência do MEC de participar da discussão desse documento no que tangenciou a esfera educacional. Nesse viés, um dos objetivos centrais desse documento, na esfera mencionada, ressonou visando à garantia de ampliação no atendimento à criança de 0 a 6 anos, por meio da articulação entre a Educação, Saúde e Assistência Social.

A abordagem dessa professora, a respeito da “luta” pela garantia de acesso das crianças à educação escolar, reflete-se no conteúdo da Revista Criança de número 37 (2002b), quando fora entrevistada apontando diversas ações do MEC nessa área, salientando, sobretudo, seus avanços a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, as três assessoras técnicas que ocuparam a Coordenação Geral de Educação Infantil tiveram seus nomes, em decorrência do cargo que ocuparam, marcados pela historiografia, evidenciando, também, a roupagem construída na Revista Criança, visto que direcionavam as abordagens perseguidas pelo impresso¹⁶.

desnaturalização que disso decorre servem exatamente para estabelecer um contraponto com algumas crenças longamente cultivadas, especialmente no campo educativo. Trata-se de crenças que nos prometeram o desenvolvimento, o progresso, a emancipação da humanidade pelo uso correto da razão e pelo cultivo da verdade. Ideais que, aliados aos de autonomia e de cidadania, são algumas das *pedras de toque* do projeto moderno para a educação, e compõem, sem dúvida, a racionalidade que orienta o RCN [...]” (BUJES, 2002, p.18, grifos da autora). Ao verificar os principais discursos propagados pela Revista Criança a respeito desse documento, observamos que esses discursos se direcionaram a favor do projeto educacional moderno, mencionado pela autora, sendo considerado como uma pedra angular para a Educação Infantil.

¹⁶ Marca expressiva dessa afirmativa, desdobrou-se no fato de que quem assinou as Cartas ao Professor, foi o grupo representante da Coordenação Geral de Educação Infantil ou algum membro dessa coordenação. Assim, destacamos que as Cartas ao Professor se constituíram da seguinte forma: nas edições de número 29 (-199a), 30 (-199b), 33 (1999b), 34 (2000), 35 (2001), 36 (2002a) e 37 (2002b), quem elaborou a Carta foi a Equipe de Coordenação de Educação Infantil; na edição de número 32 (1999a), quem elaborou a Carta fora Gisela Wajskop, Coordenadora de Educação Infantil; nas edições de número 31 (1998), 38 (2005a), 39 (2005b), 40 (2005c), 41 (2006a) e 42 (2006b) não apareceu assinatura

Após essa exposição, a tabela seguinte demonstra alguns sujeitos que participaram da constituição da edição e da materialidade gráfica do impresso¹⁷. Vejamos:

Quadro 3 - Principais organizadores do impresso no período de vigência do governo FHC (1995-2003)

Rev.	Coordenação de edição/Apoio Editorial	Identificação Profissional sugerida pela Revista	Edição de Arte	Identificação Profissional sugerida pela Revista
29	1- Monique Deheinzelin	1- Educadora e artista plástica	1- Michinori Inagaki	1- Educador e artista plástico
30	1- Monique Deheinzelin	1- Educadora e artista plástica	1- Michinori Inagaki	1- Educador e artista plástico
31	1- Monique Deheinzelin	1- Educadora e artista plástica	1- Monique Deheinzelin 2- Michinori Inagaki	1- Educadora e artista plástica 2- Educador e artista plástico
32	1- Monique Deheinzelin	1- Educadora e artista plástica	1- Monique Deheinzelin 2- Michinori Inagaki	1- Educadora e artista plástica 2- Educador e artista plástico
33	1- Monique Deheinzelin	1- Educadora e artista plástica	1- Monique Deheinzelin 2- Michinori Inagaki	1- Educadora e artista plástica 2- Educador e artista plástico
34	1- Monique Deheinzelin	1- Educadora e artista plástica	1- Michinori Inagaki	1- Educador e artista plástico
35	1- Monique Dehenzelin 2- Vitória Líbia Barreto de	1- Educadora e artista plástica 2- Técnica da Coordenação Geral de	1- Michinori Inagaki	1- Educador e artista plástico

evidenciada, mas, a partir da leitura dos textos, podemos dizer que foram constituídos por representantes da Coordenação Geral de Educação infantil.

¹⁷ Capelato (1988, p. 17) indica que o diagramador é o sujeito que “[...] organiza as imagens, o título principal e secundários, a subdivisão dos textos com fios grossos e finos, espaço cheios e vazios; manipula o contraste entre o preto e o branco, considerados os principais elementos de um trabalho gráfico. Na diagramação, “[...] as ilustrações desempenham papel preponderante: as fotos, caricaturas, desenhos e anúncios, enxertados em meio aos textos, quebram-lhe a monotonia, imprimindo movimento ao todo”. Cabe destacar que, embora a referida autora se dedica em discutir os principais elementos da imprensa (jornal) como fonte que permite ao historiador escrever uma História do Brasil, pontua que “[...] o termo *imprensa* não se reduz ao jornal; abrange revistas, almanaques e folhetos, mas como cada uma dessas publicações tem características específicas, prefiro restringir-me ao jornal, categoria por si só diversificada [...]” (CAPELATO, 1988, p. 27-28, grifo da autora). Dessa forma, no que tange à diagramação a Revista Criança, encaixa-se nas principais características da mesma imprensa. Embora a revista apresente o termo diagramação apenas no período de vigência do governo LULA, percebemos que, no período de vigência do governo FHC, os sujeitos pontuados na referida tabela diagramaram o impresso.

	Faria	Educação Infantil/MEC		
36	1- Monique Dehenzelin 2- Vitória Líbia Barreto de Faria	1- Educadora e artista plástica 2- Técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC	1- Michinori Inagaki	1- Educador e artista plástico
37	1- Monique Dehenzelin 2- Vitória Líbia Barreto de Faria	1- Educadora e artista plástica 2- Técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC	1- Michinori Inagaki	1- Educador e artista plástico

Fonte: Revista Criança (-199a - 2002b)

Essa tabela demonstra os idealizadores e seus lugares de produção que participaram da organização das edições. Também informa os que propuseram a organização gráfica do impresso. No que tangencia à coordenação de edição ou apoio editorial, houve a presença hegemônica de Monique Deheinzelin, sendo que, nas edições 35 (2001), 36 (2002a) e 37 (2002b), ela dividiu espaço, na organização editorial, com Vitória Líbia Barreto de Faria.

Monique Deheinzelin também dividiu espaço com Michinori Inagaki nas edições de arte presentes nas revistas de números 31 (1998), 32 (1999a) e 33 (1999b).

Monique Deheinzelin marcou as produções feitas para o MEC a partir da organização do documento “Professor da Pré-Escola” volume II (1994). O documento em ênfase refere-se a um ensaio que visava discutir a aprendizagem, o brincar, o crescimento, assim como, a formação do professor e sua prática profissional. Além disso, discursava sobre: a música e a dança, a aritmética e língua portuguesa na pré-escola.

Uma marca presente nas características profissionais de Monique Deheinzelin refere-se ao desenvolvimento de um trabalho que abrange a educação e as artes em uma perspectiva piagetiana, ou seja, utiliza os postulados de Jean Piaget (1886-1980) ao ensino de artes. Nesse viés, é que contribuiu para a organização das edições e/ou da edição de arte do impresso. Destacamos uma fala dela em um artigo produzido juntamente com Michinori Inagaki na revista de número 37 (2002b), intitulado “A lição de Ciro” (BRASIL, 2002b, p. 24-26), que defendia uma reorientação curricular que elencasse eixos temáticos voltados à arte, mais especificamente à estética. Verifique-se parte do texto elaborado por ambos, pois reforça o que estamos identificando:

O nosso ponto de partida será a estética como ação, em que o instante é regido pelo pensamento sensório-motor, baseado em sentimentos, sensações e afetos. Tal como indica o nome, o pensamento sensório-motor, aquele que origina a inteligência humana, é caracterizado pela sensação e pelo movimento. Por outro lado, na raiz grega da palavra estética temos também sensação, sentimento, percepção, o que nos leva a concluir que o pensamento humano tem um fundamento estético. Esse fundamento, entretanto, é sobreposto, por uma série infindável de informações, valores e conceitos socialmente pré-estabelecidos que acabam por dificultar e, na maioria das vezes, impedir que os indivíduos se desenvolvam plenamente, integrando o mundo das idéias e dos afazeres pessoais com ações que se originem de suas próprias emoções. Isto é, tendemos a seguir as normas sociais e esquecemos a força vital de nossas sensações. O objetivo da proposta é que se compreenda a gênese do conhecimento implicado em um percurso criador, buscando assim fundamentos para uma prática pedagógica coerente com os princípios construtivistas da aprendizagem. (BRASIL, 2002b, p. 26).

Essa perspectiva de arte, comungada tanto por Monique Deheinzelin quanto por Michinori Inagaki, coloca em evidência a capacidade do ser humano em criar mediante a manifestação estética, conforme as imagens que emolduraram as edições (29-37), que cobriram o governo FHC, correspondem a produções peculiares às criadas, em sua maioria, pelas próprias crianças¹⁸. Vejamos:

¹⁸ Ao procurar dados a respeito de Michinori Inagaki, verificamos algumas falas de ex-alunos que frequentaram sua escola, falas que se tornam essenciais para entendermos o sentido que ele atribuía à arte que estruturou o impresso. Uma das falas que chamou atenção foi proferida por Glorinha Cohen no ano de 2006 a respeito de Rosa Pracownik, conforme consta no *site* <www.glorinhacohen.com.br>, acesso feito em 21 de janeiro de 2011. Observe-se: “Enveredando pelos caminhos da cerâmica por muitos anos, Rosa foi aluna de Megumi Luasa e também do Calabrone. Mas pintar, pintar mesmo, ela somente começou há 13 anos, quando reencontrou o ex-professor Michinori Inagaki, que estava abrindo uma escola de pintura. ‘Com seu método, sua maneira de ver a arte, com seus processos claros é que pude me decidir pela pintura’, relembra a artista com um certo saudosismo. E acrescenta: ‘Pintar é o meu caminho e a inspiração me vem da percepção dos sentimentos que eu tenho do mundo, das pessoas. É o sentimento transformado em linguagem pictórica, é o caminho escolhido para eu me comunicar com o mundo. Não sei mais respirar sem pensar em desenho, cor, o que eu vou pintar e como vou pintar, que cores vou usar’”. No decorrer da reportagem percebemos que o referido método parte de uma perspectiva artística que deve ser encontrada dentro do artista e transformada em linguagem pictórica – marca essencial das capas e contracapas dos números da Revista Criança, conforme se pôde observar.

Imagens 1 e 2 - Capa e contracapa da Revista Criança de número 29 (-199a)



Fonte: Revista Criança de número 29 (-199a)

Destacamos que a “parceria” entre Monique Deheinzelin e Michinori Inagaki não se limitou à Revista Criança, visto que foi possível identificar, no Currículo Lattes de Monique, outras produções teóricas elaboradas conjuntamente com o artista plástico. Não foi possível coletar muitas informações de Michinori Inagaki, uma vez que não encontramos seu currículo. Tínhamos a expectativa de conseguir acessar o *site* <www.escolainagaki.com.br>, indicado pela edição de número 37 (2002b), mas esse *site* se encontra fora da rede de acessos. Dessa forma, os dados apresentados mostram o vínculo que ambos tiveram com a Revista Criança. Isto é, os dados aqui apresentados são sintéticos e mostrados com um único objetivo: marcar seus lugares de produção.

Adiante, Vitória Líbia Barreto de Faria, que apoiou a edição de número 37 (2002), manteve-se em uma função similar até a Revista de número 42 (2006b). Conforme verificaremos na tabela a seguir, foi identificada como Técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC. Uma das grandes contribuições direcionadas ao MEC consolidou-se na participação de um dos módulos que compuseram o PROINFANTIL (2006), um programa destinado à formação de professores de Educação Infantil em nível médio, à distância e na modalidade normal¹⁹. Esse programa fora divulgado pelo impresso, que salientou sua importância para a qualificação desses profissionais.

¹⁹ No portal do MEC é possível encontrar informações a respeito desse programa. A esse respeito, averiguamos que o respectivo currículo foi organizado a partir de seis eixos temáticos: Base Comum Nacional do Ensino Médio (Linguagens e Códigos, Identidade,

O módulo, para cuja organização Vitória Líbia contribuiu, discute as diversas linguagens presentes na criança. O excerto seguinte mostra a especificidade do referido módulo:

Estamos estudando as múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura. Nas páginas que seguem, vamos problematizar relações, conteúdos e processos pedagógicos que têm como ênfase o trabalho com a música, a dança e a educação física, ou seja, o movimentar-se humano como linguagem e sua importância na formação das crianças. (BRASIL, 2006, p. 11).

Na perspectiva do MEC, após dois anos de curso, o professor se tornaria capaz de desempenhar suas funções e desenvolver metodologias e estratégias que correspondentes às necessidades das crianças.

Ademais, observamos que, no período de permanência do governo LULA (2003-2010), modificou-se a representante pela Coordenação Geral da Educação Infantil, mas manteve-se presente a responsável pela consultoria editorial, Vitória Líbia Barreto Faria, conforme verificamos na tabela:

Quadro 4 - Principais organizadores do impresso no período de vigência do governo LULA (2003-2010)

Rev.	Coordenador a Geral de Educação Infantil	Formação	Consultora Editorial	Formação
38	Karina Rizek Lopes	Especialista em Educação	Vitória Líbia Barreto Faria	Mestre em Educação
39	Karina Rizek Lopes	Especialista em Educação	Vitória Líbia Barreto Faria	Mestre em Educação
40	Karina Rizek Lopes	Especialista em Educação	Vitória Líbia Barreto Faria	Mestre em Educação
41	Karina Rizek Lopes	Especialista em Educação	Vitória Líbia Barreto Faria	Mestre em Educação
42	Karina Rizek Lopes	Especialista em Educação	Vitória Líbia Barreto Faria	Mestre em Educação

Fonte: Revista Criança (2005a - 2006b)

Karina Rizek, na troca entre os governos, assumiu o cargo de Coordenadora Geral de Educação Infantil. Uma das grandes contribuições que teve, na implantação de iniciativas direcionadas à formação de professores, refere-se ao

PROINFANTIL (2006), sendo que foi organizadora de todos os módulos desse programa, juntamente com Vitória Líbia Barreto Faria e Roseana Pereira Mendes.

Quadro 5 - Principais organizadores do impresso no período de vigência do governo LULA (2003-2010)

Rev.	Diagramação	Formação	Projeto Gráfico	Formação
38	1-Letícia Neves Soares e 2-Eduardo Meneses	Não encontrada	Letícia Neves Soares	Não encontrada
39	1-Tatiana Rodrigues e 2-Eduardo Meneses	Não encontrada	Letícia Neves Soares	Não encontrada
40	1-Giovana Ishida Tedesco	Não encontrada	Letícia Neves Soares	Não encontrada
41	1-Projects Brasil Multimídia	O impresso terceirizou o serviço	Projects Brasil Multimídia	O impresso terceirizou o serviço
42	1-Projects Brasil Multimídia	O impresso terceirizou o serviço	Projects Brasil Multimídia	O impresso terceirizou o serviço

Fonte: Revista Criança (2005a - 2006b)

Convém destacar que, nesse impresso, optou-se por terceirizar as funções ocupadas por prestadores de serviços individuais. A empresa responsável em editar o impresso, a partir da revista de número 41 (2006a), é a Projects Brasil Multimídia, que, segundo seu *site* oficial <www.projectsbrasil.com.br> (acesso realizado em 23 de janeiro de 2011), está no mercado há cinco anos, centrando seu foco de atuação em Brasília. Seus principais clientes são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (Inep), Serviço de Atendimento às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Uma das mudanças substanciais na estrutura gráfica refere-se às ocorridas nas imagens que dão “movimento” ao periódico, principalmente no que diz respeito às capas do impresso, que são a parte mais atrativa. Se, nas edições inerentes ao governo FHC (1995-2003), tínhamos, emoldurando as capas, imagens

representativas daquelas vinculadas à produção infantil, conforme já mostramos, nesse novo momento verificamos a fotografia como recurso audiovisual. Observe-se:

Imagens 3 e 4 - Capas da Revista Criança de números 39 (2005b) e 40 (2005c)



Fonte: Revista Criança (2005b e 2005c)

Acreditamos ser importante reforçar que, no período de vigência do governo FHC (1995-2003), as capas da revista, assim como a modelagem das páginas interiores, não apresentavam um conteúdo específico direcionado ao professor de Educação Infantil, mas sugeria imagens semelhantes às que são produzidas por crianças, conforme pôde ser observado.

Já no período de vigência do governo LULA (2003-2010), a estrutura imagética da revista modifica-se, pois apresenta fotografias²⁰ de crianças e de profissionais da educação, buscando denotar certa realidade e credibilidade nas ações dos professores.

O que foi identificado nas capas é apontado, embora muito brevemente, no estudo de Alcântara (2005), quando salienta que essas imagens são constituídas a partir de produções artísticas e de fotos de crianças e professores.

Já Carvalho (2006) questiona-se, por exemplo, a respeito da narrativa imagética da capa e se estabelecia relações com o texto escrito. Para a autora, entre as edições de números 29 (-199a) e 37 (2002b) prevalecem as imagens que

²⁰ Com relação às fotografias, Costa (2005) identifica que, independentemente da intervenção técnica e da possibilidade de controle do fotógrafo no processo de fotografia, o observador averiguava que algo havia acontecido de real. Nas palavras da autora: “[...] isso trouxe e traz para a fotografia uma credibilidade que lhe é inerente, por mais que se tenha consciência do quanto ‘arranjada’ ela possa se [...]” (COSTA, 2005, p. 77-78).

dão visibilidade às obras de arte, tanto criações infantis, como as obras de artistas já reconhecidos. Nesse viés, pontua as características das capas, mas não se atém com profundidade nesse quesito.

No que se refere às edições de números 38 (2005a) e 42 (2006c), notamos a presença do professor, juntamente com as crianças, nas imagens das capas das edições 40 (2006a) e 41 (2006b). Nas edições 38 (2005a), 39 (2005b) e 42 (2006c) observamos imagens que denotam as crianças participando das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores.

Os respectivos apontamentos são feitos levando em consideração que o texto escrito não fala sozinho, uma vez que a estrutura imagética e os demais elementos que fazem parte dessa revista pedagógica possuem uma intencionalidade. A esse respeito pontuamos que, para se posicionar

Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura. (CHARTIER, 1991, p. 178).

Por assim ser, as formas produzem sentido, pois, à medida que se modifica o objeto tipográfico que subjaz à leitura, modifica-se, também, o significado que o leitor atribui a essa leitura.

A pesquisa em relação a esse impresso faz perceber que a amostra selecionada demonstra um vínculo estreito com a própria crença presente no “terreiro” da educação brasileira em ambos governos.

A impressão que se pode ter, como historiadoras, ao manipular essa fonte, é a de que há uma diferença na intencionalidade de se modificar a estrutura imagética das capas da Revista Criança, diferença que se vinculou à representação disseminada pelos governos.

Uma das aproximações possíveis, além daquelas específicas aos sujeitos que organizaram a parte gráfica da revista, conforme já mostramos, refere-se ao emblema da nação dos dois governos.

O governo de FHC (1995-2003) possuiu o seguinte emblema: “Brasil em Ação”. Já o governo LULA (2003-2010) possuiu o emblema: “Brasil – um país para todos”. Dessa forma, acreditamos que ambos os governos, em seu projeto para a

Educação Infantil, não dissociaram a elaboração desse impresso do respectivo projeto de nação, visto que os referidos emblemas são destacados nas edições.

Nessa perspectiva, assim como Chartier (1991) demonstrou que as formas possuem sentido, essas formas aqui podem ser consideradas como um elemento presente no discurso que o governo federal direcionou ao professor de Educação Infantil.

A esse respeito, Mario Díaz (1998), ao elaborar um ensaio sobre o discurso pedagógico, argumenta que o professor é um sujeito considerado, pela prática pedagógica, como sendo uma instituição, visto que tudo o que é enunciado por ele é capaz de ser pensado em sua função e em seus efeitos de instituição, ou seja, aquilo que é comunicado acaba sendo considerado um sistema de interpretação legítimo. O referido autor, ainda entende:

[...] que o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido por uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas [...]. (DÍAZ, 1998, p. 15).

Acreditamos que a Revista Criança, foi/é um dos elementos que compôs/compõe o sistema de produção do discurso, sobretudo o referente ao projeto de Educação Infantil disseminado pela nação, que possui como grande coadjuvante o professor de Educação Infantil. Nesse caso, a nosso ver, a seleção das imagens, que fazem parte da materialidade do impresso, relaciona-se estreitamente com um tecido político que buscou fabricar significados sobre a prática do referido profissional.

Dessa forma, se temos no governo FHC (1995-2003) imagens semelhantes às produzidas pela própria criança e que são marca estrutural de seus organizadores, no governo LULA (2003-2010) contemplamos a fotografia de sujeitos “reais”. Ambas as imagens representam a frase contida nos emblemas de nação dos respectivos governos. No primeiro governo averiguamos uma nação cujas relações em prol da educação nacional, *aparentemente*, avançaram no sentido de legalizar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. No segundo governo, um dos grandes desafios encontrados fora a inserção das crianças na instituição escolar, de modo a atingir realmente um Brasil para todos os cidadãos.

Assim, pensamos que a Revista Criança foi um dos dispositivos pedagógicos capazes de, ao menos no papel, objetivar delinear a prática pedagógica *ideal* ao professor. Dessa forma, as imagens expostas demonstram uma ligação com as propostas dos governos para a educação nacional e, conseqüentemente, para a Educação Infantil.

Os pontos apresentados, com relação ao discurso pedagógico, serão desenvolvidos com maior precisão no decorrer dos capítulos, que necessitam ser verificados a partir de uma ordem imbricada nas relações de poder que denotaram representações específicas à prática pedagógica.

3. REVISTA CRIANÇA (1996-2006): O QUE REVELAM AS CARTAS AO PROFESSOR?

A seção “Carta ao Professor”, presente nas 14 edições, objetivou introduzi-las aos leitores, especificamente aos professores de Educação Infantil. A partir dessas cartas iremos colocar em saliência os conteúdos de cada uma das revistas (APÊNDICE C), pois demonstram suas especificidades, que, embora confluentes para uma mesma temática, possuem características diferenciadas para com a Educação Infantil, sobretudo no que se refere à formação continuada e à prática pedagógica dos professores, ou seja, paralelamente à descrição das cartas, apresentaremos, em linhas gerais, também, a abordagem dos relatos, artigos, reportagens, entrevistas, resenhas, “professor faz literatura”, última página, Prêmio Qualidade na Educação Infantil/Prêmio Professores do Brasil, caleidoscópio, últimas seções e arte.

3.1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS EDIÇÕES

A Carta ao Professor da revista de número 29 (-199a) anuncia que o Brasil é um país de dimensões continentais, dotado de diversidade cultural. Logo, devido a essa diversidade cultural, os professores possuem a possibilidade de criar formas de pensar, de sentir e de atuar na sociedade. Nesse viés, a carta anuncia que a reportagem “Cunha, município do Brasil”, é ilustrativa dessa possibilidade.

Essa reportagem (BRASIL, -199a, p.10-17) foi elaborada por Ana Sanchez, iniciando com o relato de algumas crianças acerca da Festa do Divino Espírito Santo, da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho do Céu, da turma da professora Maria José da Silva Arantes, São Paulo, avançando para a importância de o professor respeitar a criança como sujeito do conhecimento e que está em constante processo de desenvolvimento.

Tendo em vista a renovação editorial do impresso, com vistas a subsidiar o trabalho dos professores de Educação Infantil, foi apresentada uma proposta de projeto que poderia ser desenvolvida com as crianças da Educação Infantil intitulada: “Para que a vida nos dê plantas, flores e frutos!”, elaborada por Adriana Klisys (BRASIL, -199a, p. 19-21), assim como indicações de atividades de Ana Teberosky e Délia Lerner, denominadas Ícones e Coleções (BRASIL, -199a, p. 6-9).

Ana Teberosky e Délia Lerner, nessa mesma numeração da revista, concederam uma entrevista intitulada: “É conversando que a gente se entende” (BRASIL, -199a, p. 4-5), que abarcou a especificidade da educação de 0 a 6 anos de idade, levando em consideração a linguagem escrita na Educação Infantil, a partir das discussões disseminadas por Jean Piaget (1886-1980).

Inerente à temática discutida pelas autoras supracitadas, que é um dos eixos centrais dessa edição do impresso, Telma Weisz, no artigo “Alfabetizar na pré-escola” (BRASIL, -199a, p, 24-28), afirma que, se a escrita é um objeto sociocultural que está presente no mundo que cerca as crianças, antes mesmo de estarem inseridas no processo de escolarização é possível que a instituição escolar a aborde em suas ações.

Como meio de subsidiar o trabalho das instituições e dos profissionais, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil são anunciados, pois estavam em processo de elaboração pelo MEC. Nesse sentido, Sílvia Pereira de Carvalho, Gisela Wajskop e Ana Inoue (BRASIL, -199a, p. 38) apresentam alguns esclarecimentos sobre a elaboração desse documento, que por elas fora considerado como essencial para direcionar a prática do professor.

No relato “Educação Infantil: a experiência de Florianópolis” (BRASIL, -199a, p. 29-35) observamos que Florianópolis havia experimentado debates sobre a reorientação curricular municipal em creches carentes. O relato salienta as ações desenvolvidas pelos profissionais, tendo em vista concretizar a reorganização curricular para atender às crianças de 0 a 6 anos de idade, desde as brincadeiras, até a hora do sono, por meio da organização dos cantos da brincadeira, canto da expressão gráfica e canto da leitura.

Um dos elementos concernentes à reorganização curricular municipal incentivava os professores a registrarem as observações das crianças nos cantos mencionados, assim como o registro do cotidiano como alicerce para se pensar a prática pedagógica subsequente.

O respectivo relato é considerado pela carta como inerente ao editorial²¹ “Crianças são Poesias” (BRASIL, -199a, p. 3), indicando que os professores de Educação Infantil devem considerar as crianças como parceiras de seu trabalho,

²¹ A revista de número 29 (-199a) é a única, dentre as que fazem parte deste estudo, a apresentar um editorial aos leitores.

sendo necessário compreendê-las, para que as suas ações sejam harmoniosas e coerentes.

Outro relato destacado pela carta justifica as “Experiências bem-sucedidas de uso do material: critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, -199a, p. 35) nas cidades de Belo Horizonte, Blumenau e Natal, expondo, previamente, três experiências relatadas pelas professoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, sobre o sucesso que obtiveram ao utilizarem os materiais na organização da instituição.

Na última página verificamos o artigo “A Educação Infantil na nova LDB”, elaborado por Ângela Rabelo Barreto (BRASIL, -199a, p. 40) que era Coordenadora Geral de Educação Infantil no MEC.

A respectiva autora discute que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo esta uma grande conquista legal que não havia sido traduzida em diretrizes e normas no âmbito da educação nacional até a aprovação da lei, consubstanciados nos artigos 29, 30 e 31. Dentro desse viés, cita o artigo de número 87, isso para expor que, nas disposições transitórias, foi instituída a Década da Educação, que se iniciaria um ano após a publicação da lei, tendo como princípios fundamentais a admissão de profissionais habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço no prazo de três anos, a contar da data de sua publicação. Além disso, as creches e as pré-escolas deveriam se integrar aos respectivos sistemas de ensino.

A Carta ao Professor encerra a apresentação da revista de número 29 (-199a) com uma informação importante aos professores/leitores:

Mas a nossa intenção mais importante está aqui: O MEC puxa prosa, prosa que traz reflexões, que conduzem a atividades, as quais resultam em observações, cartas e relatos a serem compartilhados no próximo número da revista Criança com leitores e leitoras. (BRASIL, -199a, p.2, grifos da Revista).

Destacamos que o gênero textual carta, utilizado para apresentar cada uma das revistas, pode propiciar uma sensação, ao leitor/professor de Educação Infantil, que há diálogo e participação direta em sua elaboração, principalmente quando são convocados a participarem de sua estruturação. Para esclarecermos o que pretendemos afirmar, utilizamos a visão de Chartier (1999, p. 84), quando expõe que:

[...] Benjamin observa até que pode nascer, com o cinema e o jornal, uma confusão de papéis entre produtor e consumidor. Nos jornais, a diferença entre redator e leitor se desmancha quando o leitor se torna autor, graças às cartas dos leitores.

Nessa perspectiva, o mesmo que Chartier (1999) denota à carta dos leitores nos jornais aplica-se também a essa revista, à medida que apresenta a troca de papéis entre produtor e consumidor, buscando estabelecer “diálogos” com os professores, instigando-os a participarem da edição seguinte, enviando observações, cartas e relatos para serem compartilhados.

Quando a revista de número 29 (-199a, p.36) apresenta o artigo “O MEC puxa prosa”, “chamando” os professores para participarem da renovação editorial, visou apresentar e aproximar com maior ênfase os anseios e as necessidades de professores e professoras. Assim, os autores informam a respeito das linhas de trabalho do impresso que embasam as ações do MEC em prol de uma educação voltada para a cidadania do país. As linhas de trabalho elencadas foram: TV Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); Acorda Brasil. Está na hora da escola!; Fundo de Valorização do Magistério; e os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil.

O fato de objetivar puxar uma prosa não significa dizer que a prosa correspondeu às reais necessidades dos professores, uma vez que as linhas de trabalho sugeridas advinham dos limites propostos pelo impresso e não dos professores.

Embora a Carta ao Professor da revista de número 29 (-199a) não tenha mencionado, há uma seção intitulada “Simpósios” (BRASIL, -199a, p. 23), na qual apresenta dois eventos que o Brasil sediou, a saber: IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos de Idade e o II Simpósio Nacional de Educação Infantil.

Também compôs essa revista a resenha da obra: “Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral”, de Maria Dolores Busquets; Manoel Cainzos; Teresa Fernandez; Aurora Leal; Montserrat Moreno e Genoveva Sastre, resenha que abordou algumas reflexões feitas por professores e professoras que, na Espanha, optam por desenvolverem seus trabalhos a partir de inter-relação das disciplinas curriculares e de temas transversais.

Outro elemento apresentado por essa revista se apresenta em diálogos entre crianças, diálogos denominados como: “Ping-pong entre crianças” (-199a, p. 5, 7, 9, 28, 29 e 34). Esses diálogos (ANEXO A)²² eram posicionados no decorrer da apresentação dos conteúdos da revista e não estabeleciam relações diretas com esses conteúdos. As falas das crianças que foram posicionadas faziam parte do projeto de pesquisa de Helena Tassara, para o doutorado em cinema, pela Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), subvencionado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), mantida pela Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo.

Diante do que fora registrado, a respeito da revista de número 29 (-199a), a sensação que foi transmitida remete à busca pela materialização de um “corpo” para a Educação Infantil brasileira, isso a ser realizado mediante ações e estratégias que visavam assessorar a formação pedagógica *prática* do profissional dessa modalidade de ensino.

Esse assessoramento desenrolava-se mediante a indicação de que o “sucesso” das práticas educacionais estava condicionado à utilização dos documentos oficiais, projetados “artefatamente” pelo MEC para dar forma a essa modalidade de ensino, documentos dentre os quais destacamos: “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil” e “Critério para um Atendimento em Creches que Respeite o Direito da Criança”. Em especial, no sumário da revista, que expõe o título do artigo que discute os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, encontramos a seguinte frase: “documento propõe clareza nas intenções educativas”, frase que demonstra nosso entendimento. Ora, se a revista professa essa frase, declara diretamente que as intenções educativas não possuíam clareza e que o respectivo documento daria condições de superar esse desvio.

Além disto, a revista de número 29 (-199a) se constitui enquanto um *instrumento de formação* que se propõe subsidiar a formação do professor de Educação Infantil. Um dos discursos expressivos que caminham a esse encontro pode ser visualizado no relato “Educação Infantil: a experiência de Florianópolis” (BRASIL, -199a, p. 29-35), quando indica que o ato de registrar as ações em sala de aula é um meio de fazer história e orientar a prática pedagógica. Vejamos um fragmento desse discurso:

²² Iremos inserir um dos diálogos em anexo.

Alguns educadores sentem dificuldade para escrever o registro, pois pouca oportunidade tiveram em sua formação para exercitar a escrita. E mais ainda porque escrever compromete muito mais do que falar ou pensar, pois, como diz o ditado popular, 'as palavras o vento leva'. Não desanime! Escrever exige um exercício disciplinado de persistência, treino, insistência e uma busca da escrita reflexiva. A disciplina e a rotina são fatores que contribuem no exercício da escrita do registro, organizando seu tempo e seu espaço, dando espaço a essa prática pedagógica. (BRASIL, -199a, p. 33).

Em um primeiro momento, o discurso indica que os professores não exercitavam a escrita devido a pouca oportunidade que tiveram na formação. Subjacente a isso, a escrita é considerada um registro que permite fazer história.

Os professores são "impulsionados" a treinar e a persistir na escrita a fim de que se cheguem a uma escrita reflexiva, que é compreendida como aquela que possibilita organizar ou planejar a prática pedagógica. Nota-se, com isso, que a revista de número 29 (-199a) indicou caminhos para o professor organizar a prática pedagógica a partir de sua própria prática.

Uma das temáticas "polêmicas" abordadas ainda nesse número da revista é a da alfabetização na pré-escola, compreendida como essencial e necessária nessa etapa da escolarização, se o professor levar em consideração o letramento, ou seja, que a base da leitura e da escrita pressupõe a compreensão de que essas habilidades possuem um vínculo com as práticas sociais.

A revista de número 29 (-199a) direciona que o professor deveria organizar suas ações por meio de projetos que norteassem temáticas específicas. Nesse sentido, indica o projeto: "Para que a vida nos dê plantas, flores e fruto!" que se centrou na área do conhecimento de Ciências Biológicas.

Registramos que as áreas do conhecimento evidenciadas ao professor de modo que organizasse seu trabalho didático foram: a alfabetização, a matemática e as ciências.

Em consonância com as questões apontadas, a revista de número 30 (-199b), na Carta ao Professor expôs que:

Nesse número a temática central é a formação do professor de educação infantil. Ao se pensar na formação desse profissional, é preciso ter claras as novas tendências, destacando-se o processo constante de reflexão, sistematização e avaliação da prática educativa. (BRASIL, -199b, p. 2).

A formação referenciada, tanto na revista anterior quanto nessa, remete-se a uma formação que propõe um vínculo estreito com a “instrumentalização” do professor, mediatizada pela reflexão, sistematização e avaliação da prática educativa.

Tendo em destaque as “novas tendências” apontadas pela carta, um dos artigos que abordam essa questão foi: “Aquisição de conceitos ou competências?” elaborado por Regina Scarpa Leite (BRASIL, 199-b, p. 27-29). O artigo em pauta menciona que, muitas vezes, as teorias que discutem a formação de professores são insuficientes para modificar as práticas pedagógicas concretas, pois não convergem para o conhecimento que objetiva instrumentalizá-los ao “saber fazer”, ou seja, Leite (-199b) acredita que a formação de professores acontece a partir das situações reais, impostas pela própria prática e não pelas teorias, que, muitas vezes, se distanciam do professorado. Defende, portanto, uma prática reflexiva que destaca a importância dos debates entre os educadores e a troca de experiências.

Diante desses pressupostos, essa carta ao professor anuncia uma reportagem intitulada: “Uma terra de professoras orgulhosas do que fazem”, elaborada por Ana Maria Sanches (BRASIL, -199b, p. 12-21) e realizada em Itapetininga, São Paulo, que discursa sobre a tomada de posição do município com relação ao referencial teórico piagetiano, como um dos que foram responsáveis em permitir que cerca de 80% das crianças que concluíam a pré-escola soubessem ler e escrever, mesmo apresentando inadequações ortográficas. Essa conquista é exposta como sendo fruto dos resultados de cerca de 230 professores que estudavam constantemente para sustentar a qualidade profissional e compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir dos embasamentos teóricos piagetianos.

Inerente a essa discussão, a carta anuncia um relato intitulado: “A formação continuada do educador: desafios e conquistas” (BRASIL, -199b, p. 37-39), elaborado por Rosa Virgínia Pantoni e M. Clotilde Rossetti-Ferreira, que expõem discussões que permearam a formação contínua de professores da Creche Carochinha e do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil da USP, *Campus* de Ribeirão Preto. As autoras compreendiam a formação continuada como elemento que se funda numa prática pedagógica que possuísse como meta uma sociedade democrática, pluralista e justa, que primasse, sobretudo,

pelo acesso ao saber por todos os cidadãos. Assim, o relato, visa reforçar a importância de uma formação que construa e reconstrua os pressupostos que subjazem à proposta pedagógica da escola, ansiando que o professor se reconheça como sujeito que encontra em suas próprias ações pedagógicas subsídios para organizar e criar seus registros diários, meios para posteriores reflexões.

Na sequência, a carta ao professor apresenta a entrevista que fora concedida por Ana Inoue, Gisela Wajskop e Silvia Pereira de Carvalho, intitulada: “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, -199b, p. 3-5), que responderam a diversas questões que perpassaram a elaboração do RCNEI, que, na perspectiva das consultoras, “[...] tem como função subsidiar a elaboração de política públicas de educação infantil com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento [...]. (BRASIL, -199b, p. 3)²³.

Após a apresentação, pela carta ao professor, da entrevista, o relato de título “A produção de textos por crianças de cinco anos de idade”, elaborado por Kátia Trovato Teixeira, (BRASIL, -199b, p. 6-7), expressa a experiência que obteve com crianças de cinco anos de idade, enfatizando que a atuação do professor é indispensável para o processo de alfabetização, pois é importante estimular as crianças na produção de textos escritos na Educação Infantil.

Concomitante a isso, a carta expõe que a revista de número 30 (-199b) sugere uma sequência ao projeto da revista de número 29 (-199a) intitulado: “Para que a vida no dê plantas, flores e frutos”. Essa sequência consolida-se por meio da sugestão de outro projeto intitulado: “Inventos, inventores, engenhocas & cia” (BRASIL, -199b, p.22-26), situado na área da Física Clássica. Um detalhe observado na carta remete-se a um erro na informação referente ao respectivo projeto. Vejamos: “Dando continuidade ao trabalho com projetos apresentados na revista

²³ As questões propostas foram: Como o estabelecimento de um Referencial Nacional pode trazer mudanças no panorama da educação infantil?; Em que a utilização do RCN/infantil pelos profissionais de educação infantil, em creches e pré-escolas, poderá contribuir para o desenvolvimento afetivo, moral e intelectual das crianças?; De que modo e com que finalidade se justifica a presença de áreas de conhecimentos em um documento destinado ao trabalho com crianças pequenas?; De que maneira está concebido no documento o entrelaçamento do jogo e do brincar com as propostas de trabalho nas áreas de conhecimento?; De que modo se pensa em viabilizar o desenvolvimento profissional dos educadores para trabalhar em sala de aula com as crianças em coerência com as proposições do documento?; De acordo com o RCN/infantil, as crianças precisam ou não estar alfabetizadas para ingressar na primeira série?; Por que o Referencial dá tanta ênfase à presença dos vários tipos de materiais-livros, brinquedos, audiovisuais nos espaços de educação infantil?

Criança número 29, o texto ‘Inventos, inventores, engenhocas & cia’ relata passo a passo um projeto na área de Ciências” (BRASIL, -199b, p. 2, grifos do autor). Registramos, portanto, que o conteúdo do projeto mencionado refere-se estreitamente à área da Física Clássica, conforme o salientado. O projeto que se situa na área das Ciências é o da revista de número 29 (-199a).

Estreitando-se com a prática pedagógica, a carta apresenta que foi “[...] muito prazeroso para a equipe da Coordenação de Educação Infantil [...]” (BRASIL, 199b, p. 2), o relato da professora Denise Maria Milan Tonello, sob o título “Colecionando símbolos, ícones e logotipos” (BRASIL, -199b, p. 34-36), relato que, por meio de um projeto desenvolvido, após o contato com o artigo “Ícones”, contido na revista de número 29 (-199a), estimulou os alunos a colecionarem ícones, símbolos e logotipos, para que fosse possível identificá-los e desenvolverem atividades numéricas envolvendo signos numéricos.

Dois outros conteúdos que compuseram a edição 30 (-199b) e que a carta ao professor não apresentou devem ser destacados. O artigo “Jogo e matemática”, elaborado por Priscila Monteiro (BRASIL, -199b, p. 30-33), que discorre sobre a utilização de jogos no ensino da matemática, deixando claro que não é qualquer jogo que pode ser utilizado como meio para ensinar a matemática, pois deve haver uma intencionalidade educativa que necessita de planejamento e de previsão para selecionar os jogos estratégicos como, por exemplo, o dominó, pois são eles que convêm, ao aprendizado da matemática.

O próximo conteúdo não salientado pela carta foi a última página, que contém um prévio artigo intitulado: “A aventura de ensinar, criar e educar”, escrito por Madalena Freire (BRASIL, -199b, p. 40), que apresenta a pedagogia como ciência da educação e do ensino. Assim, sendo a pedagogia a ciência da educação, acredita-se que toda a pedagogia denota um método. Esse método que visa ordenar e organizar a disciplina para a ação pedagógica de acordo com alguns pressupostos teóricos que ensinem o sujeito a pensar, pois o pensar é a base da aprendizagem, base possível mediante o ato de questionar e/ou indagar, a partir de um espaço de liberdade e de abertura ao sofrimento, peculiar ao processo de construção de conhecimentos.

Com relação à revista de número 30 (-199b), dois pontos devem ser salientados: a formação do educador, expressamente marcada, e a prática pedagógica, conforme pudemos observar. As áreas do conhecimento predominantes

às ações indicadas aos professores de Educação Infantil foram: a alfabetização, a matemática, e a *física clássica*.

Ademais, o RCNEI é um documento anunciado como um conjunto de orientações pedagógicas concernentes à organização curricular da Educação Infantil.

Um detalhe verificado refere-se à intencionalidade divulgada pela revista de número 29 (-199), no artigo “O MEC puxa prosa”, que visou estabelecer um diálogo com os professores, por meio do envio de produções, que seriam publicadas na revista de número 30 (-199b), que confluíssem para as seguintes linhas de trabalho: TV Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); Acorda Brasil. Está na hora da escola!; Fundo de Valorização do Magistério; e os Referências Nacionais para a Educação Infantil.

Constatamos, no entanto, que a “prosa” objetivada pelo MEC não se materializou na edição 30 (-199b), visto que não observamos nenhum trabalho enviado por leitores/professores que estabelecesse um vínculo com as linhas de trabalho expostas.

O único trabalho publicado na revista de número 30 (-199b), enviado pela professora Denise Maria Milan Tonello, foi o relato intitulado: “Colecionando símbolos, ícones e logotipos”. Conforme elencamos anteriormente, o relato é fruto do contato que a professora teve com a revista de número 29 (-199a).

Ainda nessa edição fora inaugurada a seção Arte²⁴. Por conseguinte, podemos visualizar algumas imagens na contracapa e na penúltima página. Na contracapa, verificamos que são apresentados alguns trabalhos em cerâmica, produzidos por Pablo Picasso (1880-1971). Os mesmos, na perspectiva da revista, funcionam como inspiradores para o trabalho a ser realizado com as crianças. E, igualmente, na penúltima página da revista, verificamos algumas produções artísticas em cerâmica de Joan Miró (1893-1983). Vejamos as imagens:

²⁴ Cabe destacar que a seção Arte, a partir da edição 30 (-199b) fez parte da rotina de produção do impresso. Assim, essa seção fora apresentada nas contracapas e/ou nas penúltimas páginas das edições que compõem o estudo. Nas mesmas destacam-se obras de diversos artistas, com o intuito de estabelecer relações com a educação infantil. Um detalhe importante se justifica no fato de a revista de número 34 (2000) apresentar imagens apenas na contracapa, e na de número 38 (2005a), 39 (2005b), 40 (2005c), 41 (2006a) e 42 (2006b) as respectivas imagens estarem posicionadas nas penúltimas páginas do material.

Imagens 5 e 6 - Contracapa e penúltima página da Revista Criança de número 30 (-199b)

PICASSO, PRATO CHEIO

Pablo Ruiz Picasso, em sua nobre, intensa e extensa, incriminavelmente produtiva vida, fez parte da equipe de artistas revolucionários, que mudaram a face do século XX. Em todos seus dias de denso trabalho, lidou com as mais diversas técnicas, sempre com invejável maestria. Aqui reproduzimos para leitoras e leitores da revista *Criança* alguns de seus trabalhos em cerâmica. A ideia é que estes trabalhos de Picasso funcionem como inspiradores para trabalhos a serem realizados com as crianças. Para tanto, deverão ser seguidos os seguintes passos:

1. Apreciação com as crianças dos trabalhos aqui reproduzidos, e de outros que as professoras encontrem em suas pesquisas;
2. Eleição, por parte da criança, daquela peça em cerâmica, que queiram buscar reproduzir;
3. As crianças desenharem em folhas de papel em branco, os esboços das pinturas que finalizarão as peças em cerâmica;
4. As crianças moldam e esculpem as peças em argila (barro úmido), em tamanho menor do que os originais, como se fossem para casa de bonecas;
5. Cuidadosamente a professora dispõe os trabalhos para secar; a secagem dura em torno de 3 dias;
6. As crianças pintam o seu protótipo, no vaso, de acordo com o esboço que fizeram e na escala de cores do modelo original. A tinta a ser usada pode ser uma mistura de cola branca com gachaço;
7. Após mais dois dias de secagem os trabalhos estão prontos; tendo-se apropriado dos procedimentos, as crianças ao longo do ano realizam outros trabalhos, baseados ou não no trabalho de outros artistas.

1. O grande artista nasceu em Málaga, Espanha, no dia 8 de dezembro de 1881, e morreu aos 91 bem velho, anos de idade, em sua vila - Notre-Dame-de-Vie, em Mougins, França.



MIRÓ, FORMADOR DE UM COSMOS

Assim como Picasso, Joan Miró (1893-1983) era espanhol, também foi artista revolucionário e de espetacular vigor criativo. Contemporâneos, ambos disseram que levaram a vida tão longas e lindas para aprender a pintar como uma criança. Entretanto seus estilos, os mundos em cores e formas que os caracterizam são bastante diferentes. Picasso transformou um mundo nascido e crescido, ao passo que Miró buscou a natureza primeira, sol e estrelas, pássaros e mulheres, no momento mesmo em que se dá sua existência.

Seguindo os mesmos passos constantes na contracapa deste número da revista *Criança*, estamos propondo que as professoras montem atividades que terão como produto final uma peça de cerâmica à la Miró, feita pelas crianças. O objetivo central desta proposta é que as crianças possam ir apreciando, compreendendo e se apropriando do estilo de diversos artistas, de modo a usá-los como fundamentos para a construção de sua linguagem pessoal.



Fonte: Revista Criança de número 30 (-199b)

Concomitante à apresentação das imagens, a revista indica que os trabalhos dos artistas deveriam “funcionar” como instrumento de inspiração aos trabalhos que poderiam ser *reproduzidos* pelas crianças.

Dando continuidade à descrição, a carta ao professor da revista de número 31 (1998) enfatiza, em seu primeiro parágrafo:

Caro Professor,

Em breve, você terá à disposição, para ler, reler, rabiscar, pensar, discutir com seus colegas e utilizar como instrumento de trabalho o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Este documento, a ser publicado em três volumes e que será distribuído para todos os que trabalham com crianças entre zero e seis anos em nosso país, inspirou os conteúdos deste número da revista. Os artigos aqui registrados visam apoiá-lo na compreensão e na transposição didática dos diversos conhecimentos propostos a serem trabalhados, de forma integrada, em creches e pré-escolas. (BRASIL, 1998, p. 2, grifos da Revista).

Averiguamos que o impresso apresenta certo entusiasmo quanto à entrega e utilidade do RCNEI, evidenciando que a organização da revista se inspirou nesse documento, como apoio aos professores na transposição didática dos conhecimentos.

Mediante os conteúdos da referida edição verificamos que o artigo “O corpo e o movimento da criança de zero a seis anos”, elaborado por Maria Paula Zurawski,

que no ano de 1998 era educadora na Escola Logos, em São Paulo (BRASIL, 1998, p.19-23), expressa o vínculo proposto pela revista com o RCNEI, visto que faz alusão ao espaço que esse documento reservou ao trabalho com o movimento, considerado uma linguagem com prioridades na Educação Infantil.

Complementando esse artigo, a carta ao professor pontua a entrevista intitulada: “O que é brincadeira?”, realizada com Guilles Brougère (BRASIL, 1998, p. 3-9), francês e especialista na pesquisa sobre brinquedos, que aborda várias questões inerentes ao significado da brincadeira para o desenvolvimento infantil, ressaltando algumas relações entre a brincadeira e as atividades orientadas pelo professor.

Ainda nesse número da revista averiguamos a presença de uma reportagem intitulada “Jaraguá do Sul”, elaborada por Lourdes Atié (BRASIL, 1998, p. 16-18), que, de acordo com a revista, era socióloga e consultora editorial da revista pedagógica *Pátio*²⁵. A autora aborda que as relações educacionais das instituições de Educação Infantil do respectivo município, desde 1996, deixaram de ser de responsabilidade da ação social, uma vez que passaram à secretaria da educação. Essa mudança permitiu entender que a Educação Infantil não se definia apenas como um trabalho assistencialista, mas educacional. Junto a essas mudanças, verificamos, na reportagem, que o ato de ter acesso ao processo educativo constituiu-se como direito de todas as crianças, pois são consideradas cidadãs.

Nessa perspectiva, a reportagem mostrou que as mudanças no atendimento da Educação Infantil decorreram do envolvimento da família e da comunidade, inerentes à proposta pedagógica²⁶, única que prevê o atendimento à criança pequena.

²⁵ Segundo o *site* <www.revistapatio.com.br>, acessado em 11 de março de 2011, a revista pedagógica *Pátio*, voltada à Educação Infantil, é publicada pela Editora Artmed, possuindo como principais objetivos a informação qualificada, a troca de experiências e as discussões a respeito dessa modalidade de ensino.

²⁶ Embora a LDBEN (Lei Federal nº 9.394/1996) utilize a expressão Proposta Pedagógica para se referir ao documento que deve direcionar o planejamento das instituições escolares, algumas divergências a respeito da utilização dessa expressão foram questionadas por alguns teóricos. Veiga (2002) e Gadotti (1998) mencionam que o projeto pedagógico ou proposta pedagógica não pode dissociar-se de seu teor político, uma vez que está a serviço da formação de determinado cidadão. Nas palavras de Gadotti (1998, p. 2), observamos que: “Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”. Com base no exposto, tanto Gatotti

A Carta ao Professor da revista de número 31 (1998) encerra-se com a seguinte menção:

Consoante com a linha editorial da revista, buscamos trazer experiências inovadoras desenvolvidas por professores junto às crianças com as quais trabalham, procurando contribuir com sua prática docente e, simultaneamente, encorajá-los a nos enviar a sua contribuição. (BRASIL, 1998, p. 2).

A esse respeito, cinco relatos compuseram o impresso, relatos contendo as experiências desenvolvidas por professores junto às crianças e que em seguida descrevemos.

O primeiro relato está intitulado como “Jogando com a matemática”, de Kátia Trovato Teixeira (BRASIL, 1998, p. 10-15), que mostra a possibilidade de se utilizarem os jogos como recursos para aprendizagens que envolvem a área de conhecimento da Matemática.

O relato seguinte, intitulado “Um quintal, um olhar e bananas...!”, elaborado por Silvia Kawassaki Miyasaka e Renata Americano (BRASIL, 1998, p. 24-26), que eram educadoras da Escola Viva, em São Paulo, se desenrola a partir do momento em que as crianças observaram um cacho de banana, instigando a professora a verificar, juntamente com os alunos, as diferenças entre a forma de viver dos estudantes e das bananas, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças.

Em sequência, no relato “Trabalhando a diversidade textual no pré”, elaborado por Lucia Wajskop e Lucila Bernardes, que são identificadas pela revista como educadoras na Escola Vera Cruz, de São Paulo, descrevem o trabalho que desenvolveram com 22 crianças de seis anos de idade, a fim de que percebessem, sobretudo, a utilidade da escrita para várias finalidades, por meio do contato com vários gêneros textuais, tais como: canções, músicas, poesias, fábulas, receitas, cartazes e jornal.

Em um outro momento, no relato “Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos”, as educadoras Daniela Panutti e Maria Virgínia Gastaldi, da Escola Lagos, em São Paulo (BRASIL, 1998, p. 32-35), advogam sobre a necessidade de

(1998) quanto Veiga (2002) fazem apologia à presença do “termo” político na expressão Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Político-Pedagógica, pois se refere à concepção de qual sujeito/aluno a instituição escolar pretende formar.

se trabalhar a linguagem oral com as crianças, desde a tenra idade, a partir de relatos orais feitos pelas mesmas crianças, visto que essa atividade contribui para o desenvolvimento de outras aprendizagens.

O próximo relato, intitulado “Jogos de improvisação musical”, escrito por Teca Alencar de Brito (BRASIL, 1998, p.36-37), ela identificada como sendo coordenadora da Teca Oficina de Música, em São Paulo, expressa a relevância de se ampliar a experiência musical, com o intuito de que as crianças conheçam mais sobre essa linguagem. Assim, sugere que os jogos de improvisação musical poderiam imitar os sons, por exemplo, dos meios de transporte, do fundo do mar, da chuva, da loja de brinquedos, transformando-se em exercícios musicais que norteariam as ações educacionais dos professores.

Por fim, o relato intitulado “Posição, suposição e sobreposição: um conceito e uma experiência para uma visão em educação e arte”, elaborado por Sylvia Helena Boock e Laura Mariano de Souza (BRASIL, 1998, p. 39-43), elas identificadas como educadoras da Escola Viva, em São Paulo, expõe uma experiência que visou ensinar às crianças conceitos sobre a arte, conceitos tais como a história dos planos e dos volumes, bidimensionalidade e tridimensionalidade. Para trabalhar esses conceitos utilizaram-se imagens de construções tridimensionais de Pablo Picasso (1880-1971), imagens que não foram evidenciadas pelo impresso. Além disso, objetivaram que as crianças entendessem a importância dos conceitos de reciclagem e de reaproveitamento.

Verificamos que os respectivos relatos abarcaram as áreas do conhecimento da alfabetização (envolvendo a linguagem oral e a escrita), musicalização, artes e matemática. Nesse sentido, há uma proposta aos professores de Educação Infantil, no sentido de possibilitar a abordagem de diversas áreas do conhecimento nessa modalidade de ensino.

E, assim, além das áreas do conhecimento enfocadas pelos relatos, essa edição também abordou a importância do corpo e do movimento para o desenvolvimento infantil; a relevância da brincadeira para a aprendizagem; e a obrigatoriedade da Proposta Pedagógica na instituição escolar.

No tocante à Proposta Pedagógica, a reportagem sobre Jaraguá do Sul anuncia a presença de dois fatores cruciais que perpassam as instituições escolares: o envolvimento da família e comunidade com o projeto educativo da

instituição escolar e a necessidade de criação de uma proposta pedagógica para balizar o trabalho escolar.

É sabido que um dos princípios elencados na LDBEN de 1996, em seu artigo 3, inciso VIII, é o de gestão democrática do ensino, pressupondo a participação da comunidade escolar e local na instituição escolar, por meio de conselhos escolares ou equivalentes²⁷.

Dessa forma, a elaboração da proposta pedagógica das instituições escolares, presente no artigo 12, parágrafo I, da lei mencionada, incumbe os estabelecimento de ensino a elaborarem e executarem sua proposta pedagógica, desde que estejam de acordo com suas normas comuns e do sistema de ensino. Assim, portanto, a respectiva revista insere, com maior destaque, esses dois elementos nas discussões que permeiam as instituições responsáveis em ofertar Educação Infantil, diluindo, desse modo, algumas questões centrais presentes na LDBEN.

Na última página da Revista Criança de número 31 (1998) ocorre a apresentação de dois documentos oficiais que foram elaborados com o intuito de subsidiar o trabalho na Educação Infantil. O primeiro documento apresentado foi “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, lançado pelo Ministro da Educação Paulo Renato no dia 17 de setembro de 1998. Já o segundo documento anunciado foi o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, que estaria disponível aos profissionais de Educação Infantil, da rede pública de ensino.

Na seção Arte, observamos, na contracapa, a obra “Anúnciação para Santa Ana” – afresco, 1304-1306, Capela Scrovegni, Pádua, Itália. Trata-se de obra de

²⁷ Parte de uma pesquisa desenvolvida por Luck e Parente (2000) demonstrou as estruturas colegiadas de participação da comunidade escolar presentes em todas as escolas estaduais, exceto as de Rondônia, que não respondeu ao questionário. Nesta pesquisa, as autoras demonstram que as estruturas de participação colegiada, predominantes em todo o país, eram o: Conselho Escolar; Associação de Pais e Mestres; Caixa Escolar; e Colegiado Escolar. Na concepção das autoras: “As estruturas de gestão colegiada são mecanismos coletivos escolares constituídos, em geral, por professores, alunos, funcionários, pais e por representantes da sociedade, escolhidos pela comunidade escolar, com o objetivo de apoiar a gestão da escola e tornar a organização escolar um ambiente dinâmico de aprendizagem social” (LUCK e PARENTE, 2000, p. 156). A partir de 2004, o MEC, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, busca consolidar os conselhos escolares como meios que contribuem para a gestão democrática da escola pública. Exemplo dessa busca pode ser contemplado no documento: “Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública” (2004).

Giotto (1267?-1337). Já na penúltima página tem-se a obra “A anunciação” – Museo Del Gesù, 1430, Cortona, Itália. Trata-se de obra de Fra Angélico (1395-1455). O que constatamos a respeito das imagens, quando relacionadas às ações dos professores, é que não há uma sugestão de trabalho, mas uma indicação a fim de que pensassem sobre as possibilidades de utilizá-las com as crianças. Contemplem-se as imagens:

Imagens 7 e 8 - Imagens contidas na contracapa e penúltima página da Revista Criança de número 31 (1998)



Fonte: Revista Criança de número 31 (1998)

Na Revista Criança de número 32 (1999a), novamente na Carta ao Professor se coloca em evidência o RCNEI, conforme podemos observar:

Caro professor

Este número é dedicado à criação! De adultos, crianças, professores...

Após a farta distribuição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a todos os professores que atuam em creches e pré-escolas, tornou-se oportuno privilegiar, como tema de reflexão da prática pedagógica, as condições - humanas e materiais - que propiciam a autoria e a criação de crianças e adultos em interação, tal como no último artigo deste número. (BRASIL, 1999a, p. 2).

Observamos que a criação é elencada como fio condutor dessa edição, tanto pela distribuição do RCNEI quanto pela influência que recebeu da XXIV Bial de São Paulo, cuja temática foi a arte-educação²⁸, impulsionando o contato dos sujeitos com o ato de criar.

²⁸ Acreditamos que o artigo intitulado “Bial: arte e educação em primeiro plano” (BRASIL, 1999a, p. 28-29) antecipa o entendimento que possuímos a respeito dessa

Confluindo com o pontuado pela carta ao professor, o último artigo contido na revista, intitulado: “A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da educação infantil”, elaborado por Rosana A. Dutoit, identificada como sendo pedagoga da Creche Central da USP (BRASIL, 1999a, p. 38-43) discursa que a interação de crianças de idades diferentes é fator determinante para o desenvolvimento infantil, pois propicia a troca de experiências, possibilitando a geração de oportunidades para a construção de procedimentos e atitudes fundamentais à vida em coletividade. Dessa forma, a interação auxiliaria a aquisição da linguagem, visto que o contato que uma criança pequena mantém com uma maior permite a troca de informações. Para tanto, os professores necessitam de constante formação em serviço, prevista no projeto educativo e/ou proposta pedagógica da instituição escolar.

A carta ao professor aponta que a entrevista realizada com Lino de Macedo, da Universidade de São Paulo, permite reflexões sobre o tema da criação em uma perspectiva piagetiana. A entrevista, intitulada: “Criação e autoria de um ponto de vista piagetiano” (BRASIL, 1999a, p. 3-9), aborda o ato de criação como sendo essencialmente vinculado às relações que a criança exerce entre as palavras e seus significados, constituindo a possibilidade de criar novas relações entre o ambiente e seu organismo.

Concomitante a essa discussão, a carta salienta a presença de dois artigos que discursam sobre a criação de obras de arte. O primeiro remete-se ao trabalho desenvolvido pela XXIV Bienal de São Paulo, conforme já pontuamos. O outro remete-se ao “Projeto viver com arte”, projeto elaborado por Deborah Almada (BRASIL, 1999a, p. 10-19), mostrando a relevância da Arte no ensino das crianças, a partir de experiências realizadas, em São Paulo, pela Escola Viver.

numeração da Revista Criança. Nesse sentido, o artigo expõe que os professores tiveram a oportunidade de ter acesso ao projeto desenvolvido na XXIV Bienal de São Paulo, denominado “A educação pública e a XXIV Bienal de São Paulo”, que teve como coordenadora Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. O projeto foi desenvolvido tendo em vista a possibilidade de os professores trabalharem em estreita conexão com a arte contemporânea, enfatizando, sobretudo, a apreciação das obras de arte, pois poderiam gerar no educador questionamentos, tais como a ideia que o autor teve, qual suporte e material trabalhou, quais motivações e sensibilidades motivaram suas ações, contribuindo assim para o cumprimento da prerrogativa legal contida na LDBEN, que afirma ser o ensino de Artes obrigatório em todos os níveis da Educação Básica. O projeto proposto pela Bienal foi, portanto, considerado pela revista como inédito e essencial para o trabalho do professor em conexão com a arte contemporânea.

Inerente à temática central da Revista Criança de número 32 (1999a), a carta apresenta um artigo intitulado: “Josué” (1999a, p. 25), artigo que informou os leitores sobre dois belos filmes que estavam concorrendo ao Oscar de melhor filme estrangeiro, no ano de 1999, exibidos em alguns cinemas e que possuíam dois personagens com o nome de Josué. Um dos filmes era “Central do Brasil”, de produção nacional, dirigido por Walter Salles Jr., estrelado pela atriz Fernanda Montenegro e Vinícius de Oliveira, filme que enfim não foi premiado.

O outro filme era “A vida é bela”, italiano, dirigido e atuado por Roberto Benigni, que recebeu os dois prêmios, o de melhor filme e de melhor ator. O filme italiano retrata as circunstâncias que precederam o nascimento de um menino, Josué, cujos pais, sequestrados em um campo de concentração, buscavam manter seus valores humanos, por meio do humor. Já o filme brasileiro mostra a história de Josué, que parte do Rio de Janeiro, cidade violenta e desumana, para o Nordeste, em busca do pai marceneiro. Assim, portanto, na perspectiva da carta ao professor, ambos os filmes foram objeto de discussão da imprensa nacional e “[...] colocam as crianças no centro da História [...]” (BRASIL, 1999a, p. 2).

A carta ao professor expõe, também, a resenha²⁹ de dois livros de literatura infantil. A primeira obra chama-se: “Histórias da Preta”, de Heloísa Pires Lima, da Editora Companhia das Letrinhas, 1998. A segunda obra resenhada foi: “A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo”, elaborada por Regina Machado, da Editora Companhia das Letrinhas (1999a, p. 22-24).

Os próximos conteúdos apresentados pela carta ao professor são os relacionados aos matemáticos, conteúdos que são possíveis de aprender por meio do pensar e brincar, pois possibilitam uma ação criativa. Essa temática é materializada pela revista através de um relato e um artigo.

O relato intitulado “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...”, de Mônica Nogueira Camargo de Toledo (BRASIL, 1999a, p. 30-34), professora do Colégio Mopyatã, em São Paulo, discorre sobre uma experiência decorrente do desenvolvimento de um projeto na área da matemática, que objetivou fazer uma poupança coletiva na classe, contribuindo para que as crianças conhecessem

²⁹ Verificamos que, a respeito dessa seção, a Revista Criança buscou uma rotina em sua produção, uma vez que essa rotina surge na revista de número 29 (-199a), ausentando-se das revistas de números 30 (-199b) e 31 (1998), consolidando-se a partir da revista de número 32 (1999a).

melhor as cédulas de dinheiro, adquirindo melhor autonomia na utilização das mesmas cédulas.

Já o artigo “Quando brincar é aprender... Matemática” visava incentivar os professores a desenvolverem projetos na área da Matemática que propiciassem o aprimoramento das práticas educativas em escolas públicas. Os respectivos projetos poderiam receber apoio técnico e financeiro (BRASIL, 1999a, p. 35).

A carta ao professor, ao encerrar a apresentação dos conteúdos da Revista Criança de número 32 (1999a), expõe:

[...] emoldurando os textos escritos, a obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, e *Índia Tapuia*, de Eckhout, sugerem mãos à obra para o despertar de sua própria criação e autoria ao lado de seus alunos. Aguardamos os resultados para publicá-los nas próximas edições. (BRASIL, 1999a, p. 2, grifos da Revista).

Além do convite ao leitor/professor para participar das próximas edições da revista, o excerto selecionado faz alusão ao artigo da última página da revista de número 32 (1999a, p. 44), cujo título “O Brasil em Imagens” informou sobre o conteúdo da segunda e da terceira capa da revista possuindo imagens que compõem um material para arte-educadores, a partir da exposição da XXIV Bienal de São Paulo. As obras de arte que poderiam possibilitar diversas atividades foram: “Abaporu”, 1928, de Tarsila do Amaral (1886-1973), e “Índia Tapuia”, 1641, quadro do pintor holandês Eckhout (1612-1665). Ambas demonstram um pouco da cultura brasileira, em que Abaporu retrata o homem do sertão e a Índia Tapuia ou Índia Tarairiu uma moça indígena antropófaga, que carrega um braço e um pé para comer.

Imagens 9 e 10 - Imagens contidas na contracapa e penúltima página da Revista Criança de número 32 (1999a)



Fonte: Revista Criança de número 32 (1999a)

Ao volvermos um olhar às imagens, verificamos que a edição objetivou inserir figuras que retratassem e/ou representassem a forma de vida do homem contemporâneo, sertanejo e também uma abordagem ao povo indígena. Além disso, visou reforçar a importância da cultura exposta pela XXIV Bienal de São Paulo.

Em síntese, o respectivo número da revista priorizou, como temática central, a criação, indicando, sobretudo, conhecimentos oriundos da Matemática e da Arte, consubstanciando, assim, indicações de ações que poderiam balizar a prática dos professores de Educação Infantil.

Novamente essa edição ressalta a Proposta Pedagógica como documento-chave para prever a conduta das instituições de Educação Infantil, destacando a relevância de as crianças de diferentes idades interagirem no cotidiano escolar.

Por conseguinte, a linha editorial da Revista Criança de número 33 (1999b) enfatizou, novamente, a formação do professor como fio condutor de suas discussões. Acreditamos ser relevante salientar parte do discurso materializado na carta ao professor, visto que anuncia um dos marcos na Educação Infantil no ano de 1999. Observe-se:

Várias ações, deflagradas pela Secretaria de Educação Fundamental, nos permitem comemorar duplamente os Dias da Criança e do Professor: uma delas foi a assinatura da Portaria que regulamenta a instituição do PRÊMIO QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação, Paulo Renato de

Souza, no dia 8 de outubro. Com esse Prêmio, MEC, Fundação Orsa e UNDIME estarão juntos estimulando e valorizando práticas educacionais exitosas em creches e pré-escolas que possam servir de referência e exemplo para os demais profissionais da área. Neste número você encontrará o regulamento completo com as fichas de inscrições necessárias para sua participação. (BRASIL, 1999b, p. 2)

A edição da Revista Criança de número 33 (1999b) foi fechada no mês de outubro do ano em vigência e lançada em dezembro do mesmo ano. Ao verificarmos com afinco o excerto posto em saliência, observamos a presença da primeira iniciativa da Secretaria da Educação Fundamental, consubstanciada pela Portaria nº 1467-MEC, de 8 de outubro de 1999, que regulou o Prêmio Qualidade na Educação Infantil, portaria essa que foi apresentada pela respectiva revista (1999b, p.16-21).

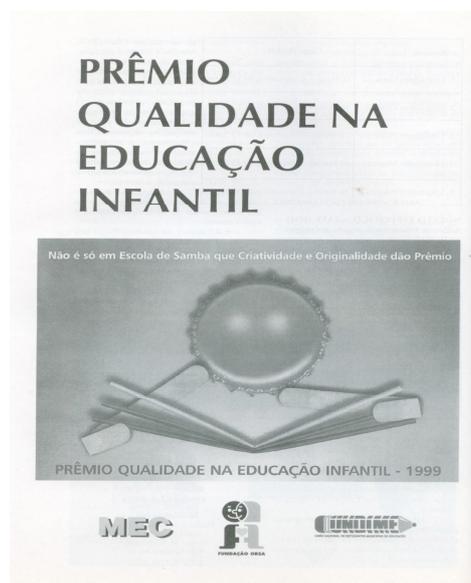
Esse projeto, de acordo com o número supracitado da revista, visou premiar projetos educativos desenvolvidos com crianças entre 0 e 6 anos de idade em creches e pré-escolas da rede pública de ensino, que realizam um trabalho que buscasse ampliar o universo cultural e a socialização da criança. Para que esse projeto se materializasse, o MEC contou com o apoio da Fundação ORSA³⁰ e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), conforme mostra o fragmento da carta ao professor.

Segundo o regulamento do projeto “Qualidade na Educação Infantil”, seriam premiados 27 professores, cada um representando um Estado, no valor de R\$ 3.000,00, além de diploma de premiação, mais um *kit* contendo material para trabalho com a criança (livros, lápis de cor, tinta, etc.) e estatueta conferida aos prefeitos.

A Secretaria da Educação, cujo prêmio fosse considerado o melhor entre os 27 ganhadores, receberia um veículo Kombi contendo materiais pedagógicos para servir à rede escolar de Educação Infantil. Vejamos a chamada, na revista de número 33 (1999, p. 16), para que os professores concorressem aos prêmios:

³⁰ A Fundação ORSA foi criada em 1994 e tem como escopo central o desenvolvimento de atividades sem fins lucrativos, por meio de programas e projetos na área da educação, saúde, garantia dos direitos humanos, meio ambiente, cultura e geração de empregos e renda. Nesse viés, sua contribuição pauta-se no fortalecimento das políticas públicas, assim como, para a construção de uma sociedade sustentável.

Imagens 11 - Chamada aos professores para participarem do Prêmio Qualidade na Educação Infantil 1999



Fonte: Revista Criança de número 33 (1999b)

Nessa perspectiva, esse projeto, além de estimular os professores a relatarem suas práticas com as crianças, reservou um espaço, em algumas edições, para que o/s ganhador/es relatasse/m sua/s experiência/s comprovando suas contribuições para com a Educação Infantil. Isso pode ser referenciado a partir da frase presente na imagem quando expõe: “Não é só em escola de samba que a criatividade e originalidade dão prêmio”. Essa frase representa o “estímulo” à criatividade que o impresso transmitiu aos professores.

Outra iniciativa proposta pela Secretaria de Educação Fundamental pode ser visualizada no fragmento seguinte, retirado da carta ao professor:

Outra iniciativa da SEF foi a constituição de um GRUPO NACIONAL DE FORMADORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL que objetiva a formação de lideranças técnico-pedagógicas para a implantação de uma cultura de formação continuada dos professores nas instituições e nos sistemas de ensino [...] Partindo dos PCNs em Ação, o trabalho consiste na leitura e reflexão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil nos grupos de professores-formadores e na elaboração de estratégias de transposição didática adequadas para o desenvolvimento de práticas de Educação Infantil de qualidade. Esse processo que acontece por adesão e em parceria com responsáveis pela Educação Infantil em Estados e Municípios [...] teve início em julho de 1999 e visa ampliar-se no próximo ano de maneira a constituir uma ampla rede nacional de formação nos estados e municípios. Notícias como essas estimulam a profissão! E, como o

assunto é formação, apresentamos o projeto da Fundação Orsa nos municípios baianos do Sítio do Descobrimento (BRASIL, 1999b, p. 2).

Embora esse número da revista não apresente nenhuma matéria referente ao Grupo Nacional de Formadores para a Implementação Curricular em Educação Infantil, acreditamos que o relato da implantação, juntamente com o terceiro setor³¹, do Programa de Formação do Profissional de Educação Infantil, nos municípios baianos do Sítio do Descobrimento, é uma amostragem, que a edição trouxe, das iniciativas propagadas pela Secretaria de Educação Fundamental.

A esse respeito, verificamos que o artigo “500 anos de Brasil: a formação continuada de professores... meta de qualidade!”, elaborado por Gisela Wajskop (BRASIL, 1999b, p. 12-15) versa sobre esse programa, que, com o auxílio da Fundação ORSA, atendia a todos os municípios baianos, que, por se constituírem no sítio do descobrimento, visavam fortalecer as ações educativas em prol da infância, garantindo uma formação continuada de professores que abrangesse três eixos básicos: a criança, o profissional/professor e os gestores, tendo como escopo central a capacitação dos profissionais da educação, para elaborarem, implementarem e avaliarem projetos pedagógicos coletivos em parceria com a escola, com a família e com a comunidade.

O professor foi o foco desse programa, uma vez que justifica sua função. Essa justificativa consolida-se, conforme mostra a Revista Criança de número 33 (1999b), nos seguintes dados estatísticos coletados na região foco do programa:

Quadro 6 - Grau de escolaridade do professor

Grau de escolaridade do profissional que atua com a criança	porcentagem
Sem estudo	1,3%
Ensino Fundamental Incompleto	28,4%
Ensino Fundamental Completo	2,1%
Ensino Médio incompleto	11,3%
Ensino Médio Completo	54,6%

Fonte: Revista Criança de número 33 (1999b)

³¹ Segundo Gohn (2008), o terceiro setor pode ser considerado um novo setor da economia, o da economia social. O desenvolvimento do terceiro setor decorreu, sobretudo, do aumento das organizações não governamentais (ONGs), uma vez que o Estado não conseguia/consegue penetrar nas microesferas da sociedade, assim estabelecendo, muitas vezes, uma parceria e cooperação com as ONGs a fim de “garantir” aos cidadãos acesso às políticas públicas.

Esses dados indicaram a urgência em “investimento” para a formação de professores, uma vez que 45,4% não possuíam formação mínima para trabalharem com esse nível de ensino. Quando falamos em formação mínima, remetemo-nos ao Ensino Médio, na modalidade Normal.

Concomitante à formação de professores, a carta ao professor³² apresenta um depoimento de Izabel Galvão, da USP, que aborda “Wallon e a criança, esta pessoa abrangente” (BRASIL, 1999b, p. 3-7), que discute as principais ideias que permeiam a teoria de Henri Wallon (1879-1962).

Outro elemento levantado pela carta foram os trabalhos desenvolvidos com as crianças por meio de projetos, considerados ricos. O primeiro relato que encontramos é o “Vida de Inseto”, produzido por Sueli Aparecida Pereira, da Instituição de Educação Infantil Engenheiro Antônio Tavares Pereira Lima, de Araraquara, São Paulo (BRASIL, 1999b, p. 8-11), que discorre sobre o encontro que as crianças tiveram com um besouro, quando estavam brincando no tanque de areia. Esse encontro permitiu que a professora elaborasse um projeto envolvendo a forma de viver desse inseto.

O segundo relato refere-se ao texto produzido por Maria Alice Junqueira de Almeida, da Escola Vera Cruz, em São Paulo, intitulado “Animais marinhos ou o fundo do mar?” (BRASIL, 1999b, p. 8-11) e que identificou a importância de ouvir os anseios apresentados pelas crianças antes de organizar as ações a serem propostas a elas, uma vez que os professores podem ter um objetivo para a aprendizagem, mas as crianças podem querer aprender outros conhecimentos.

Assim, nesse relato, a professora expõe que ela acreditava que as crianças queriam aprender sobre os animais marinhos, mas que, na realidade, as crianças queriam saber se o fundo do mar era escuro ou não.

O terceiro relato, intitulado “A educação na visão do letramento”, produzido por Eliane de Araújo Lima, que era diretora do Departamento de Educação Infantil de Campina Grande, Paraíba (BRASIL, 1999b, p. 30-33), discute a relevância de se trabalhar o letramento na Educação Infantil a partir das necessidades impostas pelo próprio contexto sócio-histórico da criança.

³² A carta ao professor dessa edição possui um erro quando apresenta que: “Este número da Revista traz, ainda, um depoimento de Izabel Galvão, da Universidade de São Paulo, apresentando-nos o pensamento de Vygotsky e Wallon, pesquisador Francês [...]” (BRASIL, 1999b, p. 2). Na realidade, a Revista apresenta o pensamento de Wallon e não de Vygotsky.

A carta ao professor apresenta o artigo “Espaço atraente: espelho de valores”, elaborado por Beatriz Ferraz e Fernanda Flores (1999b, p. 34-39), texto que enfocou a importância que os professores poderiam dar aos espaços de sala de aula e aos materiais que os compõem, permitindo um pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Outro elemento apresentado pela carta foram as resenhas de discos. A primeira apresenta os seguintes conteúdos musicais: “Contos de vários cantos”, coordenado por Teca Alencar de Brito; “Roda Gigante: canções de Gustavo Kurlat”; “Palavra cantada”, elaborado por Paulo Tatit e Sandra Peres, que contém quatro CDs com as seguintes temáticas: canções de ninar, canções de brincar; canções curiosas e cantigas de roda (1999b, p. 24-27). A segunda refere-se a duas coletâneas intituladas “Todo o Brasil” e “Todo mundo”, de autoria de Cristina Von (1999b, p. 28-29), que conta a história de crianças de todas as regiões do país.

Ao final da carta ao professor verificamos que a Revista Criança visa consolidar uma rotina de diálogo, mesmo que direcionado, ao público leitor desse impresso. Assim sendo, verifiquemos a seguinte afirmativa: “Novidade, ainda, na última página: a criação de SEÇÃO CARTAS para fincar a cultura do diálogo entre nós” (BRASIL, 1999b, p. 2).

Na Revista Criança de número 33 (1999b), o diálogo proposto por essa seção visou responder a várias questões sobre a formação e função do profissional de Educação Infantil, a partir das deliberações da LDBEN. De acordo com Stela Maris Lagos Oliveira e Clemir de Souza Amorim, identificados como participantes da Coordenação Geral de Educação Infantil, a principal questão levantada dizia respeito à formação necessária para atuar na área.

Verificamos, nessa edição, duas obras cujos títulos são “Nois vai, nós vem, nós volta”, de 1986, e “Besame mucho”, de 1987, de Gerda Brentani (1906-1999), extraídas de um livro chamado “Terra Papagalarum”, referentes a canções populares que não foram mencionadas. Nesse sentido, a edição expôs que “Professoras, pegando uma carona com Gerda, proponham às suas crianças que desenhem e pintem temas como estes [...]”. Vejamos as imagens:

Imagens 12 e 13 - Imagens contidas na contracapa e penúltima página da Revista Criança de número 33 (1999b)



Fonte: Revista Criança de número 33 (1999b)

Em síntese, essa edição destacou a teoria de Henri Wallon (1879-1962) como essencial para a compreensão da criança como um sujeito abrangente, possuindo em sua afetividade fator determinante para sua aprendizagem. Além disso, abordou as áreas do conhecimento das Ciências e alfabetização, com ênfase no letramento, priorizando a organização do espaço da sala de aula como essencial para o desenvolvimento da criança.

A edição de número 34 (2000) que compõe o quadro descritivo deste estudo foi publicada no mês de dezembro, um ano após a de número 33 (1999b). Nesse sentido, a carta ao professor informa: “Chegamos ao final de 2000 e talvez nunca como durante este ano se tenha investido tanto na formação do professor como fator primordial para uma prática de qualidade na Educação” (BRASIL, 2000, p. 2). Destarte, essa temática é abordada mediante três matérias que destacaremos.

A primeira remete a uma entrevista realizada com Maria Cristina Corrêa Figueira, intitulada “A cultura profissional do educador de Infância em Portugal” (BRASIL, 2000, p. 7-11), identificando que o profissional denominado “Educador de Infância” é habilitado em nível de licenciatura, expressando que a Educação Infantil foi uma grande aposta do governo socialista português, governo que objetivava alargar e melhorar a rede de atendimento às crianças antes da entrada na escola.

Outro artigo que aborda essa temática, intitulado: “Professores e professora: a formação continuada neste grande país chamado Brasil”, escrito por Gisela Wajskop e Ana Amélia Inoue (BRASIL, 2000, p. 34-38), ambas apresentadas como

consultoras do MEC, discutem um ano de vigência do programa de formação continuada para professores da Educação Infantil, programa denominado Parâmetros em Ação (1999)³³, que visou apoiar as secretarias estaduais e municipais, visto que a formação continuada é considerada, pelas consultoras, essencial para garantir a qualidade do ensino.

Ainda na Revista Criança de número 34 (2000, p. 21-28), o artigo “Creches numa perspectiva educacional” trata da exposição de uma discussão coordenada por Gisela Wajskop, consultora do MEC, fruto do Seminário Internacional da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP). A discussão direcionou-se à passagem das creches para o sistema educacional, visto que essas creches passaram a ser constituintes da primeira etapa da Educação Básica a partir das deliberações da LDBEN de 1996.

Entrelaçada a essa discussão, Eliane de Araújo Lima, consultora do MEC na época, salienta que a Secretaria de Campina Grande/PB propunha um processo de formação continuada que tinha como ponto de partida a ação do profissional, enfatizando o fazer, o saber fazer e para que fazer.

Um dos elementos que perpassou essa formação continuada foi a possibilidade de trabalho juntamente com as crianças, levando em consideração o letramento e o RCNEI.

Concomitante ao exposto, a carta ao professor apresenta que as duas últimas matérias evidenciam a relação de parceria entre o MEC e os Sistemas de Ensino na consolidação de uma política efetiva para a Educação Infantil.

³³ O respectivo documento consiste de um programa de formação continuada para professores de Educação Infantil que deveria acontecer por meio da interação grupal dos professores. O programa organizou-se em um conjunto de 11 módulos, a serem desenvolvidos num total de 172 horas assim divididos: A instituição e o projeto educativo (16h); Aprendizagem: cada uma que essas crianças falam... (16h); Brincar: a fada que vira professora ou o faz-de-conta invade a sala de aula... (14h); Identidade e autonomia: o que é igual em todas as crianças é o fato de serem diferentes entre si (18h); Cuidados: quem educa cuida (12h); Movimento: a criança e o movimento (16h); Artes: botando a mão na massa (18h); Música: música também se aprende (14h); Linguagem oral e escrita: ler e escrever pode ser útil para mim também! (16h); Natureza e sociedade: um novo olhar para velhos assuntos (16h); Matemática: gerando e construindo compreensão matemática (16h). Na perspectiva do documento, os módulos possuem os seguintes propósitos: “[...] nos quatro primeiros módulos, sensibilizar os participantes e propiciar discussões sobre algumas das concepções mais fundamentais para o trabalho na Educação Infantil, de tal forma que instaure no grupo um clima de reflexão compartilhada. Os módulos seguintes, que abordam os eixos do RCNEI, partem da reflexão sobre os fundamentos realizada nos módulos anteriores, tornando possível compreender o trabalho com os diversos campos do conhecimento” (BRASIL, 1999, p. 15).

Visando embasar a prática do professor de Educação Infantil, a carta salienta o depoimento de Marta Kohl de Oliveira, cujo título “Vygotsky: vida e obra” (2000, p. 3-6) expressou uma discussão que apontou elementos centrais que balizaram a produção teórica disseminada pelo teórico, destacando, sobretudo, as relações existentes entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, assim como a necessidade de o educador valorizar a interação entre ambos.

Nesse viés, o artigo “Uma prosa sobre seus ritmos na cadência da formação”, elaborado por Beatriz B. Gouveira, que, de acordo com a revista, era consultora do MEC (BRASIL, 2000, p. 12-15), abordou a formação de educadores a partir dos objetivos que tangenciam as seguintes áreas do conhecimento: Língua portuguesa, Ciências e Artes.

Ligada ao fazer pedagógico, a sugestão de prática intitulada “Projeto: quem são eles?”, elaborado por Celinéia Paradela Ferreira (BRASIL, 2000, p. 16-20), diretora do Núcleo de Arte da URCA, Rio de Janeiro, relatou um projeto desenvolvido em todas as turmas da Educação Infantil. O referido projeto foi incorporado ao projeto pedagógico da instituição, pois discutiu os aspectos inerentes à vida dos *jJabutis* que viviam na instituição.

Outro relato que compôs essa edição apresenta o título de “Brinquedoteca: uma experiência da Pastoral da Criança”, elaborado por Maria Lucia Thiessen (2000, p. 30-31), assistente técnica na coordenação nacional da Pastoral da Criança, que escreveu sobre o fato de o espaço da brinquedoteca comunitária possibilitar condições mais favoráveis para que a criança exerça seu direito de brincar sem substituir a instituição de Educação Infantil, que possui finalidades próprias, tal como garantir o cuidado e aprendizagens direcionadas e delineadas a partir da proposta pedagógica da instituição.

Com relação aos subsídios direcionados à prática pedagógica, a revista delimitou-se em resenhar as obras: “Aprender e ensinar na educação infantil”, de Eulália Bassedas; Teresa Huguet e Isabel Sole, da Editora Artes Médicas Sul, 1999, e o “Aurelinho, mini-dicionário multimídia”, da Editora Nova Fronteira (BRASIL, 2000, p. 29).

A carta ao leitor anuncia também a realização do Censo de Educação Infantil que aconteceu no ano de 2000, sendo que seus resultados seriam divulgados em meados do ano de 2001³⁴.

Na Revista Criança de número 34 (2000) verificamos que há uma matéria intitulada “MEC premia qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2000, p. 32-33), matéria que aborda brevemente algumas questões da premiação efetivada aos professores.

A carta ao professor desse número anuncia que foram 1157 inscrições feitas em todo o país, esclarecendo que, entre os dias 21 a 25 de agosto de 2000, a Comissão Julgadora Nacional do Prêmio selecionou um trabalho de cada Unidade da Federação. A solenidade de entrega dos prêmios aconteceu em sessão pública no dia 19 de dezembro de 2000³⁵.

O diálogo com as cartas recebidas, como proposto por essa edição (BRASIL, 2000, p. 39), pautou-se na resposta às seguintes questões: – O professor tem que brincar com a criança no recreio ou deixá-la à vontade?; – Como devemos trabalhar com uma criança que não tem nada de coordenação motora fina, é inquieta e, o que é pior, não sabe com que mão escrever, cansa rápido e fica trocando de mão toda hora?; – Quais são as orientações para o professor lidar com a criança iniciante em seu processo de adaptação à instituição?

A partir desses questionamentos, as respostas sugeridas caminhavam ao encontro das deliberações contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que considera a criança um sujeito ativo em constante processo de aprendizagem e construção.

Na revista de número 34 (2000) foram expostas algumas imagens inerentes a uma população indígena chamada Ticuna, em homenagem aos 500 anos de existência do Brasil, conforme marcamos:

³⁴ Segundo dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 30 de agosto de 2001 o país havia incluído cerca de 570 mil crianças na Educação Infantil, sendo que, entre 1996 e 2000, a taxa média anual de expansão da pré-escola era de 0,9%, totalizando no período uma elevação de 3,5%. Assim, portanto, só em 2001 o crescimento registrado foi cerca de três vezes maior do que nos últimos quatro anos (dados retirados do *site* <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news01_2.htm>, acesso realizado em 23 de fevereiro de 2011).

³⁵ É pertinente esclarecer que a matéria não discute o conteúdo dos projetos selecionados, visto que os apresenta ao final da matéria, elencando, apenas, a colocação de cada um, o Estado, a cidade, os autores e o nome da escola.

Imagens 14 - Imagem contida na contracapa da Revista Criança de número 34 (2000)



Fonte: Revista Criança de número 34 (2000)

Dentre os aspectos frisados pela revista de número 34 (2000), sobre a respectiva tribo, destacamos que as crianças são respeitadas em sua singularidade. Outro fato que emana dessa imagem remete-se à comemoração dos 500 anos de Brasil, que destaca um dos primeiros habitantes das terras brasileiras.

Em linhas gerais, a revista de número 34 (2000) consubstanciou as ações consideradas bem sucedidas na Educação Infantil, mantendo a rotina de produção, mas enfatizando, com maior precisão, as iniciativas disseminadas pelo MEC em prol dessa modalidade de ensino no ano de 2000.

Novamente, averiguamos que o RCNEI é um dos documentos mencionados como crucial ao fazer pedagógico do professor de Educação Infantil. Discursivamente dizendo, esse documento é apresentado como essencial ao “sucesso” das práticas educacionais, baseadas no saber fazer e, conseqüentemente, para a elevação da qualidade na Educação Infantil.

Notamos, também, que o impresso dedicou espaço para a teoria de Vygotsky (1896-1934), destacando os principais pontos de seus postulados. Além disso, enfatizou as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Para finalizar, ressaltou os brinquedos como meios que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Em consonância com a abordagem dessa edição, a Revista Criança de número 35 (2001) apresenta que o eixo central consolidou-se à medida que se buscou apontar que as ações propostas pelo MEC objetivaram salientar a formação inicial e continuada de professores. A tríade que movimentou essa edição baseou-se na formação pessoal e social, no conhecimento de mundo e na política de Educação Infantil.

No que tangenciou a formação pessoal e social, a carta ao professor indica o artigo “Autonomia e identidade”, escrito por Yves de la Taille³⁶ (BRASIL, 2001, p. 16-18), que se fundamentou nos pressupostos disseminados por Jean Piaget (1886-1980) para discutir autonomia e identidade, levando em consideração a faixa etária de 0 a 7 anos de idade. Para o autor, identidade é o conjunto de representações que determinada a concepção que a pessoa tem de si, representações que, em sua maioria, são carregadas de valores. Já a autonomia moral refere-se aos princípios de igualdade, de equidade, de reciprocidade e de respeito mútuo, devendo ser enfatizados na instituição escolar para que haja a formação do cidadão.

Inerente ainda à formação pessoal e social da criança, o impresso materializou outro artigo, com o título de “O eu criança na educação infantil”, elaborado por Delia Ladeia, de Itamaraju/BA (2001, p. 19-21) e que demonstra a compreensão que as crianças possuem de si mesmas na Educação Infantil, como elemento que permite a constituição de suas identidades. Na realidade, sua abordagem complementou a discussão “teórica” proposta pelo artigo anterior.

Outro elemento apontado pela carta fora o conhecimento de mundo. Nesse sentido, a carta expõe: “[...] no que diz respeito ao Conhecimento de Mundo, privilegiamos neste número as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita e a Natureza e a Sociedade” (BRASIL, 2001, p. 2).

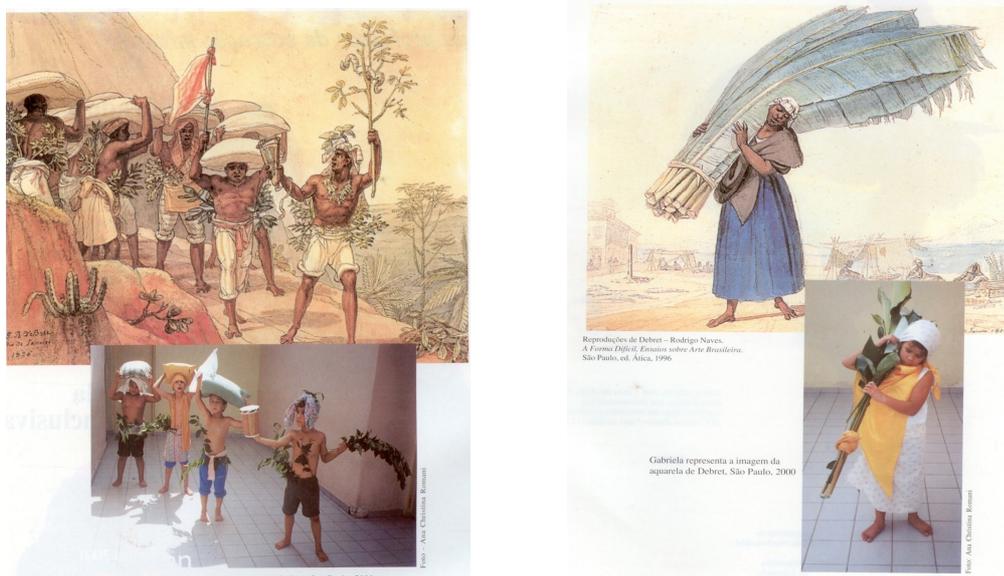
Em concordância com as Artes Visuais, atentamos para o relato intitulado “Debret, o Brasil e as crianças”, organizado por Adriana Klisys (BRASIL, 2001, p. 32-33), identificada como educadora, dedicada à formação de educadores, que expõe uma situação de aprendizagem artística no Centro de Convivência Infantil do Instituto Adolfo Lutz, em São Paulo. Nesse sentido, a proposta de trabalho objetivou

³⁶ No que se refere ao autor, Yves de la Taille, do Instituto de Psicologia da USP, a carta ao professor expõe que esse autor é considerado a maior autoridade do país que discute a temática da identidade e autonomia.

que crianças de cinco anos de idade reproduzissem os quadros pictóricos de Debret (1768-1848) em quadros vivos.

Relacionando-se com esse relato, a seção Arte apresenta imagens produzidas por Jean Baptiste Debret (1768-1848) e algumas crianças encenando uma releitura da aquarela do autor. As obras reproduzidas foram “Comboio de café rumo à cidade”, Rio de Janeiro, 1826, e “Vendedora de folhas de bananeira”, Rio de Janeiro, 1815. Observem-se as imagens supracitadas:

Imagem 15-16 - Imagem contida na contracapa e penúltima página da Revista Criança de número 35 (2001)



Fonte: Revista Criança de número 35 (2001)

Alinhado a essa discussão, o relato “Como as crianças pintam?”, sistematizado por Monique Deheinzelin (BRASIL, 2001, p. 22-25), educadora e artista plástica na cidade de São Paulo, apresentou uma proposta de oficina de pintura desenvolvida mediante uma proposta de pesquisa desenvolvida na Creche do Aprender, em Osasco, São Paulo, com crianças de um e dois anos de idade. Na perspectiva da autora, a linguagem da pintura é bem recepcionada pelas crianças e propicia o desenvolvimento das impressões perceptivas e sensoriais, que caracterizam a infância.

Por sua vez, a Linguagem Oral e Escrita é abordada por meio de uma entrevista concedida por Emília Ferreiro³⁷, intitulada “Significado da escrita no mundo atual” (BRASIL, 2001, p. 3-9), destacando a escrita como algo inerente ao ser humano, mas que se materializa a partir do momento em que o sujeito é capaz de expressar-se por escrito mediante diferentes gêneros discursivos.

Já a temática da Natureza e a Sociedade foi complementada a partir de dois relatos, sendo “O quiabo”, elaborado por Izonete Rocha Rossini (BRASIL, 2001, p. 34-35), que era professora do Pré III da Escola Municipal Antônio de Oliveira Geraldo, Cambe/PR, que abordou um trabalho com as crianças objetivando a aprendizagem sobre o quiabo e as formas de higienizá-lo. O encaminhamento metodológico da professora aconteceu a partir do registro de um texto, ditado pelas crianças e escrito por ela.

Já o outro relato versou sobre a experiência da docente, que recebeu o 1º lugar no Prêmio Qualidade na Educação Infantil, de 2000. O texto, intitulado “Por que cinza não é verde?”, elaborado pela professora Maria Heloísa Veloso Maia Gutierrez (BRASIL, 2001, p. 10-15), da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Áurea de Meio Zamor, de Aracaju/SE, apresentou a experiência desenvolvida com a ajuda da família e das crianças em prol da modificação da ambiência da instituição escolar. A esse respeito, o título do relato demonstra que as ações transformaram a cor da escola, que era cinza, em verde.

Complementando a tríade dessa edição, a Política de Educação Infantil teve espaço em dois artigos. O primeiro artigo é “A construção de uma proposta pedagógica”, elaborado por Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, pós-graduada em Educação Infantil, e Vitória Líbia Barreto de Faria, mestre em Educação pela UFMG (BRASIL, 2001, p. 26-29) e expõe os fundamentos previstos na LDBEN (artigos 12-1; 13-1), que *obriga* cada instituição a elaborar sua proposta pedagógica, destacando que essa proposta reflete uma concepção de sociedade, criança, educação e cuidado que necessita ser explicitada pela instituição.

O próximo artigo, “O desafio da Educação Inclusiva”, de Andréa da Cruz Lucas, professora, menciona ser a educação inclusiva possível, por acreditar que toda criança é capaz de se desenvolver, na medida em que a inclusão na escola

³⁷ A carta ao professor refere-se à Emília Ferreiro como sendo responsável pela maior contribuição para a produção do conhecimento sobre a Linguagem Oral e Escrita.

regular não resolveria a questão da deficiência da criança, por ser um problema real, clínico e objetivo (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Visando complementar as discussões, a carta ao professor apresenta uma resenha que colocou à disposição algumas obras de Chico Buarque, que é considerado, pela revista, um dos maiores compositores da música popular brasileira. As obras selecionadas, que poderiam ser trabalhadas com as crianças, foram o livro “O Chapeuzinho Amarelo”, da Editora Berlendis & Vertecchia, e o disco “Os saltimbancos”, lançado originalmente no ano de 1977 (BRASIL, 2001, p. 36-37).

Para finalizar essa edição, foi apresentado o diálogo com as cartas recebidas e algumas notícias que perpassaram a Educação Infantil. O diálogo (BRASIL, 2001, p. 39-40) delimitou-se em responder a duas questões: – Qual seria o tempo ideal ou o tempo máximo de permanência da criança na creche sem comprometimento dos aspectos pedagógicos, ou seja, quanto tempo ela poderia permanecer na creche para que pudesse desfrutar de tudo o que ela oferece para seu desenvolvimento e ainda chegar em casa e ter momentos indispensáveis de convivência familiar? e – Quais são as contribuições que a musicalização pode oferecer às crianças e em que a música auxilia o trabalho do professor?

As notícias (BRASIL, 2001, p. 38-39) registradas pelo impresso referem-se ao Prêmio Qualidade na Educação Infantil, que aconteceu dia 22 de novembro 2001; o Congresso Brasileiro Qualidade na Educação, que ocorreu entre os dias 15 e 19 de outubro de 2001; e o Dia Nacional da Família na Escola, que ocorreu nos dias 24 de abril de 2001 e 13 de novembro de 2001.

Sintetizando a edição de número 35 (2001), apontamos a temática da inclusão, que não havia sido discutida nas outras edições que cobrem o recorte desse estudo. As demais discussões complementam o eixo de convergência desse impresso, conforme estamos demonstrando no decorrer da descrição.

A Carta ao Professor da Revista Criança de número 36 (2002a) anuncia que:

A revista **Criança**, instrumento de divulgação e de interlocução da Coordenação Geral de Educação Infantil com você, professor, selecionou, para publicar neste número, matérias que consideram as suas demandas, ouvidas por nós em diferentes situações e por diversos meios: eventos, correspondências enviadas por endereço eletrônico e correio, e em contatos pessoais. Sendo este periódico também um instrumento de formação, estamos publicando alguns artigos que consideramos importantes para suas reflexões e o

desenvolvimento de sua prática pedagógica, bem como para a sua formação enquanto sujeito sociocultural. (BRASIL, 2002a, p. 2).

Durante o discurso, analisamos que a revista se apresenta, novamente, como uma fonte que propicia um diálogo com os professores de Educação Infantil, visto que, por intermédio das necessidades apresentadas pelos mesmos professores, é que o respectivo periódico “responde” aos anseios dos professores, confluindo, sobretudo, para a formação profissional, sociocultural e prática pedagógica. Em outras palavras, a impressão passada é a de que esse profissional da Educação está sendo ouvido e auxiliado no processo contínuo de formação pedagógica.

Nesse viés, a formação do educador e as sugestões de projetos são novamente enfocadas por essa edição, mas de forma diferente, se comparada às demais, visto que foram engendradas a partir da criação de uma forma específica de apresentar os conteúdos, conforme indica a carta ao professor:

Estamos introduzindo neste número, e com esses dois assuntos, uma nova forma de apresentação dos nossos artigos e reportagens: optamos em tratar uma mesma temática em diferentes ângulos, como nas imagens de um caleidoscópio. Esse objeto, dependendo de quem olha e da forma como olha, apresenta formas, figuras e cores variadas, sempre novas e originais. Para isso, é necessário virar, mexer, movimentar, enfim, atuar sobre ele. É dessa forma que pretendemos tratar alguns assuntos, em diferentes perspectivas, apresentando toda riqueza que é possível extrair de uma diversidade de olhares. (BRASIL, 2002a, p. 2).

Esta nova forma de apresentar os conteúdos do impresso expõe visões diferentes a respeito de uma mesma temática, propiciando um diálogo, mesmo que restrito e intencionalizado, devido os limites do mesmo, entre os sujeitos que possuem perspectivas teóricas diferentes e/ou posicionamentos divergentes ou correspondentes a respeito de uma mesma temática.

No que perpassa a formação de professores, uma entrevista e dois artigos foram sistematizados, os quais sejam: “A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil”, elaborada por Vitória Líbia Barreto (BRASIL, 2002a, p. 4-7); “Registro reflexivo da prática pedagógica: uma possibilidade para a autoria de conhecimentos”, elaborado por Aricélia Ribeiro do Nascimento (BRASIL, 2002a, p. 8-11); e “O processo de formação e a atuação da professora de Educação Infantil: revisando um pouco de teoria sobre o tema da formação”, elaborado por

Ideli Ricchiero (BRASIL, 2002a, p. 11-17). Como um dos fatores presente na entrevista e nos artigos subjaz a centralidade dada ao ato de registrar a prática pedagógica, por ser considerada o motor que impulsiona a formação contínua do professor e por ele ser considerado um profissional que aprende a fazer fazendo.

Já no que se refere ao trabalho com projetos, a carta apresenta algumas sugestões, confluindo para a noção ali constituída a respeito do caleidoscópio.

Concomitantemente ao apontado, identificamos o projeto que foi desenvolvido pela professora Rita de Cássia Gomes da Silva, do Jardim Municipal Maria Salles Ferreira, de Belo Horizonte/MG, intitulado “Vitor: o mais novo amigo da nossa turminha”, que visava ressaltar a importância de cada criança no grupo e de sua identidade (BRASIL, 2002a, p. 30-31).

O outro relato apresentado foi o trabalho vencedor do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, de 2001, e do trabalho que recebeu Menção Honrosa. O prêmio vencedor, intitulado “Genealogia: descobrindo nossas raízes”, foi desenvolvido pelas professoras Márcia M. Graef, Evaine C. Desidério, Iria Pauli, Nadia R. Peruchini, Neiva D. Silva, Rejane S. Kremer, Roseli O. Meisterlin e Vanice Doré, da Escola Municipal São Francisco, de Luzerna/SC. O respectivo projeto contou com a participação das famílias das crianças.

O trabalho que recebeu menção honrosa foi: “Ovo meu, será seu?” (BRASIL, 2002a, p. 23-26), elaborado por Elza Lemos Andreatta, da Creche do Centro de Educação Infantil, no município de Vitória/ES, que versou sobre a relevância de manter cuidados com os bichos da escola.

Outro projeto apresentada pela carta é compreendido como um projeto mais abrangente, por envolver um município como um todo. O respectivo projeto, intitulado “Camaragibe, município aberto à mudança”, elaborado por Monique Deheinzelin, expõe alguns aspectos de uma proposta educacional considerada inovadora, pois visava à democratização do ensino no município de Camaragibe/PE. Nesse sentido, o funcionamento das escolas municipais era considerado flexível, por não ser imposto como uma norma rígida, mas aberto à participação de todas as pessoas nos processos educativos, que objetivava expandir o acesso à Educação Infantil. No que tange ao profissionalismo dos professores, eles eram estimulados a socializar suas práticas com os demais professores (BRASIL, 2002a, p. 27-29).

Complementando as discussões apresentadas pelo impresso a respeito do trabalho com projetos, o diálogo com as cartas recebidas confluíu para as perguntas mais frequentes a esse respeito, conforme demonstraremos no próximo capítulo.

Um detalhe observado diz respeito aos tipos de projetos que foram sendo apresentados nessa edição, que versam sobre os projetos para sistematizar o trabalho para com as crianças e o projeto municipal que abrange cada instituição de ensino, em sua singularidade, diferente em sua natureza e especificidade. Percebemos, no entanto, que a carta não faz essa distinção, utilizando a palavra projeto para designar tanto o trabalho em sala de aula, quanto o planejamento municipal para as instituições de ensino.

Outro conteúdo da revista anunciado pela carta foi a matéria encomendada “Educação especial e inclusão”, elaborada por Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, que é identificada pela revista como Procuradora da República, explicitando algumas considerações sobre a educação inclusiva no país, tais como: a igualdade de condição de acesso e de permanência na escola (art. 206-I da Constituição Federal de 1988); adequação dos métodos de ensino às diferenças, uma vez que a escola não pode excluir ninguém, sob pena de transgredir o que é deliberado pela Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 2002a, p. 34-36).

A carta também expõe que a arte, como nas outras edições, ocupa lugar importante, ao apresentar o relato “Murais da Escola Arco-Íris, em Recife”, elaborado por Vera Maria S. Acioli, que era coordenadora da Escola Arco-Íris, e Maira Acioli, ex-aluna que participou da montagem do mural. O respectivo relato expressa que os murais permanentes da instituição existiam há doze anos, sendo fruto de produções vivenciadas nas aulas de arte, produzidos por alunos com idade entre 3 e 7 anos de idade. Esses murais expressam um pouco da história e arte da escola (BRASIL, 2002a, p. 32-33).

Paralelamente a essa discussão, na contracapa da revista foram posicionadas imagens que fazem parte da matéria exposta. Já na penúltima página podemos verificar as seguintes obras do pintor Diego Rivera (1886-1957): “Sonho de uma tarde dominical na Alameda Central”, afresco, 1947-1948; “Dia dos mortos”, afresco, 1923-1924; “No arsenal”, afresco, 1929. Vejamos as imagens:

Imagens 17 e 18 - Imagem contida na contracapa e penúltima página da Revista Criança de número 36 (2002)



Fonte: Revista Criança de número 36 (2006)

Além dessas imagens, as resenhas são apresentadas como subsidiárias ao trabalho pedagógico do professor, abordando a leitura como eixo central. Assim essa edição resenhou o livro “O tesouro das cantigas para crianças”, organizado por Ana Maria Machado. O livro possui uma coletânea de 36 composições, entre músicas e parlendas. As parlendas, por meio das rimas, utilizam-se da diversão para ensinar, por exemplo, os números, contribuindo para o processo de aquisição da leitura pelas crianças (BRASIL, 2002a, p. 37).

Para finalizar, observamos que a carta anuncia algumas notícias que poderiam ser úteis aos profissionais de educação, visto que noticia a realização do Prêmio Qualidade na Educação Infantil que aconteceu em 2002; Simpósio de Educação Infantil: construindo o presente, que foi realizado nos dias 23 e 24 de abril de 2001; e o II Encontro Estadual do PCN em Ação, realizado nos dias 19 e 20 de maio de 2002, no Maranhão (BRASIL, 2002a, p. 38-39).

A inovação que essa edição teve remete, portanto, à criação da seção Caleidoscópio, conforme demonstramos, reafirmando a formação pedagógica do professor de Educação Infantil e os projetos como norteadores da mesma formação.

Relacionando-se com a abordagem das edições anteriores, a Revista Criança de número 37 (2002b) expõe, na carta ao professor, seu objetivo central, conforme marcaremos:

A **Revista Criança** número 37 está repleta de matérias interessantes para você, tanto no que diz respeito a questões políticas que envolvem o seu trabalho, quanto no que se refere a informações, reflexões e dicas sobre a especificidade de sua ação pedagógica em sala de aula. (BRASIL, 2002b, p. 2, grifos da Revista).

Manteve-se uma das perspectivas que ressalta a ação pedagógica como eixo central da revista, mas essa edição foi enviesada pela abordagem política, marcando suas intenções para a Educação Infantil.

Caminhando para essa direção, a carta aponta a entrevista concedida pela professora Stela Lagos Oliveira, que era coordenadora geral da Educação Infantil no MEC, que abordou a efetivação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir da aprovação da LDBEN, apontando também a relevância do RCNEI como documento que poderia nortear as ações dos professores de Educação Infantil. Em suma, essa entrevista faz um balanço da política de Educação Infantil no país, apontando que a mesma se consolida com maior precisão na década de 1990 (BRASIL, 2002b, p. 3-6).

O artigo “Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: conquistas e dificuldades”, elaborado por Vitória Líbia Barreto de Faria, apresentada como sendo consultora do MEC, expôs que integrar as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino é uma exigência contida no artigo 89 da LDBEN de 1996, denotando que uma instituição educacional não cuida apenas das crianças, mas educa, o que requer o desenvolvimento de um trabalho intencional que envolva planejamento, organização e avaliação, por meio da integração das instituições ao sistema de ensino (BRASIL, 2002b, p. 31-35).

Ainda nesse viés, o diálogo com as cartas recebidas coloca em destaque, novamente, a formação e a profissionalização do professor de Educação Infantil. As respostas fluem a partir das deliberações contidas no artigo 62 da LDBEN e do Plano Nacional de Educação, elaborado em 2001, e que previa a admissão de profissionais para trabalhar com a Educação Infantil que tivessem titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando preferência aos graduados na área (BRASIL, 2002b, p. 40).

Visando proporcionar o contato dos professores com as temáticas de brincar, brinquedos e as brincadeiras, a seção Caleidoscópio, evidencia essa discussão, que se materializou nos seguintes artigos: “Brinquedos e Infância”, elaborado por Eugenio Tadeu Pereira; “Museu do brinquedo na Ilha de Santa Catarina”, produzido por Telma Anita Piacentini e Mônica Fantin; e “Palavramiga”, elaborado por Francisco Marques (BRASIL, 2002b, p. 7-18).

Para suprir a demanda dos professores sobre o processo de adaptação das crianças de 0 a 6 anos de idade, a carta apresenta o artigo “Da casa para a escola: uma transição importante para a criança e sua família”, escrito por Alia Barrios, psicóloga, que aponta o processo de adaptação da criança na escola, advertindo sobre o bom planejamento de seus primeiros dias na instituição escolar, para que as crianças e as famílias se sintam acolhidas e seguras (BRASIL, 2002b, p. 27-30).

Vinculado à prática pedagógica, o relato “Como surge o arco-íris”, ganhador do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, de 2002, elaborado pela professora Maria Elizabeth Koneski Melo, do Centro de Educação Infantil Vereador Helviz Gonzaga, Itajaí/SC, demonstrou como ocorre o surgimento do arco-íris (BRASIL, 2002b, p. 19-23).

Complementando os conteúdos dessa edição, a Arte é enfatizada, por meio de um artigo elaborado por Michinori Inagaki, artista plástico, e Monique Deheinzelm. O referido artigo, intitulado “A lição de Ciro”, aponta que, a partir do contato com Ciro Tagusagawa, que guardou suas pinturas e desenhos, produzidos dos 3 aos 19 anos de idade, refletem sobre o sentido da arte na sociedade atual, advertindo que se faz necessário garantir uma reorientação curricular que englobasse uma estética comprometida com os princípios construtivistas de aprendizagem (BRASIL, 2002b, p. 24-26).

Percebemos que a imagem contida na contracapa fez referência à abordagem apontada no artigo mencionado, pois foram produzidas por Ciro Tagusagawa. Já a imagem contida na penúltima página diz respeito ao caleidoscópio, referindo-se à obra: “Jogos Infantis”, 1560, elaborada por Pieter Bruegel (1525-1569), conforme podemos verificar a seguir:

Imagens 19 e 20 - Imagens contidas na contracapa e penúltima página da Revista Criança de número 37 (2002b)



Fonte: Revista Criança de número 37 (2002b)

Visando complementar o arsenal de conteúdos referentes à Educação Infantil, na seção Resenhas, colocou-se em destaque a obra: “Luana Clara & Apolo Onze”, elaborada por Adriana Falcão. Essa obra foi destinada aos adultos que não perderam seu lado de criança. Nesse sentido, a carta ao professor, a respeito dessa obra, salienta que é um bom romance para ser lido nas férias que se aproximavam (BRASIL, 2002b, p. 37).

Para encerrar essa edição, a seção Notícias expõe informações sobre a divulgação do resultado do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, de 2002, apresentando uma lista dos vencedores ao final do impresso (BRASIL, 2002b, p. 38-39).

Uma das sínteses possíveis de se fazer dessa edição permite mencionar que a “veia artéria” residiu na impressão de que a política em prol da Educação Infantil havia avançado e proposto novas condições para a qualidade na formação profissional e na escolarização das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A respeito dos conteúdos registrados, a temática enfatizada, que fugiu um pouco das demais, diz respeito à preparação das instituições para receberem as crianças nos primeiros dias de aula, de modo a tranquilizar as famílias.

Destacamos que a edição de número 37 (2002b) encerra o período de vigência do governo FHC (1995-2003). Por conseguinte, conforme a própria história política do Brasil nos mostra, o governo de Fernando Henrique Cardoso findou-se

dia 1º de janeiro de 2003, momento em que Luís Inácio Lula da Silva tomou posse como presidente da nação. No desenrolar dessa transição, notou-se que a Revista Criança voltou a ser publicada novamente pelo MEC em janeiro de 2005, em sua 38ª edição. Contando o momento da última edição, em novembro de 2002, com a edição mencionada, a revista ficou aproximadamente dois anos e um mês sem publicação.

A Carta ao Professor da Revista Criança de número 38 (2005a), quando se refere ao retorno das publicações, expõe que:

É com grande satisfação que o Ministério da Educação (MEC) volta a publicar e a distribuir a Revista Criança, publicação exclusiva para o professor de educação infantil permanecer em contato com pesquisas e experiências sobre educação infantil e o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos [...] Procuramos manter a revista nos mesmos moldes nos quais ela vinha sendo publicada, mas a nossa intenção é poder transformá-la para atender ao interesse de nossas professoras e professores de educação infantil. A Revista Criança número 38 traz artigos, reportagens e entrevistas distribuídos em seções já conhecidas por vocês. Mas tem também seções novas, como Professor Faz Literatura, na qual os professores de educação infantil podem compartilhar suas produções literárias, e Reportagem, que traz experiências em relação à formação inicial de professores em exercício na educação infantil, inclusive a proposta que vem sendo elaborada pelo MEC. (BRASIL, 2005a, p. 6).

A partir desse fragmento, averiguamos que a revista continua mantendo sua rotina de produção, mas a complementa ao incluir duas seções: Professor faz Literatura e Reportagens. No caso das reportagens, já as identificamos em algumas das edições anteriores, conforme o anteriormente descrito, pois o que se modifica é a especificidade dessas mesmas reportagens. Se, nas edições anteriores, as reportagens apresentavam experiências “bem sucedidas” em Educação Infantil, nesse novo momento as reportagens visam consubstanciar experiências de formação inicial, dos professores em exercício, incluindo a proposta elaborada pelo MEC.

No que se refere à seção “Professor faz Literatura”, vimos que sua finalidade engendrou-se a partir da seguinte compreensão: “Neste espaço estaremos publicando poemas, contos e crônicas criados por aqueles que reencantam o mundo educando crianças e fazendo literatura de boa qualidade”. (BRASIL, 2005a, p. 19).

A inauguração dessa seção foi acompanhada de um poema intitulado “Oh! Bagdá...” (ANEXO B), elaborado por Daniel Faria, professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de Curitiba, arte-educador e músico.

A respeito da seção Reportagens, percebemos a presença de um texto, cujo título “Habilitação de professores infantis tem impacto dentro e fora das escolas”, desenvolvido por Fabrício Santos e Débora Jabour, demonstra a experiência do Estado de Minas Gerais, que buscou solucionar o problema da não formação específica dos profissionais para trabalharem na Educação Infantil, mediante o Programa Emergencial de Habilitação em Nível Médio, Modalidade Normal do Professor de Educação Infantil em exercício, coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Assim, os autores evidenciam que, por exemplo, Belo Horizonte foi um município que teve iniciativa própria, pois, ao perceber que, de 1231 educadores em exercício, cerca de 51,8 % não possuíam habilitação mínima conforme exigido pela LDBEN, logo possibilitou que os mesmos professores tivessem oportunidade de aderirem a uma formação em serviço, mediante o programa citado (BRASIL, 2005a, p. 33-37).

Na seção Entrevista, a carta ao professor expõe a presença de algumas sugestões e reflexões a respeito da influência dos meios de comunicação na formação de valores, princípios e atitudes nas crianças, que repercutem nas relações familiares e na instituição escolar. Essa discussão foi disseminada por Yves de la Taille, no texto “Na mídia, o desfile de um mundo inatingível”. A entrevista em pauta aborda, também, a influência da televisão na vida das crianças, advertindo que cabe aos educadores inserirem formas de ensino que se contraponham às ideologias massificadas pela mídia. Nesse sentido, observamos que essa entrevista não sugere encaminhamentos metodológicos aos professores, indicando apenas a necessidade de caminhar contra as ideologias que balizam os programas infantis (BRASIL, 2005a, p. 7-8). Ainda mais, conforme será possível observar, a temática “Mídia” não fora retomada pelo impresso.

Já a seção Caleidoscópio elegeu como temática os contos de fada e a infância, a partir de três artigos, que podem ser visualizados a seguir: “O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil”, de Isabel Maria de Carvalho Vieira; “O conto de fadas, o imaginário infantil e a educação”, de Nelly Novaes Coelho, e “Conversando e contando histórias, recriando lugares: Geografia,

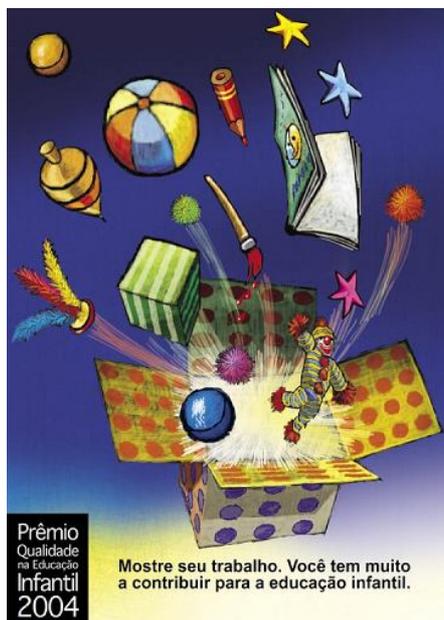
Literatura e Educação Infantil”, de Áurea da Cunha Marandola e Eduardo Marandola Jr (BRASIL, 2005a, p. 9-18).

Na seção Artigos, a edição reservou lugar para a discussão sobre: “Os primeiros desenhos: a construção gráfico-plástica”, artigo elaborado por Nancy de Fátima Silva Morita, identificada pela revista como sendo especialista em Saúde Perinatal, Educação e Desenvolvimento do Bebê, professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. A respectiva autora, embasada na perspectiva piagetiana, menciona que a criança, quando supera os primeiros desafios físico-posturais (sustentação do tronco superior), pode manipular objetos de seu meio e, com isso, produzir seus desenhos, uma vez que o ato de conhecer os objetos faz parte da própria atividade que exerce sobre eles. Nesse sentido, a elaboração de desenhos é fruto das interpretações que as crianças fazem dos momentos de aprendizagem. Assim, o professor deve proporcionar, em seu ambiente de trabalho para com as crianças, desafios que as incentivem a criar novos desenhos (BRASIL, 2005a, p. 22-28).

Outro artigo contido na Revista Criança de número 38 (2005a, p. 29-32), intitulado “O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil”, escrito por Maria da Graça Souza Horn, identificada pela revista como professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS, que atuava na área de Educação Infantil, discursa sobre a relevância de se organizar o espaço físico das salas de aulas, por poder descentralizar a figura do adulto, permitindo às crianças um sentimento de segurança e confiança ao explorarem o ambiente. Dessa forma, essa organização possibilita o contato das crianças com seus colegas e com os objetos do ambiente visando à construção de vínculos afetivos e cognitivos. Nesse viés, o professor é um organizador do ambiente, devendo ter uma formação para além da perspectiva tradicional, pois interfere na concepção de criança sobre educação e aprendizagem.

A respectiva edição também anuncia uma nova chamada aos professores a fim de que participassem da seleção do Prêmio Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2005a, p. 20-21), conforme podemos observar:

Imagem 21 - Chamada aos professores para participarem do Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004



Fonte: Revista Criança de número 38 (2005a)

Desde 1999, quando esse prêmio fora instituído, a Revista Criança dedica o mesmo espaço para a exposição de alguns trabalhos referentes a esse assunto. No caso dessa edição, a busca centraliza-se na “convocação” dos professores a participarem, enviando trabalhos que contribuíssem para a Educação Infantil.

Além do mencionado, a revista de número 38 (2005a) sugere obras para leitura, das quais destacamos: “Financiamento da Educação Infantil: perspectivas em debate” – organização de Rita de Cássia Coelho e Ângela Rabelo Barreto (Brasília: Unesco Brasil, 2004) e “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” (São Paulo: Unesco Brasil. Ed. Moderna, Instituto Paulo Montenegro, Inep/MEC, 2004) (BRASIL, 2005a, p. 42).

Destacamos que, a partir dessa edição, a seção Resenhas apresenta uma inovação, se comparada às demais, visto que:

[...] a nossa já tradicional seção de resenhas, a partir da revista 38, estará apresentando sempre uma obra direcionada a crianças da educação infantil e outra dirigida a professores. (BRASIL, 2005a, p. 38).

Dessa forma, na revista de número 38 (2005a, p. 38-39), as obras resenhadas foram: “Guerra! Por quê?”, de Osório Garcia, Belo Horizonte: Compor,

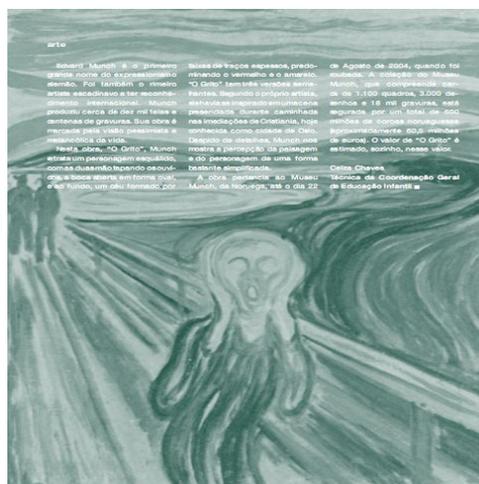
2002; “Literatura Oral para a Infância e a Juventude”, de Henriqueta Lisboa, São Paulo: Peirópolis, 2002; “Ana e Ana”, de Célia Godoy, ilustração Fé, Difusão Cultural do Livro, 2003; “Mar de dentro”, de Lya Luft, São Paulo: Arx, 2002.

Essa edição apresentou algumas notícias que fomentaram a Educação Infantil, conforme podemos verificar: divulgação da sinopse da Educação Básica de 2003, em 2 de junho de 2005; Censo 2004, que teve previsão de ser divulgado até o final do ano de 2005; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), previsto para fevereiro de 2005; evento que abordou a Política Nacional de Educação Infantil em debate, que aconteceu entre julho e setembro de 2004; II Seminário Prêmio Qualidade na Educação Infantil, que aconteceu dia 20 de outubro em Brasília; encontro sobre a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, que ocorreu entre os dias 18 e 19 de novembro de 2004; Seminário Internacional sobre Alfabetização e Letramento, que aconteceu entre os dias 6 e 8 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2005a, p. 40-41).

Para finalizar a edição, a seção Diálogo, com as cartas recebidas, abordou algumas questões que perpassavam a elaboração de propostas pedagógicas das instituições. Assim, dialogou com uma carta enviada pela professora Júlia Mendonça, apresentada como sendo diretora do Centro de Educação Infantil Sonho Infantil, do município de Tubarão/SC (BRASIL, 2005a, p. 43-44).

Além do exposto, a seção Arte colocou em tela uma obra feita por Edvard Munch (1863-1944), intitulada “O grito”, conforme podemos observar:

Imagem 22 - Imagem contida na penúltima página da Revista Criança de número 38 (2005a)



Fonte: Revista Criança de número 38 (2005a)

Ao encerrar a exposição dos conteúdos dessa edição, não podíamos deixar de destacar a solicitação aos professores de Educação Infantil para participarem da elaboração da revista:

[...] esperamos que a Revista Criança colabore para as reflexões em torno da sua prática, para as trocas com os colegas e também para o deleite de todos vocês. Contamos, ainda, com a participação de todos para fazermos esta revista ficar cada vez melhor e com a cara da educação infantil de nosso país. (BRASIL, 2005a, p. 6).

Amparando-se no exposto, percebemos que a Revista Criança mantém a intencionalidade de levar, aos leitores e leitoras, informações no que diz respeito à formação profissional do educador infantil, convidando-os a participarem de sua elaboração para que o impresso fique a “cara” da Educação Infantil brasileira.

A sensação que emergiu nessa troca de governo demonstra que a estrutura física da revista modificou-se a partir das intenções propagadas pela equipe geral de Educação Infantil. A respeito dos conteúdos e temáticas abordadas, no entanto, a única novidade refere-se à prévia atenção depositada à mídia. Ademais, a modificação mais expressiva fora na inserção da seção “Professor Faz Literatura” e não nos conteúdos referentes à formação de professores e prática pedagógica.

Caminhando a esse encontro, a revista de número 39 (2005b), na carta ao professor, aponta que:

A Qualidade da Educação Infantil é uma preocupação constante da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e a Revista Criança procura estimular o aprimoramento da prática das professoras e dos professores dessa etapa de ensino [...]. (BRASIL, 2005b, p. 4).

Nesse momento o aprimoramento da prática dos professores é determinante para a elevação da qualidade da Educação Infantil, sendo que esse impresso desempenha papel fundamental em apresentar, direcionar e encaminhar os conteúdos e conhecimentos específicos a essa modalidade de ensino.

Tem-se, algumas vezes, a tendência de acreditar que aquilo que está escrito tem autonomia para determinar, inclusive, sua realização. Analogicamente, parecemos que o princípio enraizado converge para o mesmo que orienta a compreensão de uma determinada legislação que acredita ser um mecanismo por si só capaz de desenrolar e garantir o que está previsto em lei. Por exemplo, muitos sabem que o

direito à Educação é previsto na Constituição Federal de 1988. Em contrapartida, averiguamos, em nossa sociedade, que esse direito está longe de atingir grande parte dos sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Ao volvermos atenção aos conteúdos da revista de número 39 (2005b), verificamos que a seção Entrevistas reservou espaço para uma entrevista realizada com Sônia Kramer, cujo título “Aprendendo com a criança a mudar a realidade” expressa a concepção da autora, concepção que caminha diretamente para a importância de verificar a criatividade que faz parte das crianças, de modo que os profissionais da educação se permitam aprender, com elas, a modificar seu mundo e suas relações com o mundo. Um detalhe da entrevista, que convém destacar, diz respeito ao posicionamento teórico da autora perpassando a temática alfabetização e letramento, visto que ela considera um processo indissociável e de direito das crianças, pois, mediante a aquisição da leitura e escrita, podem entender a própria palavra para poderem compreender o próprio mundo que as cerca (BRASIL, 2005b, p. 5-8).

Concomitantemente à abordagem de Sônia Kramer (2005b), a seção Reportagens apresenta uma discussão intitulada “Seminário internacional discute alfabetização e letramento na infância”, escrita por Adriana Maricato e Sônia Jacinto, que informam sobre o acontecimento do seminário em tela, que discutiu a importância de a criança não aprender apenas a ler e escrever mecanicamente, mas aprender a função social da leitura e escrita, ou seja, a criança deve ser capaz de utilizá-las em suas relações no dia a dia (BRASIL, 2005b, p. 34-37).

Verificamos que a matéria da capa indicou destaque ao artigo “Prêmio mostra experiências desenvolvidas na Educação Infantil em todo o país”, pois apresenta quantitativamente as temáticas dos trabalhos ganhadores, destacando o primeiro e o segundo colocados (BRASIL, 2005b, p. 18-23).

A seção Caleidoscópio selecionou, como temática central, o educar e o cuidar na Educação Infantil, temática consubstanciada a partir de três artigos, cujos títulos são: “Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil”, de Jeanete Beauchamp; “Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional”, de Fátima Camargo; e “Pare! Respeite-me, também sou cidadão!”, de Adenice do Socorro Corrêa de Amorim, Mônica Nascimento de Brito e Sirlene do Socorro Cunha Barros (BRASIL, 2005b, p. 9-17).

É sabido que a carta busca “convidar” os professores a participarem de sua elaboração. No caso da edição de número 39 (2005b), a carta ao professor marca:

As seções Professor faz literatura e Diálogo com as cartas recebidas dependem da sua participação, leitor e leitora da nossa revista, para existir. Envie seus textos literários e suas cartas para que possamos continuar conversando sobre os diversos aspectos relacionados à Educação Infantil (BRASIL, 2005b, p.4).

No que tange à seção “Professor Faz Literatura”, atentamos que estava sem a presença de produções oriundas dos próprios educadores. Já no caso do Diálogo com as cartas (2005b, p.41-42), a revista elencou, novamente, como temática central, a formação inicial e continuada de professores, tendo as discussões galgadas nos pressupostos legais, sobretudo, no artigo 62 da LDBEN.

A Revista Criança de número 39 (2005b, p. 25-29) possui um artigo denominado “Conhecimento do mundo natural e social: desafios para a educação infantil”, elaborado por Maria Inês Mafra Goulart, identificada pela revista como psicóloga, mestre e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atuava como professora nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. A autora aborda que se faz necessário discutir e propor ações na Educação Infantil que partam da exploração do mundo social e natural, visto que as crianças muitas vezes querem aprender sobre o mundo onde vivem e não possuem oportunidades. Por isso, os professores devem permitir o diálogo, planejando ações que correspondam aos questionamentos e às necessidades dos pequenos.

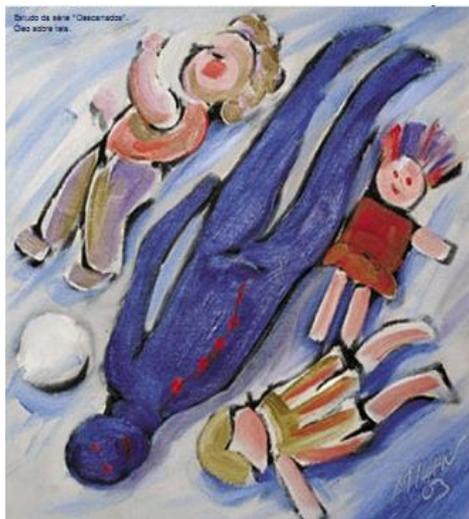
O relato intitulado “A casa do mendigo Tesoura”, elaborado por Fernanda Conde Collares Xavier, que é identificada pela revista como especialista em Educação e Reeducação Psicomotora pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e professora, expõe um trabalho que desenvolveu com crianças de 4 a 6 anos de idade, na Escola Municipal do Rotary Club do Rio de Janeiro, que abordou uma relação entre a casa dos três porquinhos com a casa de um mendigo chamado Tesoura, que habitava em uma caixa d’água. As crianças tiveram conhecimento da casa do mendigo mediante a leitura da reportagem de um jornal. Assim, a autora relata que as crianças recriaram a casa desse mendigo na sala de aula e, posteriormente, foram até o local onde morava para entregar alimentos e realizar uma entrevista com ele (BRASIL, 2005b, p. 30-33).

Na revista de número 39 (2005b) foram resenhadas as seguintes obras: “Um Gato Marinheiro”, de Roseana Murray, ilustrada por Elizabeth Teixeira, Editora: DCL– Difusão Cultural do Livro, e “Chico Mendes: crime e castigo”, de Zuenir Ventura, da Editora Companhia das Letras.

A seção Agenda e Notícias informou sobre a futura realização dos seguintes eventos: MEC articula política educacional com Estados e Municípios, que iria ocorrer entre abril e junho de 2005; lançamento do PROINFANTIL e Seminário Nacional de Educação Infantil, que seria realizado no mês de junho de 2005 (BRASIL, 2005b, p. 40).

Na contracapa da revista fora apresentada uma imagem de Milan Dusek (1924-), que fez parte de uma série chamada “Descartados”, que se inspirou nos brinquedos usados, quebrados e abandonados. Vejamos:

Imagem 23 - Imagem contida na penúltima página da Revista Criança de número 39 (2005b)



Fonte: Revista Criança de número 39 (2005b)

A carta ao professor da Revista Criança de número 40 (2005c) menciona, mais uma vez, que o desejo do impresso é contribuir com o processo de formação continuada dos professores. Para tanto, o entrevistado dessa edição, Jesús Palacios, discursou sobre “A Educação Infantil como esperança no futuro”, enfatizando a importância de a Educação Infantil se constituir, na nação, como um serviço para a comunidade, advertindo que, para isso, a formação dos professores deve ser de qualidade (BRASIL, 2005c, p. 5-8).

A seção Caleidoscópio elegeu, como temática central, a relação entre as instituições de Educação Infantil e os sistemas de ensino materializado a partir dos respectivos artigos: “As instituições de Educação Infantil são responsáveis dos sistemas de ensino”, de Karina Rizek Lopes; “Pactuação de responsabilidades em prol da inclusão social de crianças”, de Aidê Cançado Almeida; e “A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino”, de Ana Rosa de Andrade Parente (BRASIL, 2005c, p. 9-15).

A carta ao professor apresenta que essa edição organizou duas reportagens. Uma apresentou a discussão intitulada “Meninas de azul, meninos de rosa”, elaborada por Rita de Biagio, que discute o sexismo (sexualidade e desigualdades de gênero) presente na instituição escolar, desde a Educação Infantil, afetando o desenvolvimento infantil, pois limita a experiência de ambos. Exemplo disso pode ser representado pelo fato de dizer que meninos e homens não devem chorar, impedindo-os de desenvolver sensibilidade e a expressão de seus sentimentos. Nesse viés, a instituição escolar precisa trabalhar a sexualidade com as crianças e com seus pais, de modo a não criar estereótipos rígidos de comportamentos preconceituosos (BRASIL, 2005c, p. 33-37).

A outra reportagem fora destacada na capa da mesma edição e intitulada “O prazer da leitura se ensina”, elaborado por Adriana Maricato. A autora afirma a necessidade de se desmanchar a concepção de que o livro é um objeto sagrado e que, ao contrário, deve ser manipulado pelas crianças, para que se tornem leitoras ativas. Nesse sentido, no processo inicial de escolarização, os professores possuem um papel essencial de escriba e de leitor para as crianças, sendo relevante também se tornar um leitor, porque as crianças aprendem a ler mediante os gestos de leitura dos outros (BRASIL, 2005c, p. 18-26).

Vinculando-se ao processo de reflexão sobre a prática, na seção Artigo verificamos uma discussão nomeada “A matemática na Educação Infantil: trajetória e perspectivas”, escrita por Ana Virginia de Almeida Lima, que foi identificada como pedagoga. O artigo apontado ancora-se na perspectiva de Vygotsky (1896-1934), indicando que o ensino de matemática deve partir da vivência de múltiplas situações que instiguem as crianças a refletirem antes de resolver determinada atividade, distanciando-se, assim, da perspectiva linear de organização curricular, presente nas instituições escolares (BRASIL, 2005c, p. 30-32).

Nessa perspectiva, verificamos que o relato intitulado “Projeto ‘Pedras’ – geologia e Educação Infantil”, elaborado por Ivna de Sá Roriz de Paula, professora de Educação Infantil do Centro de Desenvolvimento da Criança, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), abordou um trabalho que visou ensinar às crianças alguns aspectos que perpassavam o conhecimento sobre as pedras (BRASIL, 2005c, p. 27-29).

Na seção Professor Faz Literatura, a pedagoga e professora Stefânia Padilha, da rede municipal de Belo Horizonte, publicou um conto intitulado: “Solidariedade no mundo das letras”, que marcou a história das letras que vivem em uma floresta encantada, que fica no céu, delimitando-se em discutir a história da letra Q e da letra U, que andam juntas, visto que, quando vai escrever uma palavra que contém a letra Q a letra U está junto com ela (ANEXO C) (BRASIL, 2005c, p. 16-17).

Essa edição resenhou as seguintes obras: “Educação Infantil: Pra que te quero?”, organizada por Carmem Maria Craidy e Gladys Elise da Silva Kaercher, da Editora Artmed, e “O caso do bolinho”, de Tatiana Belinky, da Editora Moderna (BRASIL, 2005c, p. 38-39).

A Revista Criança de número 40 (2005c, p. 40) noticiou os seguintes eventos, que aconteceram ou que iriam acontecer: Seminários regionais: Qualidade Social da Educação, que aconteceu entre abril e julho de 2005; Prêmio Qualidade na Educação, que seria realizado em 2006; Seminário Nacional Política de Educação Infantil, que aconteceu entre 7 e 8 de julho; PROINFANTIL, que iria acontecer em 2006.

Na seção Diálogo verificamos que a temática foi organização das turmas nas instituições de Educação Infantil e visou esclarecer aos leitores que cada Estado e Município possui flexibilidade em organizar as turmas, no entanto não pode perder de vista que devem garantir a educação de crianças entre 0 e 6 anos de idade (BRASIL, 2005c, p. 41-42).

Após refletirmos sobre os conteúdos da revista de número 40 (2005c), uma das temáticas relevantes discutidas foi a concernente às relações de gênero na instituição escolar, que não havia sido pauta de destaque até então na história da revista.

Na final dessa edição averiguamos a presença da obra de Vincent van Gogh (1853-1890), chamada “Primeiros Passos”. A obra em questão foi uma das 21

cópias que Van Gogh fez das obras de Jean-François Millet, pintor francês do século XIX, por quem o artista demonstrava profunda admiração.

Imagem 24 - Imagem contida na contracapa da Revista Criança de número 40 (2005c)



Fonte: Revista Criança de número 40 (2005b)

Já a carta ao professor da Revista Criança de número 41 (2006a) volta sua abordagem inicial para a educação enquanto elemento que possibilita a democratização do país, quando apresenta:

Cara professora e caro professor,
O Ministério da Educação (MEC) apresenta uma nova edição da Revista Criança. Com isso, esperamos consolidar a idéia de que um país democrático passa necessariamente pela educação. Uma educação com qualidade social e que começa logo na primeira infância. Daí, a importância de valorizar o papel daqueles que cuidam e educam nossas crianças pequenas. Trabalhamos para que a Revista Criança continue sendo um real instrumento de formação continuada. Por isso, reunimos cuidadosamente artigos, reportagens e informações que consideramos valiosos para professores e professoras. (BRASIL, 2006a, p. 2).

Nesse discurso, o impresso demonstra a importância concedida à educação direcionada à primeira infância, mencionando que o professor de Educação Infantil deveria ser valorizado, uma vez que cuidava e educava as crianças pequenas. Para tanto, a seleção dos conteúdos dessa edição visou nortear a formação continuada desses professores de crianças pequenas.

O destaque dessa edição evidenciou-se a partir da matéria da capa, que faz referência à unificação do “Prêmio Incentivo à Educação Fundamental e o Prêmio

Qualidade na Educação Infantil”, que selecionavam trabalhos do Ensino Fundamental e Educação Infantil, deliberando um novo título a essa unificação: Professores do Brasil. A matéria não descreve cada um dos prêmios ganhadores, mencionando, em linhas gerais, que foram 20 projetos selecionados, sendo que cada professor recebeu um cheque de R\$ 5.000,00, dedicando-se em demonstrar os conteúdos daqueles que foram premiados. Concomitantemente a isso, a carta ao professor, ao anunciar essa matéria, ressaltou: “A matéria mostra os vencedores, mas principalmente, trata dos projetos premiados, na expectativa de que eles possam ser replicados pelo país afora” (BRASIL, 2006a, p. 2).

Vejamos que a tendência da revista é categoricamente voltada ao apreço dado aos projetos premiados, por serem considerados modelos bem sucedidos de ações e que deveriam ser replicados, ou seja, copiados e repedidos por diversos professores brasileiros. Na realidade, esse periódico acaba servindo como receita à prática pedagógica. O termo “replicados” é muito caro nesse discurso, pois coloca em questionamento, inclusive, a discussão em torno da democratização do país, disseminada pela carta ao professor.

Em um primeiro momento, a noção de democratização parece-nos emoldurada por um modelo de “práticas pedagógicas” bem-sucedidas, mas tem um “nó” difícil de desfazer. Por um lado, temos um discurso articulado; por outro, a própria negação desse discurso demonstra um paradoxo que alimenta esse impresso.

Parece-nos necessário que o impresso avançasse em suas abordagens em torno da Educação Infantil, mas o conteúdo permanece, em sua essência, “maquiado” mediante uma cristalização quase que estanque. Na realidade, o incômodo reside na dificuldade de autonomia dada ao professor de Educação Infantil.

Continuando a descrição, identificamos que a entrevista dessa edição reservou espaço para uma discussão realizada com Miguel Arroyo, intitulada: “Imagens quebradas”, que aponta a relevância de os profissionais da educação serem preparados para desenvolverem ações que se distanciem da perspectiva que acredita ser a criança um sujeito que não estabelece relações com o entorno social. Nessa mesma entrevista, o autor afirma que a infância escolar não deve ser encurtada, mas visualizada em sua inteireza, para que não se corra o risco de acelerar e acabar com ela (BRASIL, 2006a, p. 3-7).

A seção Caleidoscópio selecionou a avaliação na Educação Infantil como temática, fazendo-o mediante os seguintes artigos: “Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo”, de Claudia de Oliveira Fernandes; “Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças”, de Adrienne Ogêda Guedes; e “O portfólio como novo instrumento de avaliação”, de Rosana Aragão (BRASIL, 2006a, p. 8-17).

Com relação a essa seção, percebemos que fora a primeira vez que a Revista selecionou a avaliação³⁸ da aprendizagem na Educação Infantil como escopo de suas discussões.

A reportagem que compôs essa edição é apresentada como sendo uma continuidade à reportagem da edição anterior e que discursou sobre a importância da leitura. A reportagem, intitulada “Professora pode tornar-se leitora com formação e prazer”, elaborada por Adriana Maricato, aborda a necessidade de se promover, no ambiente de Educação Infantil, momentos de leitura para a formação de leitoras, no entanto a respectiva promoção depende, sobretudo, de os professores se tornarem leitores, de modo a estimularem à leitura em seus alunos (BRASIL, 2006a, p. 33-34).

Nesse viés, notamos que, ao invés de discutir e centralizar a alfabetização e letramento, tanto a edição anterior quanto essa edição direciona sua abordagem à formação do leitor.

Relacionando-se com o estímulo à leitura, a seção Professor Faz Literatura expôs dois poemas que discutem a importância da leitura na formação dos sujeitos. O primeiro poema é intitulado: “Ler é o melhor remédio”, elaborado por Giani Peres,

³⁸ É sabido que a LDBEN de 1996 dedicou o capítulo II, seção II, composta pelos artigos 29, 30 e 31 para deliberar os parâmetros gerais para a Educação Infantil. A esse respeito, o artigo de número 31 apresenta: “Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Por conseguinte, acreditamos que essa temática deveria ter sido abordada com a devida atenção, pois um dos elementos que mais causam estranhamento e dúvida por parte dos professores, de maneira geral, é o processo de avaliação da aprendizagem. Reflexo dessa afirmativa volveu-se a gama de estudos disseminados na área. Na concepção de Mezzaroba e Alvarenga (1999), a avaliação educacional representa uma das temáticas de maior destaque na literatura especializada em educação. Assim sendo, o impresso poderia ter desenvolvido consistentemente essa temática, visto que é um dos poucos artigos da referida lei que aborda as diretrizes para se pensar a avaliação na Educação Infantil. Para encerrar essa prévia explicação, Luckesi (2005), ao se referir à avaliação na pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, aponta que seu enfoque reside no processo de aprendizagem dos infantes e não nos resultados, como ocorre nos anos subsequentes da escolarização.

pedagoga formada pela Unicamp e pós-graduada em Métodos e Teorias de Pesquisa (ANEXO D). O segundo poema é intitulado: "Amigo", elaborado por Regina Célia Melo e Rachel Dumont, professoras do Jardim de Infância da 114 Sul, em Brasília. O respectivo poema faz parte de um projeto nominado: "Livrinho na mão" (ANEXO E). (BRASIL, 2006a, p. 26).

A temática envolvendo o currículo da Educação Infantil fora contemplado por meio do artigo intitulado "O contexto multifacetado do currículo na Educação Infantil", elaborado por Jodete Gomes Fullgraf, que discorreu a respeito de que o conceito de currículo não é estático, mas construído historicamente e socialmente. Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil precisa garantir à criança sua dimensão de sujeito histórico que deve ser respeitado, na medida em que a escola leve em consideração o contexto social e cultural em que está inserida, ou seja, o eixo central do currículo nessa modalidade de ensino são os direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade³⁹ (BRASIL, 2006a, p. 27-29).

O relato dessa edição, intitulado "O PROINFANTIL: ontem, hoje e amanhã", elaborado por Roseana Pereira Mendes, que era técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) e Vitória Líbia Barreto de Faria, consultora editorial da Revista Criança, ambas responsáveis pela coordenação pedagógica do projeto editorial do PROINFANTIL e por sua implementação, abordou a política do PROINFANTIL, que possuía como escopo central a formação em nível médio, objetivando a melhoria na qualidade do ensino, uma vez que considera a criança um sujeito de direitos (BRASIL, 2006a, p. 30-32).

Já a seção Resenhas dedicou-se a expor as resenhas das seguintes obras: "Memórias Inventadas: infância", de Manoel de Barros, da Editora Planeta do Brasil, e um álbum que contém dois CDs intitulados: "Pé com pé", tendo como

³⁹ Convém destacar que a organização curricular na Educação Infantil não havia sido discutida dessa forma até então. Quando se falava sobre o currículo, uma das aproximações que eram feitas referia-se à organização das ações mediante os projetos. Isso se torna positivo, pois uma organização curricular é essencial para direcionar a prática pedagógica do professor e da escola. Compreender o currículo sugerido para a Educação Infantil brasileira requer, no entanto, que tenhamos em nossa consciência que "[...] uma teoria do currículo começaria por supor que existe 'lá fora', esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada 'currículo'. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo, ou seja, "[...] um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo 'tal como ele é realmente', o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo [...]" (SILVA, 2005, p. 11-12).

compositores e intérpretes Sandra Peres e Paulo Tatit, sendo que a gravadora foi a Selo - Palavra Cantada (BRASIL, 2006a, p. 35).

Na seção Diálogo (com as cartas recebidas) verificamos que não havia respostas às perguntas feitas por alguns professores, mas agradecimentos de alguns leitores, uma vez que a considera essencial ao trabalho pedagógico (BRASIL, 2006a, p. 39-40).

Além desse diálogo, a Revista Criança de número 41 (2006a, p. 37-38) pontuou algumas notas sobre a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 9/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a distribuição de dicionários, em 2006, aos alunos da rede pública; a distribuição de cerca de 20 mil exemplares dos Parâmetros de Infra-Estrutura na Educação Infantil; a distribuição, às Secretarias da Educação, de cerca de 20 mil exemplares da publicação do Prêmio Qualidade na Educação Infantil de 2004.

Para a seção Arte, a edição apresentou as seguintes imagens produzidas por Albert Eckhout (1610-1665): “Mulher negra com criança”, de 1641, e “Índia tapuia com criança”, de 1641. Na perspectiva da revista, ambas as imagens revelam a sensibilidade do pintor ao captar um pouco da concepção de criança presente na cultura negra e indígena no Brasil do século XVII. Assim, destacamos, nas mesmas imagens, que a figura da mãe era essencial para com os cuidados da criança e que o afeto permeava essa relação. Observe-se:

Imagens 25 e 26 - Imagens contidas na penúltima página da Revista Criança de número 41 (2006a)



Fonte: Revista Criança de número 41 (2006a)

A carta ao professor, ao finalizar sua exposição, apresenta a seguinte frase:

Enfim, esperamos que, com esta nova edição, a Revista Criança se torne cada vez mais a revista do professor e da professora de Educação Infantil desse imenso país, que pode e deve ser de todos. (BRASIL, 2006a, p. 2).

Mediante esse fragmento, o impresso explicitou o emblema com o conceito de nação do vigente governo. Um fator determinante revela-se à medida que o dispositivo capaz de fazer emergir o acesso dos sujeitos ao “Brasil de Todos” consolida-se por meio do campo educacional escolar. Na realidade, nas entrelinhas, a figura do professor e o acesso à revista seriam responsáveis por permitir que o sujeito da aprendizagem se integrasse à nação, ou seja, o sujeito só se torna pertencente ao “Brasil de Todos” quando faz/fez parte do processo escolar.

Para encerrar a descrição das edições que fazem parte deste estudo, na Revista Criança de número 42 (2006b) o eixo central volveu atenção à Lei Federal nº 11.274⁴⁰, que havia sido homologada em 6 de fevereiro de 2006, ampliando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Nesse viés, trazemos um fragmento da carta ao professor, que demonstra a abordagem dessa edição:

O ano de 2006 está sendo marcado por uma mudança estruturante na Educação Básica brasileira. Ela altera principalmente a organização tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, com a inclusão das crianças de 6 anos no primeiro ano desta etapa de ensino, que passa a ter 9 anos de duração. Embora desde 2003 o Ministério da Educação venha apoiando os sistemas de ensino no que diz respeito a esta ampliação e muitos estados e municípios já a tenham realizado, somente em 6 de fevereiro deste ano foi homologada, pelo Presidente da República, a Lei nº 11.274, que altera artigos da LDB (Lei nº 9394, de 1996), ampliando definitivamente o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Vale lembrar que esta já era uma possibilidade colocada na LDB e também no Plano Nacional de Educação – PNE (2001) [...]. (BRASIL, 2006b, p. 2).

⁴⁰ A legislação apontada alterou os artigos de números: 29, 30, 32 e 87 da LDBEN de 1996. A principal alteração remete-se à obrigatoriedade de matricular as crianças de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. O principal documento elaborado pelo MEC a esse respeito foi: “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007). O Estado do Paraná, no ano de 2010, elaborou o seguinte documento: “Ensino Fundamental de Nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais” (2010), que visou subsidiar as ações dos professores que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Levando em consideração essas assertivas, a edição sugere, em seus conteúdos, algumas discussões a respeito da inclusão das crianças de 6 anos de idade no primeiro ano. As respectivas discussões foram observadas na seção Caleidoscópio (2006b, p.7-15), por meio dos seguintes artigos: “Desafios de um novo tempo”, de Karina Rizek Lopes e Roseana Pereira Mendes; “A Criança de 6 Anos no Ensino Obrigatório: um avanço social”, de Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento; e “A Criança de 6 anos no Ensino Fundamental”, de Elvira Souza Lima.

Além da abordagem denotada pela referida temática, o material abordou outras discussões. Na seção Entrevista, a revista de número 42 (2006b, p. 3-6) realizou uma entrevista com Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado, intitulada: “Qualidade na Educação Infantil – um processo aberto, um conceito em construção”. Ambas foram consultoras da elaboração do documento “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” e discutiram a relevância desse documento para instituir parâmetros de avaliação para a Educação Infantil, pois exige um processo de qualificação permanente das unidades escolares e dos sistemas de ensino. Por conseguinte, o documento objetivou organizar, orientar e resumir as principais leis que regulamentavam a Educação Infantil e não de criar novas legislações.

Na seção Professor Faz Literatura (BRASIL, 2006b, p. 16-17) verificamos uma adaptação para teatro infantil da fábula “Chapeuzinho Vermelho”, elaborada por Raimunda da Silva Pires, professora do Centro Infantil da 416 – Santa Maria – Brasília/DF (ANEXO F).

Outro artigo contido na revista de número 42 (2006c, p. 18-24), intitulado: “É possível trabalhar a inclusão racial reconhecendo a diversidade racial”, elaborado por Flávio Carraça, enfatizou a necessidade de se abordarem as relações raciais com as criança da Educação Infantil. A esse respeito, verificamos que a intenção do impresso, conforme apresentou a carta ao professor, voltou-se na direção de apresentar temáticas “atuais” que perpassaram/perpassam a Educação Infantil. Vejamos:

Trazemos também como matéria de capa o tema “Educação anti-racista”. Com ele iniciamos uma série de reportagens que tratam da inclusão educacional na primeira etapa da Educação Básica. Relatos de professoras e professores, e de especialistas, assim como algumas experiências que abordam a questão. Além de promoverem a reflexão em torno de aspecto tão debatido atualmente na área da

educação, trazem exemplos e podem colaborar com a sua prática junto às crianças da Educação Infantil. Após o debate sobre o racismo, pretendemos abordar a Educação Infantil indígena, a inclusão das crianças com necessidades especiais, entre outras temáticas que você, inclusive, poderá nos sugerir. (BRASIL, 2006b, p. 2).

Embora a revista tenha apresentado a intenção exposta nessa edição, notamos que, deste o número 41 (2006b), ela busca abordar temáticas que fogem da rotina de produção, marcando uma mudança na abordagem do impresso.

Outro artigo que compôs essa edição intitulou-se “Planejar para aprender. Aprender para planejar”, elaborado por Beatriz Ferraz (2006c, p. 25-27), que discursou a respeito da necessidade de os professores organizarem suas ações por meio de um planejamento educativo, visto que favorece a reflexão sobre a prática educativa.

Já o relato “Escola da Ponte: a cidadania na prática”, elaborado por Cláudia Santa Rosa, professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, que, na época, era doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006b, p. 28-30), apontou que a respectiva instituição obteve sucesso em suas ações mediante a elaboração e concretização de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que levou em consideração as necessidades educacionais dos sujeitos que a compunham.

Nesse mesmo sentido, a reportagem intitulada “A necessária parceria entre a escola e a família”, elaborada por Renata Carraro (2006b, p. 31-34), afirmou que a qualidade na Educação Infantil depende, cada vez mais, da parceria entre a escola e a família, na medida em que os pais não devem participar apenas dos conselhos escolares, mas de espaços que possam interagir com as ações educacionais. Por exemplo, se um pai é contador de histórias, pode participar de momentos em sala de aula, com seu conhecimento. Para que isso seja possível, a escola precisa, porém, mudar o jeito como olha a comunidade, assim como, os pais precisam se esforçar para participarem mais ativamente da vida escolar dos filhos⁴¹.

⁴¹ Libâneo (2004), ao discursar sobre a organização geral do trabalho escolar, afirma que uma das questões que necessitam ser organizadas pela instituição escolar é a organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade. Dessa forma, no que tange à participação dos pais, expõe: “[...] espera-se que os pais participem ativamente da gestão da escola, mediante canais e formas de participação bem definidas, de modo que não se sobreponham às responsabilidades e tarefas próprias dos profissionais da escola” (LIBÂNEO, 2004, p. 211). A referida reportagem, ao propor que os pais

As obras resenhadas foram as seguintes: “Palavras são Pássaros”, escrito por Ângela Leite de Souza; “Brincar(es)”, organizada por Alysso Carvalho, Fátima Salles, Marília Guimarães e José Alfredo Debortoli, da Editora UFMG; e “As Boas Mulheres da China: vozes ocultas”, sendo que Xue Xinran é a autora da obra, que permitiu sua tradução do inglês por Manuel Paulo Ferreira, da Editora Companhia das Letras (BRASIL, 2006b, p. 35-37).

A Revista Criança de número 42 (2006b, p. 38) posicionou algumas notas, que informaram sobre: “A integração das creches aos sistemas municipais de ensino; o pró-letramento, que é considerado um programa de formação continuada; o Prêmio Professores do Brasil 2007 e o Lançamento da Revista Leituras”.

O diálogo com as cartas recebidas (2006b, p. 39-40) não discutiu uma temática central, mas expôs alguns agradecimentos e pedidos de leitores que objetivavam publicar relatos de práticas e poesias nas próximas edições.

Essa edição colocou em tela a obra: “As meninas”, de 1656, de Diego Velázquez (1599-1660). Na concepção da revista, a obra retrata a princesa Margarida Maria, da Espanha, com 5 anos de idade, cercada de outras meninas e de suas criadas, uma delas anã. Ali se convida a “professora” para fazer uma leitura desse quadro, tendo em vista a concepção de criança. Vejamos a imagem em pauta:

Imagem 27 - Imagem contida na penúltima página da Revista Criança de número 42 (2006b)



Fonte: Revista Criança de número 42 (2006b)

devessem se envolver nas ações educacionais institucionalizada, que são de responsabilidade dos profissionais a ela vinculados, nega as responsabilidades e tarefas próprias dos profissionais da escola.

Uma questão que chamou atenção refere-se ao fato de incluir discussões em torno das desigualdades raciais, uma vez que estão presentes no cotidiano escolar. Além disso, foi possível observar as modificações dos conteúdos e das abordagens da revista de um governo para o outro.

O próximo quadro mostra o/s principal/is eixo/s que balizou/aram as edições descritas. Verifique-se:

Quadro 7 – Principal/is eixo/s temático/s presente/s em cada edição

Edições	Eixo/s
29	1- Educação na LDBEN de 1996; 2- Registro das ações pelos professores.
30	1-A formação do professor ancorada no fazer reflexivo.
31	1- RCNEI
32	1- Criação e autoria por parte de professores e alunos
33	1- Prêmio Qualidade na Educação Infantil; 2- Formação inicial e continuada de professores.
34	1- Formação continuada; 2- RCNEI.
35	1- Formação pessoal e social da criança; 2- Conhecimento de mundo; 3- Políticas públicas para a Educação Infantil.
36	1- Prática pedagógica.
37	1- Políticas públicas.
38	1- Formação continuada; 2- Prática pedagógica.
39	1- Políticas públicas; 2- Prática pedagógica.
40	1- Formação continuada; 2- Políticas públicas.
41	1- Formação do leitor (professor e aluno); 2- Leitura.
42	1- Ensino Fundamental de Nove Anos.

Fonte: Revista Criança (-199a - 2006b)

Dessa forma, no decorrer desta descrição, salientamos os aspectos gerais do impresso, para que o leitor pudesse/possa se apropriar do sentido que a Revista Criança denotou à prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, engendrada a partir de um vínculo estreito com a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada.

Ademais, como critério organizacional do estudo, optamos por descrever todas as edições da Revista Criança de maneira geral, para que, posteriormente,

déssemos atenção aos conteúdos vinculados aos Projetos, por se relacionarem com a prática pedagógica sugerida ao professor de Educação Infantil.

4. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR PROJETO: UMA FERRAMENTA AO TRABALHO DOCENTE

A seleção da temática Projetos aconteceu em razão de que, ao manipularmos a Revista Criança, percebemos que os projetos são considerados como a pedra angular do ensino, por serem apresentados como essenciais para a organização do trabalho docente. Desse modo, ao serem “ativados” na prática, podem ser, metaforicamente dizendo, uma ferramenta capaz de instituir um parâmetro balizador para a organização didática dos conteúdos escolares e/ou organização curricular.

Não notamos, no material empírico do estudo, uma abordagem que lançasse luz aos pressupostos teóricos centrais que sustentam a organização curricular por Projetos⁴². Isso pode ter acontecido devido ao fato de sugerir procedimentos práticos aos professores, a fim de instrumentalizá-los a aplicá-los, cumprindo, assim, um de seus objetivos: subsidiar a prática pedagógica do professor de Educação Infantil.

No que tange aos Projetos, notamos que a Revista Criança trouxe para dentro de seu *corpus* a referida modalidade curricular, apresentando-a como uma das possibilidades de contribuir para uma renovação pedagógica ancorada no binômio cuidar e educar, tendo em vista as deliberações da LDBN de 1996, das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e do RCNEI, revelando, como princípio central, a flexibilidade curricular, matizando a primazia das crianças como proponentes daquilo que seria foco de aprendizagem.

A flexibilidade curricular, além de revelar uma relação com o interesse da criança na execução dos Projetos, remete à prática docente, pois o impresso denotou que o professor encontraria subsídios em seu próprio fazer para aprender a exercer sua profissão. Concomitantemente, no documento “Referenciais para a Formação de Professores”, elaborado pelo MEC (1999), vimos que essa é uma das competências profissionais exigidas do professor. Em nossa perspectiva, essa competência fora enfatizada e de certa forma reforçada mediante os Projetos.

Ressalta-se que um dos documentos centrais que sustentou o modelo curricular por Projetos e, notoriamente, o planejamento docente foi o RCNEI, indicando referência para a organização do ensino, consolidando-se como

⁴² A proposta curricular com base nos projetos não é algo específico desse impresso. Por exemplo, o estudo de Lenir dos Santos Moraes (2010), intitulado “Projetos na pauta de duas revistas pedagógicas (1939-2009)”, identifica a presença dos projetos na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul e na Revista Nova Escola.

orientador dos conteúdos que poderiam ser desenvolvidos pelas instituições de Educação Infantil. Portanto,

[...] o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (BRASIL, 1998, p. 9).

Além de esse documento ser o principal ponto de sustentação para o trabalho com Projetos, apontado pelo impresso, verificou-se uma referência feita à obra “A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio”, elaborada por Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), na edição de número 33 (1999b, p. 23) e outra pela professora Maria Alice Junqueira de Almeida, ao relatar parte de um projeto desenvolvido, intitulado: “Animais marinhos ou o fundo do mar” (BRASIL, 1999b, p. 22-23). Ao estabelecer contato com a mencionada obra, que aborda alguns fundamentos inerentes aos Projetos juntamente com o relato de ações desenvolvidas na Escola “Pompeu Fabra”, de Barcelona, que aderiu a essa concepção curricular, percebemos que sua abordagem se relacionou com a proposta da Revista, não apenas na edição 33 (1999b), mas em todas as que cobrem o estudo, auxiliando, dessa forma, as reflexões referentes à apropriação dos Projetos na Educação Infantil.

Os conteúdos selecionados para essa reflexão podem ser visualizados no quadro abaixo. Observe-se:

Quadro 8 - Artigos selecionados que abordam a temática Projetos

Código	N. da Revista	Título do projeto	Páginas	Estado e/ou Município
1	29	O que é projeto	18	Não identificado
2	29	Para que a vida nos dê plantas, flores e frutos	19-22	São Paulo
3	30	Inventos, inventores, engenhocas & cia	22-26	São Paulo
4	31	Jogando com a Matemática	10-15	São Paulo
5	32	Projeto viver com arte	10-19	São Paulo
6	33	Vida de inseto	8-11	São Paulo
7	33	Animais marinhos ou o fundo do mar	22-23	São Paulo
8	34	Projeto: quem são eles?	16-20	Rio de Janeiro
9	35	Projeto identidade: o eu criança na educação infantil	19-21	Itamaraju, Bahia
10	36	Vítor: o mais novo amigo da nossa turminha	30-31	Minas Gerais
11	36	Diálogo com as cartas recebidas	39-40	Não identificado
12	37	Como surge o arco-íris	19-23	Santa Catarina
13	39	Prêmio mostra experiências desenvolvidas na educação infantil em todo o país	19-23	Várias regiões
14	40	Projeto "Pedras"- geologia e educação infantil	27-29	Minas Gerais
15	42	Planejar para aprender. Aprender para planejar	25-27	São Paulo

Fonte: Revista Criança (-199a - 2006b)

Pontuamos no quadro os códigos dos artigos, os números das edições, os títulos, as páginas e os Estados representados pelos autores que participaram de sua constituição. Dentre os conteúdos, os leitores encontrarão três características predominantes, a saber:

- artigos esclarecendo a importância do planejamento das ações por Projetos (códigos 1, 11 e 15, conforme o quadro);
- sugestões de práticas em forma de prescrições de um projeto ou conjunto de Projetos (códigos 2, 3 e 5, conforme o quadro);
- relatos de práticas bem-sucedidas (códigos 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14, conforme o quadro);

Assim, portanto, a partir dessas características organizamos a exposição, assumindo o desafio de desenvolver algumas análises que serão apresentadas a seguir.

4.1. ARTIGOS ESCLARECENDO A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES POR PROJETOS

Em primeiro lugar, é necessário ter em mente que os projetos não são uma técnica ou um método, para '**dourar a pílula**', ou seja, uma forma mais agradável de fazer com que as crianças assimilem os conteúdos escolares. Eu diria que é uma opção político-pedagógica, e, como, tal, parte de uma crítica às formas tradicionais de se lidar com os processos de aprendizagem e ensino. (FARIA, 2002a, p. 39, grifo nosso)

Esse excerto, presente no diálogo com as cartas recebidas da edição de número 36 (2002a)⁴³, representa, na perspectiva da Coordenação Geral de Educação Infantil, que os Projetos fazem parte de uma opção política, opção que critica as formas tradicionais de aprendizagem e ensino. Por assim ser, projetos não são considerados formas agradáveis de as crianças assimilarem os conteúdos escolares, mas uma opção político-pedagógica.

Inerente à opção político-pedagógica da Revista, com relação à noção de Projeto, é contundente marcar que a edição de número 29 (-199a, p.18), no artigo "O que é projeto"⁴⁴, o considera um procedimento metódico de média ou curta duração,

⁴³ No diálogo com as cartas recebidas da edição de número 36 (2002a), Vitória Líbia Barreto de Faria, técnica do MEC, respondeu algumas questões, consideradas por ela polêmicas, a respeito dos projetos. As perguntas, que ressonaram desse diálogo, foram: O que é um projeto de trabalho? Como e quando começa? É preciso ter uma questão específica? Como montar um projeto? Todas as áreas do conhecimento devem estar nos projetos? Qual é a duração de um projeto? É possível trabalhar com mais de um projeto ao mesmo tempo?

⁴⁴ A Revista não apresenta a autoria do artigo, apenas expõe, em uma nota de rodapé, que foi originalmente publicado na Revista "Por um Triz", número 4.

que visa proporcionar às crianças estudos e pesquisas inerentes às características de cada área de conhecimento. Para tanto, denota-se que o título é uma afirmação explicitando, de modo categórico, aos olhos da Revista, a relevância dos Projetos para o planejamento do trabalho pedagógico.

De acordo com a respectiva edição, para que haja a aprendizagem significativa do conteúdo, o professor precisa levar em consideração:

- a natureza interna e a função social do conteúdo que se pretende ensinar à criança;
- as estratégias internas (hipóteses, idéias, procedimentos, registros, argumentos) desenvolvidas pelas crianças para aprender a estrutura interna, as funções e os diversos usos dos conteúdos que intencionalmente (isto é, de forma planejada), estamos ensinando a elas;
- as diversas formas de avaliar o processo de ensino-aprendizagem que esteve em curso (BRASIL, -199a, p. 18).

A proposta metódica com base nos Projetos visa transformar o currículo escolar em um conjunto de projetos. Assim, segundo Santomé (1998), a realização de cada projeto pressupõe a existência de quatro passos fundamentais, que se correlacionam com os três passos elencados pelo impresso, conforme flexionamos:

- decidir o propósito do projeto (a natureza interna e a função social do conteúdo que se pretende ensinar à criança);
- realizar um plano de trabalho para a sua resolução (as estratégias internas, hipóteses, ideias, procedimentos, registros, argumentos desenvolvidas pelas crianças para aprender a estrutura interna);
- executar o trabalho realizado (as funções e os diversos usos dos conteúdos que intencionalmente (isto é, de forma planejada) estamos ensinando a elas);
- julgar o trabalho realizado (as diversas formas de avaliar o processo de ensino-aprendizagem que esteve em curso).

Nesse viés, requerem um trabalho diferente daquele proposto a partir de um tema gerador, em que “[...] se elege um tema que funciona como motivação ou álibi para uma coleção de atividades sem ligação estrutural entre si” (BRASIL, -199a, p. 18).

Convém ressaltar que o impresso expõe a importância de situar a origem dos Projetos, conforme foram assumidos por dois documentos elaborados pelo MEC (os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Fundamental e os Referenciais

Pedagógicos para Educação Infantil), a fim de que o professor possa “[...] mergulhar com as crianças em estudos e pesquisas que respeitem profundamente as características internas das áreas de conhecimentos envolvidas no trabalho” (BRASIL, -199a, p. 18).

Esse procedimento é válido, visto que a proposta de organizar as ações partiu do pressuposto de que valorizava o interesse das crianças diante do que seria sugestionado para ser desenvolvido em sala de aula. Não averiguamos, no entanto, no *corpus* da Revista Criança, uma reflexão consistente a respeito de como as instituições de Educação Infantil e os professores deveriam organizar seus currículos por Projetos, embora isso seja apontado como fundamental pelo artigo.

Santomé (1998) evidencia que os Projetos são uma forma de integrar os conhecimentos, tendo como preocupação o interesse do aluno, fio condutor de todo o trabalho em sala de aula. O interesse possibilitaria a proposição de problemas oriundos de sua vida prática para serem resolvidos em equipe. Nesse sentido, destacamos que:

[...] o método de projetos desenvolve-se com a finalidade de resolver os problemas de meninos e meninas em suas vidas cotidianas, como construir uma cabana, preparar uma festa local, construir uma pequena horta, proteger e ajudar um animal ferido, etc. Com esta metodologia trata-se de tornar realidade a relação que deve existir entre as diversas disciplinas, dando-lhes uma unidade, para que os estudantes possam comprovar de que maneira esses problemas interessantes para seu grupo podem ser resolvidos com os conhecimentos adquiridos nos centros escolares. (SANTOMÉ, 1998, p. 204-205).

Nota-se que o autor reconhece a articulação entre o cotidiano das crianças e o conhecimento adquirido por intermédio da instituição escolar, no entanto esses conhecimentos deveriam enquadrar-se nas necessidades oriundas do grupo. Destarte, a resolução de problemas que emergissem do cotidiano deveria ser “polida” pela interdisciplinaridade⁴⁵ entre as diversas áreas do conhecimento. É permissível grifar que essa proposta de organização dos conteúdos condiciona-se a

⁴⁵ A edição de número 36 (2002a) menciona que as temáticas dos projetos surgem das vivências culturais a que as crianças estão expostas, sendo que cada tipo de problema levantado é o que define as áreas do conhecimento necessárias para sua resolução. Assim, portanto, interdisciplinaridade ou transversalidade denotam algo que transcende, ultrapassa e atravessa as áreas do conhecimento, não sendo possível preestabelecer um tempo para a consolidação de todo o projeto, pois “[...] são as questões a serem resolvidas e as formas de resolvê-las que vão determinar esse tempo [...]” (BRASIL, 2002a, p. 40).

e elevar em primeiro plano o interesse das crianças ou grupo, deixando em um segundo plano, conforme verificaremos mais adiante, o trabalho pedagógico do professor.

As assertivas comprovam-se na medida em que Santomé (1998) admite que seu idealizador, William H. Kilpatrick (1871-1965)⁴⁶, indica, em seus estudos que:

[...] o menino e a menina sempre têm a última palavra na hora de decidir se o projeto é ou não interessante e, portanto, se vale a pena realizá-lo. Embora reconheça a responsabilidade do corpo docente na sugestão de propostas concretas, a responsabilidade última na decisão corresponde aos estudantes [...] os estudantes é que[m] têm de elaborar seu próprio plano de projetos, e decidem como e quando precisam de ajuda para aprender ou resolver os problemas nos quais estão envolvidos. (SANTOMÉ, 1998, p. 205).

Mesmo que as crianças tenham a última palavra na hora de decidir se o projeto é ou não interessante, não é coerente desconsiderar a responsabilidade delegada pela Revista Criança aos professores na sugestão de propostas concretas. Se não considerássemos essa responsabilidade estaríamos negando sua intenção em mostrar aos professores caminhos para a consolidação do trabalho, mesmo denotando prioridade às crianças. Em outras palavras,

Trabalhar com projetos é contribuir para que o aluno aprenda para a compreensão. Quando digo isso, não quero dizer que é uma metodologia, com passos previamente definidos. É muito mais uma rota a ser construída por professor e aluno, através de uma negociação contínua, durante a qual ambos opinam, propõem, discutem e argumentam. (BRASIL, 2002a, p. 40).

Concernente ao exposto, Kilpatrick (1924) expressa que a criança e o professor podem sugerir propostas a serem abordadas, pois

Se o professor deve ou não deve sugerir o fim é uma questão prática a ser decidida à luz de todas as consequências, incluindo, entre

⁴⁶ Segundo Leite (2006), Kilpatrick fora orientando de doutorado de Dewey (1859-1952), a quem demonstrou muita admiração, colocando-o, em seu diário, ao lado de Aristóteles (384ac-322ac) e Platão (429ac-347ac) e acima de Kant (1724-1804) e Hegel (1770-1831), como um sujeito que contribuiu para o pensamento e vida. Dewey, por sua vez, não deixou de manifestar sua admiração pelo orientando, mencionando que foi seu aluno mais brilhante. Kilpatrick iniciou as discussões a respeito dos projetos em 1918, com o intuito de defender a escola ativa em detrimento da escola tradicional.

outras, o grau em que a sugestão pode realmente contar com o interesse da criança ou crianças. (KILPATRICK, 1924, p. 286).

Com base nessa afirmativa, há pelo menos três fatores que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da criança que se torna alvo de esclarecimentos. Primeiramente, o foco depositado no **interesse**⁴⁷ da criança, segundo Leite (2007), decorre da identificação que Kilpatrick teve com a teoria de Dewey, um dos grandes defensores da escola nova. Assim, a proposta de ensino baseada nos Projetos fora desenvolvida dentro do movimento da escola nova, pois contribuiu para a contraposição à escola tradicional, uma vez que Dewey (2010) denotou que a criança é um ser ativo e que deve participar diretamente do rumo de sua aprendizagem.

Na obra “Experiência e Educação”, Dewey (2010) esclarece sua tentativa em propor uma educação que valorizasse a união entre a experiência do aluno e aprendizagem, como forma de contrapor-se à educação tradicional, conforme afirma:

[...] o surgimento do que se chama de educação nova ou escolas progressistas é produto do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade, é uma crítica a ela. Quando essa crítica implícita se torna explícita, temos algo como o que se segue: o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõem padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade [...]. (DEWEY, 2010, p. 21).

Destarte, a apologia feita pelo autor visou a participação mais ativa dos alunos em seu desenvolvimento e no desenvolvimento daquilo que lhes ensinam, de modo que a experiência fosse a raiz da educação progressista. O ensino não deve, portanto, ser imposto, mas debatido, negociado. Logo, o interesse é o eixo de convergência dessa abordagem.

O segundo fator remete-se à **finalidade** que se quer atingir com a aprendizagem por meio dos Projetos, visto que envolve uma ação propositiva ou ato propositivo. Na perspectiva de Kilpatrick (1921), o ato propositivo tem um significado

⁴⁷ Na perspectiva de Leite (2007, p. 57), para Kilpatrick “[...] inteligência, discernimento, emoção e interesse, sobretudo o último, aumentam a eficácia do esforço em alcançar determinado propósito na medida em que contribuem para a permanência da disposição e da presteza, bem como potencializam a sensibilidade do organismo frente ao objeto de interesse”.

importante diante daquilo que denomina como Projeto, visto que uma determinada ação propositiva requer um propósito por parte dos alunos, que se consolida por meio da ação que o acompanha e orienta, com o intuito de atingir uma finalidade. Concomitante ao exposto, Leite (2007) complementa ao referir que:

[...] daí o conceito adotado por ele ser ‘ato propositivo’ e não propósito para definir o ‘método de projeto’, posto que ambos, ato propositivo e projeto, enfatizam a ação, a objetivação do sujeito, qual seja, a de definir e realizar finalidades por si mesmo [...] Assim, quanto mais definidas são as finalidades, maior é a probabilidade de agir de modo consciente e eficaz. (LEITE, 2007, p. 56).

Para o autor, na medida em que as finalidades são definidas, a criança, organismo ativo e social em desenvolvimento, pode agir de forma consciente e eficaz, visando à modelagem de seu caráter. Nas palavras de Kilpatrick (1921, p. 333): “[...] Com a criança naturalmente social e com o professor hábil para estimular e orientar seu propósito, podemos esperar esse tipo especial de aprendizagem que chamamos de construção do caráter [...]”. Assim, portanto, o ensino deveria impulsionar o alcance de um caráter considerado bom e autônomo, como expressão de uma concepção de educação democrática⁴⁸.

Já o terceiro fator diz respeito à concepção de **aprendizagem** da criança delineada a partir do comportamentalismo, galgada na concepção de Thordike (1874-1949), efetivada mediante a associação. Por conseguinte, Santomé (1998) menciona que a associação consiste na seguinte: caso duas coisas acontecessem juntas com suficiente intensidade, a que se apresentasse por último à mente provavelmente “acionaria” a outra. Logo, a associação provoca a resposta de um estímulo a outro vinculado a ele.

Leite (2007) salienta que, para o teórico, a utilização de Projetos como instrumento de ensino favoreceria a aplicação dos princípios da psicologia

⁴⁸ A esse respeito, Kilpatrick (1918, p. 324) esclarece: “[...] podemos, em primeiro lugar, dizer que o ato intencional é a unidade típica da vida digna. Não que todos os fins são bons, mas que a vida digna consiste em atividade intencional e não mera deriva [...]. Nós admiramos o homem que é senhor de seu destino, que conta com propósitos claros e de longo alcance, que planeja e executa com cuidado os efeitos agradáveis assim formados. Um homem que habitualmente regula a sua vida com referência aos objetivos sociais dignos de uma vez cumpre as exigências de práticas de eficiência e de responsabilidade moral. Tal pessoa apresenta o ideal da cidadania democrática [...] Como o ato intencional é, portanto, a unidade típica da vida digna em uma sociedade democrática, assim também deveria ser feita a unidade típica do processo escolar [...]”. Dessa forma, um dos objetivos do autor visava instituir, no processo educacional escolar, a consciência dos alunos diante da intenção de seus atos como meio de alcançar a cidadania democrática e digna.

comportamentalista expressos, sobremaneira, nas leis de aprendizagem descobertas por Thordike (1874-1949), a saber: a Lei da Prontidão; a Lei do Exercício e Lei do Efeito. Dessa forma, ressaltamos que:

[...] tais leis são importantes na medida em que possibilitam verificar três condicionantes fundamentais para o sucesso da experiência e dos projetos, quais sejam: 1) disposição para alcançar a finalidade selecionada; 2) grau de prontidão adequado ao cumprimento da ação; e 3) aptidões para realizar um projeto por si mesmo. Das três leis formuladas por Thordike, Kilpatrick destaca a Lei do Efeito para elaborar a sua tese sobre a aprendizagem da seguinte forma: aprende-se à medida que se aceita o conteúdo da aprendizagem. Nesse sentido, quando, por exemplo, um professor explica determinado conteúdo à classe em que leciona, cada aluno aprenderá, não de acordo com o que foi ensinado, mas sim conforme o que foi aceito dessa experiência, o que, por sua vez, abrange o conteúdo, quando as emoções, positivas e negativas, sentidas em relação a esse conhecimento, bem como ao professor e aos outros alunos [...]. (LEITE, 2007, p. 52).

A aprendizagem denota, então, o entendimento de que as reações são consideradas parte do conteúdo da aprendizagem, pois poderiam modificar a maneira de proceder do sujeito, alterando assim seu caráter. Decorrente dessa noção, a educação deveria fundamentar-se na ação do sujeito. Por essa razão, o professor não impõe os conhecimentos, pois quem nivela a relação com eles são os alunos. Dessa forma, ao invés de o professor regular as atividades educativas, quem a faz são os alunos, pois deliberam a finalidade de suas ações.

Leite (2007), diante dessa concepção de aprendizagem, marca que ela se volta para a vida presente, desconsiderando o conhecimento acumulado ao longo da história⁴⁹. Para tanto, o professor deveria dominar os fundamentos da psicologia para que pudesse contribuir para a significação das experiências por parte dos educandos, mediante o conhecimento do propósito, melhor dizendo, ato propositivo, que os impulsiona, visando conduzi-los a experiências ativas, despertando o desejo de desenvolvimento contínuo.

Um dos encaminhamentos indicados pelo impresso que perpassa o domínio dos fundamentos da psicologia por parte do professor refere-se à postura de escuta, da observação e do registro para que pudesse decifrar, interpretar e problematizar

⁴⁹ A esse respeito, Santomé (1998) apresenta que uma das contradições do pensamento de Kilpatrick (1871-1965), se comparado ao referencial de Dewey (1859-1952), remete ao fato que este admite a importância do legado cultural com o qual as novas gerações deveriam ter contato.

aquilo que é espontâneo na criança, identificando possibilidades de temáticas para novos Projetos (BRASIL, 2002a).

A visão de que o professor precisa dominar os fundamentos da psicologia para conduzir as crianças ao conhecimento assemelha-se ao defendido por Hernández e Ventura (1998). Dentre as suas posições, eles orientam que o educador possui como incumbência facilitar a aquisição de conhecimentos por parte das crianças, contrapondo-se à noção de que o docente seja responsável em decidir e selecionar as informações que os alunos irão trabalhar em sala de aula. Assim,

Nos Projetos, essa função não se exclui, mas se complementa com as iniciativas e colaboração dos alunos. Esse envolvimento dos estudantes na busca da informação tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa dos projetos. Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Mas também lhes leva a envolver outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem. Mas, sobretudo, descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já foi dito, o educador é um **facilitador e, com frequência, um estudante a mais.** (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 75, grifo nosso).

Tendo em vista que o professor não tem todas as respostas cabíveis às dúvidas levantadas pelos alunos, é considerado um facilitador, alguém que colabora para a aprendizagem. Assim, o planejamento de suas ações se consolida a partir de seu fazer cotidiano, condicionado ao interesse das crianças.

Essa noção de planejamento se expressa na Revista de número 42 (2006c, p. 25-27), no artigo “Planejar para aprender. Aprender para planejar”, elaborado por Beatriz Ferraz, que foi identificada pela Revista como psicóloga e doutoranda em Educação pela PUC-SP. A referida autora era Coordenadora de Projetos de formação continuada em Educação Infantil junto a diversas prefeituras e dirigente da Escola de Educadores. No respectivo artigo verificamos que a Revista reafirma que:

[...] aprendemos que o planejamento favorece a reflexão sobre a prática educativa e, dessa forma, funciona também como um instrumento de aprendizagem. Quando planejamos tomamos uma série de decisões e fazemos uma série de relações entre conhecimentos teóricos/científicos e conhecimentos práticos de nossa experiência pessoal e profissional [...]. (BRASIL, 2006, p. 27).

Ressaltamos que planejar é sinônimo de projetar ações imprescindíveis ao fazer didático. Nesse viés, na organização dos Projetos, o papel central do professor é o de facilitar a seleção, por parte das crianças, das informações cabíveis à aprendizagem, distanciando-se de um planejamento rígido e preestabelecido. Ademais, os Projetos são visualizados como verdadeiras chaves para mobilizar a aprendizagem dos alunos para o resto da vida (BRASIL, 2002a).

4.2 SUGESTÕES DE PRÁTICAS EM FORMA DE PRESCRIÇÕES DE UM PROJETO OU CONJUNTO DE PROJETOS

Nessa característica encontram-se os conteúdos direcionados para sugestões didáticas, mostrando que a revista se preocupou, de certa forma, em evidenciar alguns dos encaminhamentos e saberes a partir da utilização dos Projetos.

Verificamos, na Revista de número 29 (-199a, p. 19-21), que há uma sugestão de projeto intitulado “Para que a vida nos dê plantas, flores e frutos!”, elaborado por Adriana Klisys, que é identificada pela Revista como educadora e técnica nos programas de capacitação do Crecheplan em São Paulo. O respectivo projeto situa-se na área de conhecimento das Ciências Biológicas e aborda, como conteúdos específicos para serem trabalhados com as crianças, a Botânica e a Ecologia.

O que se objetiva, de acordo com Klisys (-199a), é a elaboração de um jardim com grande variedade de plantas. Desta forma, um dos objetivos didáticos do projeto visa “[...] estudar a vida das plantas, sua diversidade e importância em nosso mundo” (BRASIL, -199a, p. 19). Nesse sentido, requer, como pré-atividade, que o professor elabore uma roda de conversa com as crianças, para elas exporem o que conhecem a respeito das plantas, quais hipóteses e ideias possuem a respeito dos modos como se reproduzem e quais as melhores épocas de cultivá-las.

As etapas prováveis para a concretização do projeto podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- leitura para as crianças de lendas sobre seres protetores da natureza, como: curupiras, ninfas dos bosques e das árvores, histórias folclóricas;

- pesquisar as etapas e os ciclos que fomentam a reprodução das plantas, por meio de livros, enciclopédias, *entrevista com especialistas*⁵⁰;
- pedir para que as crianças tragam de casa sementes, a fim de que pesquisem qual a melhor forma de preparo da terra e das sementes para o plantio, *consultando livros especializados ou pessoas entendidas no assunto*;
- propiciar que as crianças cuidem diariamente das plantas da classe e do jardim recém-plantado;
- pesquisar sobre os naturalistas, de modo que se percebam os modos de registrar graficamente seus estudos;
- arrumar instrumentos tais como lupa, pinça e microscópio para estudo das plantas.

Mediante esses objetivos, a professora⁵¹ visou que as crianças aprendam sobre a importância das plantas para a vida; a reconhecerem algumas espécies nativas do Brasil; aprenderem as especificidades de plantas, assim como a quantidade de água e luz necessárias para a sua sobrevivência.

Uma das orientações didáticas requer que as crianças devam, sempre que possível, referir-se às plantas utilizando os nomes científicos. Em outras palavras,

O objetivo no projeto não é fazer com que as crianças acumulem grandes quantidades de informação, mas sim que saibam estabelecer conexões, fazer relações, utilizando o conhecimento já construído como ponto de partida. (BRASIL, -199a, p. 21).

Concomitantemente, uma das justificativas que embasam a organização do currículo por Projetos, na perspectiva de Hernández e Ventura (1998), delineia-se na noção de que a globalização gera novas configurações ao conhecimento escolar, requerendo a articulação entre as aprendizagens individuais e os conteúdos das diversas disciplinas. Por conseguinte, essa modalidade de organização curricular dentro de um contexto globalizado não concebe que os conhecimentos sejam ordenados rigidamente, como ocorre na organização curricular disciplinar preestabelecida, que tende a uma homogeneização dos alunos.

⁵⁰ Convidamos os leitores a imaginarem uma criança entre 0 a 6 anos com uma caderneta nas mãos entrevistando um especialista na área da Botânica.

⁵¹ Salientamos que o termo *professora*, no feminino, mantém a grafia original do artigo.

Por conseguinte, a globalização é entendida por Hernández e Ventura (1998) como fator que influencia a estrutura psicológica da aprendizagem. Assim sendo, expõem eles que:

[...] a definição de aprendizagem para a compreensão implica que os estudantes devem levar adiante tarefas reconstrutivas globais e construtivas com a informação a qual têm acesso na sala de aula. A compreensão reconstrutiva comporta a capacidade de compreender uma informação apresentada em termos dos conceitos e idéias a que se refere [...] mas, sobretudo, esse enfoque se apóia na premissa psicopedagógica de que, para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que se estabeleça algum tipo de conexão com os que o indivíduo já possua, com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema, tendo presente, além disso, que cada aluno pode ter concepções errôneas que devem ser conhecidas para que se construa um processo adequado de ensino-aprendizagem. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 56-57).

O ponto focal da estrutura psicológica da aprendizagem baseada na conexão confere sua possibilidade a partir dos conhecimentos que o sujeito já possui, pois os conhecimentos não se efetivam por acumulação, senão pelo estabelecimento de relações entre as diversas fontes e procedimentos para abordar as informações.

O objetivo da aprendizagem por conexão requer que os alunos, no decorrer da escolarização, consigam explicar as relações encontradas nas informações, a fim de que descubram a forma de estabelecer novas interconexões a partir dos problemas que as acompanham, adquirindo a habilidade de adaptá-las a outros contextos, temas ou problemas. Nesse viés, Hernández e Ventura (1998, p. 61, grifo dos autores) dizem:

A função do projeto é favorecer a criação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Essa proposta visa, então, que os aprendizes saibam manipular determinadas informações, buscando relacioná-las às diferentes áreas do conhecimento, incorporando-as à sua própria prática. Por essa razão, a interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento é substancial para a confluência de novas interconexões.

Em síntese, notamos que a concepção de aprendizagem que atravessa a abordagem de Hernández e Ventura (1998) não se distancia da proposta por Kilpatrick (1871-1965), assim como, não abriu mão da concepção de aprendizagem disseminada por Dewey (1859-1952), principalmente quando discute o princípio de continuidade ou o *continuum* experimental, ou seja,

[...] o princípio de continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 2010, p. 36).

Dessa forma, o princípio de continuidade apontado por Dewey (1859-1952), na nossa concepção, é interpretado por Kilpatrick (1871-1965), que buscou na psicologia comportamentalista de Thorndike (1874-1949) respaldo para entender a forma pela qual o sujeito aprende por meio da associação, que, de certa forma, direciona a aprendizagem do aluno para um processo envolto por sucessivas conexões com as experiências anteriores.

Concomitante ao que fora apresentado, a Revista de número 30 (-199b, p.22-26) traz um artigo intitulado “Inventos, inventores engenhocas & cia”, que também foi produzido por Adriana Klisys e que abarca a área de conhecimento da Física Clássica, vinculando-se estreitamente à Dinâmica, que investiga os mecanismos que produzem o movimento.

Para tanto, o objetivo central do projeto visa à construção de engenhocas e brinquedos que possuam mecanismos de movimentação, a fim de que as crianças brinquem com tais inventos, montando uma “engenhoteca” na escola.

Relacionado ao objetivo central, o trabalho se resume especificamente na elaboração de um livro que relate as engenhocas conhecidas pelas crianças e o modo de confeccioná-las, fotografando as etapas da construção para que facilite sua fabricação por outros sujeitos.

O objetivo didático do projeto requer “[...] que as crianças adquiram uma postura de investigadores, a partir de *conhecimentos básicos da lei da física*” (BRASIL, -199b, p.22, grifo nosso).

Klisys (-199b) indica, como pré-atividade ao professor, o levantamento junto às crianças de quais são os brinquedos e as engenhocas que se movimentam quando acionados direta ou indiretamente, pesquisando as características em

comum entre os objetos que permitem tais movimentos. As etapas prováveis que o professor pode percorrer ao abordar essa temática podem ser sintetizadas a seguir:

- levantamento dos brinquedos e engenhocas que as crianças conhecem;
- construção de engenhocas como, por exemplo, o boneco Mané fragoso, com papel panamá;
- estudar historicamente as invenções;
- leitura de histórias de ficção sobre inventores, histórias em quadrinhos. As histórias podem conter alguns personagens, tais como: professor Pardal, Franjinha, Visconde Sabugosa, entre outros.
- leitura do livro “A História das Invenções”, de Monteiro Lobato.

A proposta visa que as crianças adquiram informações a respeito do surgimento da roda, da alavanca, do plano inclinado, etc., de modo que percebam que as máquinas e engenhocas atuais são resultados das construções humanas, que foram se aperfeiçoando ao longo da história.

Diante da descrição dessas duas sugestões de projeto, a seguinte problematização emanou do escopo central que os norteou: – Qual é a intencionalidade da Revista ao indicar à Educação Infantil um trabalho com tamanha complexidade no que tange à aprendizagem das crianças de zero a seis anos de idade?

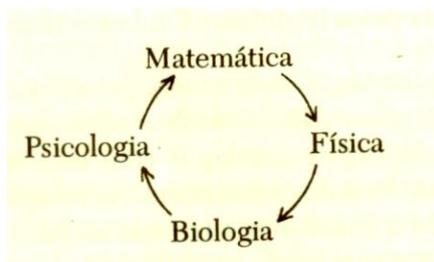
Ao buscar solucionar esse questionamento, notamos, primeiramente, que as edições de número 29 (-199a) e 30 (-199b) aderiram, em sua maioria, ao referencial teórico piagetiano. Na perspectiva de Walkerdine (1998), o trabalho de Piaget (1896-1980), por si só, não se aplica à educação, nem causa transformações na prática docente, mas foi sendo apropriado, sobremaneira, pela Educação Infantil. Nesse sentido, podemos averiguar que:

[...] é seu posicionamento no interior de um conjunto de práticas discursivas precisamente o que assegura sua forma e sua adoção de uma maneira particular, ao ajudar a legitimar e redirecionar formas de classificação de estágios de desenvolvimento como dispositivos pedagógicos regulatórios e normalizadores [...]. (WALKERDINE, 1998, p. 176).

Esse mesmo autor ainda expôs que o início das produções de Piaget (1896-1980) foi marcado por um romance, elaborado em 1918, sobre a busca de identidade de um jovem, romance que, pelo indicado, era autobiográfico. Assim,

nesse livro, o teórico apresentou aquilo que considerou como sendo o Círculo da Ciência. A esse respeito, observamos certa identidade⁵² entre esse círculo e a proposta de Projetos expostos nas edições de números 29 (-199a) e 30 (-199b), visto que foram contempladas as áreas do conhecimento da física e da biologia. Vejamos o respectivo círculo:

Imagem 28 - Círculo da Ciência de Piaget



Fonte: Walkerdine (1998)

Walkerdine (1998) salienta que uma das preocupações de Piaget centrava-se na análise do desenvolvimento espontâneo, que determinaria o progresso natural da infância rumo à racionalidade científica.

Assim sendo, aderimos à ideia de que a abordagem das sugestões de Projetos enviesou-se por essa perspectiva, sobretudo pela complexidade dos projetos para as crianças e pela identidade com o Círculo da Ciência, na medida em que a racionalidade científica está relacionada com a assimilação das crianças dos conhecimentos escolares. Pelo menos é essa conotação que o impresso impingiu em sua abordagem, visto que o simples fato de as crianças terem contato com a “ciência” as levaria a alcançar uma racionalidade, ou seja, o discurso disseminado pelas edições de números 29 (-199a) e 30 (-199b) fez apologia ao científico como essencial para o desenvolvimento lógico da criança.

Na sequência, a Revista de número 32 (1999a, p. 10-19) apresentou o artigo elaborado por Deborah Almada, identificada como coordenadora de Artes Visuais da Escola Viver, em São Paulo, cuja discussão reside sobre várias ações desenvolvidas por meio do projeto “Viver com Arte”.

⁵² Segundo Veiga-Neto (2008, p. 2), “[...] identidade não deve ser confundida com mesmidade pois, com a virada lingüística, identidade significa, no limite, reconhecimento por semelhança [...]”.

A primeira ação envolve uma discussão que afirma que as artes, por meio do lúdico, são fundamentais para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, na medida em que possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. Assim, o jogo simbólico é colocado em tela como um dos meios que representa um objeto ausente, permitindo que a criança assimile o real⁵³ ao seu eu, contribuindo para que se adapte ao mundo em que está inserida.

O jogo simbólico inicia-se por volta do segundo ano de idade, depois se desenvolvendo até os sete anos, quando a criança desloca a atenção, de si mesma para a imitação exata do real, momento marcado, sobretudo, pela passagem do jogo individual para o coletivo. Nesse sentido, gostaríamos de salientar a perspectiva teórica que embasa a discussão exposta. Vejamos uma menção feita no decorrer do artigo:

[...] os estágios da evolução psicogenética [...] trazem subsídios para o trabalho do professor: conhecendo as características relativas à idade do grupo de alunos que estamos trabalhando podemos refletir sobre a pertinência e a qualidade, na hora da escolha dos conteúdos e atividades, assim como, interferir pedagogicamente na proposição de desafios, que estimulem o desenvolvimento cognitivo e intelectual. (BRASIL, 1999a, p.11).

Com base nessa perspectiva teórica, Almada (1999a) apresenta que, após anos de dedicação e pesquisas, foi possível desenvolver um projeto curricular do ensino de Arte, envolvendo as disciplinas: História da Arte; produção e observação (estética e crítica).

Tendo em vista as disciplinas envolvidas, os conteúdos curriculares a serem trabalhados são: a arte como expressão e comunicação dos indivíduos; o fazer artístico e o conjunto de questões a ele relacionadas, como os elementos básicos das formas artísticas, técnicas, materiais e procedimentos, civilizações, épocas, movimentos, escolas e tendências estilísticas; produtores em arte: vida e obra; apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado (contexto histórico);

⁵³ Embora a Revista não deixe claro o que significa a assimilação do real, observamos que seja relevante esclarecer esse significado a partir das discussões propostas por Piaget (1896-1980). O respectivo autor expõe que, no jogo simbólico, a imaginação e a imitação sofrem intervenções do pensamento individual quase puro com um mínimo de elementos coletivos, ou seja, a criança transforma o real em função de seus desejos. Em outras palavras, “[...] o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade do eu” (PIAGET, 1973, p. 29).

construção de conhecimentos sobre o trabalho artístico pessoal e dos colegas e sobre a arte como produto da história, da multiplicidade das culturas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

A partir do currículo proposto, o professor possui flexibilidade em selecionar a ordem dos conteúdos que serão trabalhados, para garantir o desenvolvimento de Projetos e a realização de atividades consideradas fundamentais.

Paralelamente ao que foi exposto, Almada (1999a) sugere um conjunto de Projetos preestabelecidos que poderiam ser desenvolvidos pelos professores na disciplina de Artes, tais como: desenho com interferência; Brasil brasileiro; a poética geometria da divisão do espaço: um projeto sobre a arte da colagem; crianças do mundo, conforme iremos apresentar a seguir.

A sugestão de projeto “Desenho com interferência” possui uma duração aproximada de dois meses, podendo ser trabalhado com crianças de 5 e 6 anos de idade, pois os elementos compositivos são a interação entre plano e profundidade.

O que permeou a sugestão desse projeto foi a possibilidade de diversificar as referências imagéticas por meio de misturas de elementos de diversas linguagens, como a pintura, desenho e fotografia publicitária. Nessa perspectiva, ressaltamos que:

[...] o desenho livre ou com interferência tem autonomia e significativa importância enquanto recurso gráfico nos projetos e atividades, assim como a colagem de formas orgânicas e geométricas [...] A história da arte é trabalhada dois dias por semana e acompanha projetos interdisciplinares de ciências sociais. Acreditamos que dessa forma o professor pode se aprofundar no contexto social e histórico do momento estudado [...]. (BRASIL, 1999a, p. 12).

A diversidade de referências imagéticas pode exercitar o olhar das crianças, na observação e na seleção de imagens de boa qualidade, definir critérios na escolha dos recortes, desenvolvendo o respeito e o espírito crítico ao comentar o seu trabalho, dos artistas e dos colegas.

A outra sugestão de projeto, a do “Brasil brasileiro”, possui duração aproximada de dois meses, podendo ser desenvolvido com crianças de 3 e 4 anos de idade, calcado na interdisciplinaridade entre as disciplinas de Ciências Sociais e Artes.

As atividades sugeridas pelo projeto visam ressaltar as tradições e as manifestações artísticas populares, sendo acompanhadas das seguintes ações: apresentação da história de vida do artista; uma obra que representasse o momento de sua produção; um espaço para a criação; interação entre a criança e a obra do artista.

As obras indicadas para serem encaminhadas metodologicamente são: Júlio Martins da Silva, Futebol, s/d, óleo sobre tela, e Sílvia, Roda. Rio de Janeiro, 1950, óleo sobre tela.

Por sua vez, a sugestão de projeto “A poética geometria da divisão do espaço: um projeto sobre a arte da colagem” não indica o tempo estimado para a duração do projeto nem a faixa etária adequada. É pertinente apontar que:

[...] em nosso projeto de colagem propomos a experimentação das inúmeras possibilidades de composição, partindo das formas mais simples a uma escolha significativa dentre a qualidade ilimitada de divisões do espaço geométrico, o que resulta na seleção dos mais estimulantes e agradáveis resultados estéticos. (BRASIL, 1999a, p. 15).

Os elementos compositivos pertencentes às artes visuais selecionados para organizar as formas foram: simetria; ritmo; equilíbrio; proporção; movimento; cor e contraste.

Outros elementos selecionados para expressarem a relação entre os pares e oposição se justificam em: semelhante e diferente; dentro e fora; parte e todo; pequeno e grande.

Por meio do destacado, as crianças podem combinar formas (setas, círculos, triângulos, quadrados), proporcionando a elaboração de ideias que expressem certa maturidade intelectual, ou seja, a capacidade de generalizar, abstrair, classificar determinados conceitos, assim como a visibilidade das formas geométricas e orgânicas das colagens. Dessa forma, a beleza das colagens reside na multiplicidade de soluções artísticas, por serem fundamentais ao processo de criação.

Por fim, a última sugestão de projeto, a do “Crianças do mundo”, concentra-se na área do conhecimento das Ciências Sociais, vinculando-se com as Artes, pois envolve as diferenças culturais e artísticas existentes entre o Japão, a Itália, a África e o Brasil. O tempo de duração necessário é de um ano e pode ser trabalhado com crianças entre 5 e 6 anos de idade.

O respectivo projeto abordou a vida dos homens em sociedades distintas, a diversidade cultural e étnica, permitindo que a criança verifique as semelhanças e diferenças no modo de vida, costumes e tradições.

Embora o projeto envolva as diferenças culturais existentes entre o Japão, a Itália, a África e o Brasil, a Revista de número 32 (1999a) sugere apenas o trabalho envolvendo a Itália e o Japão.

Para o trabalho envolvendo a Itália, propõe-se o conhecimento de grandes artistas que traduziram por meio de suas obras, o espírito humanista da época como Leonardo da Vinci (1452-1519) e de Michelangelo (1475-1564).

Já o trabalho envolvendo o Japão visa conhecer algumas técnicas orientais, como xilogravura, bico de pena, cerâmica, pintura, origami, para que seja possível estabelecer algumas relações entre o estilo artístico do Oriente e o Ocidente.

Nota-se, conforme o exposto, que o impresso disponibilizou aos leitores um conjunto de Projetos, parte da organização curricular da escola viver com arte, para serem replicados. Assim, o eixo temático que os balizou diz respeito à proposta do RCNEI, volume 3, que se remete ao conhecimento de mundo.

Dentre os conhecimentos de mundo há a presença do Ensino das Artes Visuais, isso sendo compatível com o que fora sugerido. Por conseguinte, o referido documento, ao se remeter à forma como os Projetos nessa área deveriam se organizar, ressalta:

Os projetos em artes são permeados de negociação e de pesquisas entre professores e crianças. Se de um lado o professor planeja as etapas e pode antecipar o produto final, por sua vez, as crianças interferem no planejamento, alterando o processo a partir das soluções que encontram nas suas produções. Os projetos podem ter como ponto de partida um tema, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade, uma notícia de televisão ou de jornal, um interesse particular das crianças etc. Uma das condições para sua escolha é que ele mobilize o *interesse* do grupo como um todo. As crianças, em primeiro lugar, mas também os professores, devem sentir-se atraídos pela questão. (BRASIL, 1998c, p. 110, grifo nosso).

O RCNEI elencou a primazia das crianças no processo de aprendizagem, reafirmando a compatibilidade entre o que é ensinado e o interesse do grupo, não destoando do escopo da revista.

Considerando todos esses Projetos sugeridos, notamos algo em comum que ancorou a noção do fazer construtivo da criança. Esse fazer decorre do contato que

a criança estabelece com os objetos e materiais originados da natureza ou cultura, que, quando incorporados pela criança, isso pode ampliar as suas condições para novas aprendizagens.

4.3. RELATOS DE PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS

Pensamos essa característica com a finalidade de demonstrar o conjunto de relatos que expressaram, conforme indica o impresso, práticas bem-sucedidas e que obtiveram sucesso com a utilização do projeto.

Nessa perspectiva, identificamos, na Revista de número 31 (1998), um artigo que expõe experiências, que, de acordo com a própria revista, são bem-sucedidas, por utilizarem o projeto e/ou o planejamento das ações como parâmetro organizacional do trabalho do professor para com as crianças.

O artigo “Jogando com a matemática”, elaborado por Kátia Trovato Teixeira, identificada pela Revista como professora do Colégio Mopyatã, em São Paulo, relata um trabalho que desenvolveu com crianças de cinco anos de idade, que tomou como ponto inicial os jogos como possibilidade de que a criança pense e construa conhecimentos aritméticos⁵⁴, ou seja, contagens, correspondências, relações entre as quantidades, operações aritméticas e interpretações numéricas, assim como atitudes de concentração, atenção, disciplina, perseverança, domínio de si, calma, flexibilidade, curiosidade, criatividade, cooperação, espera e tolerância, na medida em que, no jogo, sempre há a possibilidade de ganhar ou de perder.

A autora apresenta, no artigo, a seguinte afirmativa, que delinea a compreensão que possui de criança. Vejamos:

[...] a criança, por ela mesma, constitui-se num ser curioso, ávido por descobrir o mundo e que, por isso, está sempre estabelecendo relações e buscando significados para tudo [...]. (BRASIL, 1998, p. 10).

Vejamos, novamente, a presença do Círculo de Ciência, enfatizando o conhecimento matemático, uma vez que a criança, naturalmente *movida por sua curiosidade*, seria capaz de, gradativamente, chegar ao conhecimento que a habilitaria como “ser racional”, ou seja, a criança pode ser compreendida como um

⁵⁴ Mantivemos a grafia original do artigo, uma vez que a grafia normal seria a palavra castelo com letra minúscula inicial e pega-varetas seria com hífen.

sujeito que visa descobrir o mundo, atribuindo significados aos objetos que permeiam sua existência. Tendo em vista essa compreensão, a autora aponta que o relato que expõe é resultante das anotações retiradas do registro diário elaborado a partir de algumas experiências que envolveram os jogos, sobretudo, algumas situações do “jogo do Castelo e do pega varetas”⁵⁵. Assim, o registro diário pode ser considerado um “[...] precioso instrumento que nos serve como meio de reflexão sobre a prática e nos possibilita registrar fatos importantes, rever e planejar atividades [...]” (BRASIL, 1998, p. 10).

Ao todo, foram expostos seis registros diários correspondentes às seguintes datas: 5/8/1998; 6/8/1998; 10/8/1998; 11/8/1998; 20/8/1998; 4/9/1998. A partir dos registros, a autora expõe as experiências geradas no contato das crianças com os jogos selecionados. No dia 5/8/1998, o jogo do castelo foi apresentado às crianças a fim de que no dia 6/8/1998 fosse possível registrar suas regras.

As regras foram elaboradas pelas crianças, no entanto a professora foi a escriba, conforme pode ser visualizado:

O JOGO:

COLOQUE AS CARTINHAS EM CIMA DE ALGUNS NÚMEROS COM OS PONTOS VIRADOS PARA BAIXO; OS JOGADORES DEVEM ESCOLHER UMA DAS CARTINHAS E ADIVINHAR QUAL O NÚMERO QUE ESTÁ ESCONDIDO NO TABULEIRO; QUANDO AS CARTINHAS ACABAREM, OS JOGADORES CONTAM OS PONTOS. QUEM FIZER MAIS PONTOS, GANHA O JOGO. BOM DIVERTIMENTO! (BRASIL, 1998, p. 12, grifo do autor).

É pertinente informar que a professora buscou sistematizar, com as crianças, os conhecimentos que haviam construído sobre o jogo, inserindo-as como participantes centrais do processo de aprendizagem.

De acordo com os registros do diário dos dias 11/8/1998 e 20/8/1998, os alunos praticam o jogo de pega-varetas, já conhecido por elas, mas que necessitava ser aprofundado, com o intuito de serem explicitadas as regras e inserir formas para

⁵⁵ O jogo do castelo requer que haja um tabuleiro dividido em casinhas numeradas de 0 a 99, que são cobertas facultativamente por pequenas cartas, as quais marcam pontos que variam de um a seis. Concomitante a isso, a criança deve descobrir qual é o número escondido no tabuleiro para que seja possível marcar pontos. O ganhador é aquele que fizer mais pontos, após descobrir todas as casas. Já o jogo de pega-varetas possui várias varetas de cores distintas. Essas varetas são soltas sobre uma superfície e devem ser resgatadas uma a uma, sem que se movam as demais e o ganhador é aquele que marca mais pontos ao final da partida. As varetas possuem as seguintes cores e valor: amarela, vale 1 ponto; vermelha, vale 2 pontos; verde, vale 4 pontos; preta, vale 10 pontos.

que as crianças aprendessem a contar, ou seja, utilizar, por exemplo, tartarugas pequenas para auxiliar a contagem da pontuação.

No dia 4/9/1998, a professora sugere que as crianças, por meio de uma matriz, registrassem o total de pontos, os nomes dos companheiros e o vencedor, para que realizassem atividades que envolvessem operações aritméticas, utilizando os números e suas representações. Nas palavras da professora:

[...] o que eu quis deixar claro com esse relato foi que, ao criar um espaço de jogo em minha sala, busquei intencionalmente propor situações em que as crianças se vissem **obrigadas** a resolver problemas e, por conseguinte, ampliar seus conhecimentos matemáticos. No entanto, para que isso se dê, a **professora** precisa saber quais são os conhecimentos prévios das crianças para ampliá-los; **planejar e prever etapas buscando alcançar objetivos predeterminados**; evidenciar as idéias matemáticas por meio de perguntas, observações e formulação de propostas; sistematizar com as crianças o conhecimento que foi construído no processo de aprendizagem; propor desafios; e incentivar a verbalização do raciocínio seguido por elas [...]. (BRASIL, 1998, p. 15, grifo nosso).

Ao verificarmos com devida atenção o exposto pela professora, notamos que é possível sistematizar uma problematização: – Por que o ato de registrar as ações é considerado essencial para a concretização dos objetivos educacionais sugeridos para a Educação Infantil?

Primeiramente, notamos que o registro das ações é um ato “comum” disseminado pelo impresso, considerado o motor para o planejamento (por meio de Projetos) de uma ação futura.

No que tange aos registros, um relato de Walkerdine (1998), a respeito de um livro-texto produzido em 1939, marca que as professoras deveriam, em algum momento, registrar os atos das crianças quando jogavam, focando suas ações subjetivas. Ainda, ao se referir ao livro-texto, Walkerdine (1998, p. 192) ressalta:

Numa fotografia que acompanha o texto, a professora-como-cientista é vista observando, monitorando, registrando, classificando: eis aí legitimada a pedagogia centrada-na-criança. A professora é retratada com o caderno de anotações, seu olhar absorvido no jogo da criança - a poderosa ficção do contínuo e total olhar da observação (desapaixonada): a professora como tudo-sabendo, tudo-vendo, ‘conhecendo suas crianças como indivíduos’.

O professor, nessa perspectiva, teria a responsabilidade de “diagnosticar” as necessidades de aprendizagem das crianças. Similar àquilo que os psicólogos

fazem em seus consultórios ou laboratórios com os pacientes, o professor deveria fazer com que as crianças caminhassem em direção do conhecimento ou da racionalidade científica.

Os registros e/ou as folhas de registro são considerados, por Walkerdine (1998), como um dos aparatos da pedagogia construtivista, sendo que a verificação dos passos das crianças com relação ao jogo é parte dos conteúdos da Educação Infantil.

Adiante, a Revista de número 33 (1999b, p. 8-11) apresenta um relato intitulado “Vida de inseto”, elaborado por Sueli Aparecida Pereira, da Instituição de Educação Infantil “Engenheiro Antônio Tavares Pereira Lima”, de Araraquara, São Paulo. A professora relata que, quando as crianças estavam brincando no tanque de areia, encontraram um besouro diferente dos que eram vistos no jardim da escola, fato que gerou interesse por parte dos alunos em observar outros insetos.

Esse fato, na perspectiva da professora, justificou a iniciativa do projeto. Nesse sentido, os seguintes objetivos foram posicionados às crianças a fim de que: adquirissem uma postura de investigadores partindo da curiosidade infantil; conhecessem as características próprias dos insetos e sua variedade; aprendessem a ver a natureza e seus elementos “como obra da criação divina”, para serem respeitadas e preservadas; reconhecessem insetos nocivos e os que não causam prejuízo ao homem; identificassem doenças que podem ser transmitidas por alguns insetos e o modo de evitá-las.

Primeiramente, o planejamento foi iniciado a partir dos conhecimentos que as crianças sabiam sobre os besouros, o que queriam saber. Nesse sentido, algumas etapas foram estabelecidas para início do trabalho, visando que as crianças fizessem observações do besouro, a olho nu e através da lupa; organizassem discussões em grupo para comparar as descobertas; organizassem um cartaz, que registrasse, mediante a escrita, leitura e desenhos sobre os besouros; coletassem e organizassem um mostruário com outros tipos de inseto para o estudo; consultassem pessoas e locais que fornecessem mais esclarecimentos; observassem semelhanças e diferenças no comportamento dos insetos.

A professora notou que, quando as crianças observaram os besouros a olho nu, houve algumas discordâncias entre as crianças sobre os detalhes de seu corpo. Quando, no entanto, observaram com a lupa, algumas das dúvidas foram sanadas. A esse respeito, uma frase muito nos chamou atenção, ou seja, “[...] mais

esclarecimentos para os pesquisadores mirins foram obtidos em leituras e pesquisas” (BRASIL, 1999b, p. 10). Ademais, qual é a intencionalidade em adjetivar as crianças como pesquisadoras mirins?

O discurso materializado demonstra que os procedimentos empregados pelas crianças são similares aos empregados por pesquisadores de ofício. Segundo Hernández e Ventura (1998), uma das atividades do ensino calcada nos Projetos requer que as crianças busquem informações que complementem e ampliem a apresentada na proposta inicial do projeto. A busca pode acontecer de diversas formas: informações escritas, conferências por convidados, visita a museus, entre outros. Destarte, adjetivar as crianças como pesquisadoras mirins remete a visão de que elas devem, além dos encaminhamentos em sala, buscar novas fontes de informação e ir aprendendo a aprender.

No que tange ao trabalho com os insetos nocivos à saúde, foram discutidos fatores que causavam a dengue e seus riscos para a saúde humana. As crianças se mobilizaram e elaboraram cartazes, panfletos e visitas aos vizinhos, tudo para exporem o que haviam aprendido sobre a referida doença.

Segundo a professora, devido à seriedade do trabalho, o grupo conseguiu apoio dos pais e comunidade, alcançando uma repercussão que conquistou espaço na imprensa e na televisão local.

Por sua vez, o artigo intitulado: “Animais marinhos ou o fundo do mar?” (1999b, p. 22-23), elaborado por Maria Alice Junqueira de Almeida, da Escola Vera Cruz, em São Paulo, não consiste diretamente em relato de um projeto e nem numa sugestão de projeto a ser desenvolvido, mas de parte de um projeto que objetivava instruir os professores sobre a importância de ouvir as crianças como ponto de partida de suas ações, de modo a atingir seus anseios no que tangenciava o processo de aprendizagem, ou seja, apresentou apenas o levantamento do propósito do projeto. Pressupomos que a ausência da totalidade do projeto se justifica à medida que a Revista elaborou um *slogan* da pedagogia por Projetos, demonstrando que é indispensável o interesse da criança e/ou grupo de crianças para a efetivação da aprendizagem.

A ideia inicial do projeto surgiu da observação feita pela professora, permitindo-lhe identificar que as crianças possuíam o interesse pelo mar e pelos animais marinhos, expressos por meio de desenhos de baleias, golfinhos e tubarões.

Ao iniciar a roda de conversa com as crianças, a professora acreditava que as crianças queriam compreender questões sobre o mar e a vida dos animais marinhos, mas, na realidade, não era isso que as mesmas queriam aprender. O que gostariam saber, na realidade, era se o fundo do mar era escuro e por quê. Ao afirmar a importância da roda de conversa como ponto de partida das ações a serem desenvolvidas, explica:

[...] nessa interação foi possível ocorrer uma problematização sobre o fundo do mar. Foram levantadas várias questões pelas crianças: é escuro no fundo do mar? No raso é claro, será assim também no fundo? Se for escuro no fundo do mar, qual será a razão para isso? Será por causa das cavernas? Da sombra dos peixes? Da areia? Das pedras preciosas? Do sol? (BRASIL, 1999b, p. 23).

A autora indica também a importância de se partir das problematizações que surgem das próprias crianças para inseri-las no processo de aquisição dos conhecimentos. Em suas palavras:

[...] no trabalho com projetos o fundamental não é o tema em si. O ponto central é o tratamento que se dá ao tema: saber ouvir o grupo e negociar com as crianças cada passo, cada consulta, cada produção. (BRASIL, 1999b, p. 23).

Como podemos observar, o respectivo relato não apresenta diretamente o desenvolvimento do projeto, mas uma das modificações que foi necessária tendo em vista a participação das crianças. Logo, a intenção da Revista coloca em destaque a participação das crianças como determinante para delinear a trajetória do trabalho educacional em sala de aula. A esse respeito, Hernández e Ventura (1998) mencionam alguns fatores implicados na escolha do tema de um projeto. Primeiramente, professor e alunos se perguntam sobre a relevância, a necessidade, o interesse e a disponibilidade de se trabalhar determinado tema. Em outras palavras:

[...] trata-se de defini-lo em relação às demandas que os alunos propõem [...] com essa opção curricular, a diferença apóia-se no fato de que o educador sabe que os alunos, sobretudo os dos primeiros níveis educativos, vão querer estudar aquilo que já sabem ou partir de esquemas que já conheçam e dominem. Por isso, o docente propõe que as propostas sobre possíveis temas sejam argumentadas pela própria criança, com critérios de relevância e com as contribuições que julgue necessárias: convidar um conferencista, preparar um vídeo, realizar um *dossiê* de apresentação, apresentar informação inicial. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 67).

O eixo da escolha de um tema se ancora, portanto, no interesse das crianças, que se inclinam em querer estudar conteúdos que se vinculem com sua vida prática. No caso dos primeiros níveis educativos, a sugestão é que as crianças argumentem, com maior precisão, sobre o que será ou não estudado.

O artigo “Projetos: quem são eles? (2000, p. 16-20), elaborado por Celinéia Paradela Ferreira, diretora do Núcleo de Arte da URCA (NAU), objetiva relatar um projeto desenvolvido em todas as turmas da educação infantil desse NAU, no Rio de Janeiro. O respectivo projeto foi incorporado ao projeto pedagógico da instituição, pois discutiu os aspectos que perpassavam a vida dos jabutis que viviam na instituição.

O desenvolvimento do projeto contribuiu para que as crianças percebessem que os jabutis não eram meros brinquedos, mas necessitavam de cuidados especiais, assim como os demais seres vivos.

Metodologicamente dizendo, as turmas de Educação Infantil foram divididas da seguinte forma: turma vermelha manhã (crianças de 2 anos); turma amarela tarde (crianças de 3 anos); turma amarela e azul manhã (crianças de 3 e 4 anos); turma lilás tarde (crianças de 5 anos); turma verde (crianças de 6 anos).

Os professores responsáveis pelas respectivas turmas abordaram a importância de se diferenciar as tartarugas dos jabutis, respeitá-los em seu hábitat, a fim de conhecer o desenvolvimento dessa espécie.

Ao concluir o artigo, Ferreira (2000) menciona que, após terem estudado um pouco sobre os jabutis, descobriram, por meio do pai de um dos alunos, que o jabuti é um animal silvestre, sendo crime mantê-lo em cativeiro. Dessa forma, os jabutis foram encaminhados às autoridades competentes.

Na perspectiva da autora, portanto, comentamos que: “[...] abrir mão da companhia dos animais que tanto estimávamos nos trouxe uma nova lição: uma lição de cidadania responsável” (BRASIL, 2000, p. 20).

Dessa forma, no que tange à nova lição que o projeto trouxe aos sujeitos envolvidos com a instituição escolar, qual é a concepção de cidadania que perpassou o projeto?

Considerando que a concepção de cidadania é móvel, na medida em que “[...] tem assumido historicamente várias formas em função dos diferentes contextos culturais [...]” (LISZT, 1998, p. 22), frisamos que, ao tocar nessa questão, não pretendemos nos ater a isso, mas expor a concepção de cidadania que norteou o

projeto apontado. Dessa forma, uma aproximação com essa concepção pode ser visualizada sobre a respectiva ótica:

[...] a cidadania não se limita a uma palavra, uma idéia, um discurso, nem está fora da vida da pessoa. Ela começa na relação do homem consigo mesmo para, a partir daí, expandir-se até o outro, ampliando-se para o contexto social no qual esse homem está inserido. É uma nova forma de ver, ordenar e construir o mundo, tendo como princípios básicos os direitos humanos, a responsabilidade pessoal e compromisso social na realização do destino coletivo. A experiência nos mostra que é necessário um trabalho de reconhecimento e valorização dos direitos e deveres do cidadão, para que eles sejam respeitados e cumpridos, já que o seu exercício não ocorre de forma automática. (SERRÃO e BALEEIRO, 1999, p. 229).

Aderimos à ideia de que o relato do projeto buscou um reconhecimento e valorização dos direitos e deveres de um cidadão apto a relacionar-se com a sociedade. Em outras palavras:

[...] a moderna criança escolar é a pessoa que aprende a ser um 'cidadão', que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem 'potencial' como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para 'uso' futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. (POPKEWITZ, 2010, p. 179).

A escola, sob a égide da modernidade⁵⁶, é, portanto, considerada uma das “máquinas” capazes de mobilizar uma aprendizagem voltada a uma cidadania que instrua os sujeitos sobre a melhor conduta diante da sociedade, caminhando rumo ao progresso social ilustradamente alcançado por cidadãos moldados a partir do conhecimento transformado em currículo.

Essa modelagem feita no sujeito perpassa uma das abordagens que serão verificadas nos dois próximos relatos, que envolvem a identidade da criança na Educação Infantil, como uma forma de reconhecimento do “eu”.

⁵⁶ Na concepção de Jones (2010), ao discutir o projeto de uma ciência educacional, o esforço para universalizar e tornar científica a educação foi um projeto iluminista, anunciado por Kant como capaz de libertar o homem. Logo, “[...] o projeto de progresso universal através da educação não careceu de prosélitos entusiastas nos séculos XIX e XX. Filantropos, igrejas e governos progressistas estavam preparados para investir em esquemas para transformar as pessoas em cidadãos moral e politicamente úteis. Nessa visão iluminista de progresso, democracia, educação e crescimento econômico pareciam caminhar de forma firme e solidária com a terra prometida da modernização e do desenvolvimento” (JONES, 2010, p. 112).

Dessa forma, na Revista de número 35 (2001, p.19-21) garimpamos o artigo, que possui como título: “O eu criança na educação infantil”, elaborado por Delia Ladeia de Itamaraju, Bahia, que objetiva dissertar sobre a compreensão que as crianças possuíam de si mesmas na Educação Infantil, como elemento que permite a constituição de suas identidades. É pertinente apresentarmos amostra do discurso inicial que embasa o artigo em descrição:

[...] uma das dificuldades apontadas pelas professoras de creche que enviam correspondência é a transposição dos conhecimentos teóricos para a prática cotidiana, ou seja, há grande dificuldade de relacionar teoria e prática [...] Como afirma a coordenadora desse projeto, Delia Ladeia, ‘ sugestão metodológica alguma terá valor se o educador não refletir profundamente sobre como estão educando as crianças e não se abrir às mudanças necessárias a uma prática pedagógica transformadora’. (BRASIL, 2001, p. 19).

Para tanto, o discurso materializado na Revista tende a explicitar a preocupação da autora na sugestão de um projeto que possuísse como objetivo geral a possibilidade de construir a identidade da criança a partir das relações sócio-histórico-culturais, de maneira autêntica, consciente e contextualizada.

A justificativa que embasa a sugestão de projeto parte de uma citação retirada do RCNE Infantil, que possui a seguinte redação:

[...] ‘a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inscrita em uma sociedade, com uma determinada cultura em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca...’ (BRASIL, 2000, p. 19, grifo do autor).

Por meio dessa afirmativa, o projeto justifica sua importância quando menciona que a educação infantil possui como uma de suas atribuições a constituição da identidade da criança, por meio do conhecimento de sua própria história de vida, assim como, a história da escola e bairro, de modo que haja a compreensão de que essas histórias podem ocorrer simultaneamente. Nesse processo, o lúdico desempenha papel fundamental para o desenvolvimento da identidade da criança. No que tange ao exposto, ressaltamos que:

[...] ao longo do desenvolvimento do projeto, é interessante que o professor proporcione momentos de jogo para que melhor se

desenvolva a função simbólica das crianças. Assim, brincadeiras de casinha, representações de papéis como o pai, a mãe, bebê, filhos, tias, avó, professora, padeiro, açougueiro, médico,... são sempre muito bem-vindas. A organização do baú com roupas e adereços dá um toque fantástico no desenvolvimento dessa (sic) atividades. (BRASIL, 2001, p. 21).

Indica-se, no artigo, que a participação dos pais e/ou de um membro familiar torna-se imprescindível, uma vez que se propõe que as crianças produzam um livro que relate sua vida, ou seja, o importante é inserir os familiares no desenvolvimento do projeto, de modo a contribuir para a constituição da identidade do eu infantil na instituição escolar.

Concomitante ao descrito na Revista de número 36 (2002a, p.30-31), identificamos o projeto que foi desenvolvido pela professora Rita de Cássia Gomes da Silva, do Jardim Municipal “Maria Salles Ferreira”, de Belo Horizonte/MG, intitulado “Vitor: o mais novo amigo da nossa turminha”, como uma continuidade ao projeto descrito anteriormente.

A respectiva professora menciona que, ao iniciar o trabalho com uma turma de crianças de 3 anos de idade, sentiu a necessidade de conhecer as características dessa faixa etária, as peculiaridades das crianças, suas formas de agir, pensar, como meios de garantir a aquisição de novos conhecimentos.

Relacionado às essas objetivações, se fazia relevante que cada criança, na sua identidade, se sentisse parte constitutiva do grupo. Assim sendo, um dos meios que a professora encontrou para colocar em evidência a importância de cada criança no grupo foi aderir a uma sugestão da turma, que se baseava na confecção um boneco de pano, que fosse um companheiro da turma.

Após a confecção do boneco, as crianças, por meio de uma votação em sala de aula, decidiram que o mesmo deveria se chamar Vítor, atribuindo-lhe uma idade de aproximadamente 3 anos, uma vez que a professora menciona, em seu relato, que o aniversário de 3 anos do mesmo seria dia 12 de novembro.

É pertinente informar que o aniversário do boneco foi comemorado pela turma e que cada uma das crianças poderia levar o boneco para passar um dia com ele em sua residência.

A professora da turma menciona que tudo o que era discutido e realizado era registrado em um caderno, com a participação de todas as crianças, contribuindo para que percebessem que estava sendo construída uma identidade grupal, uma

vez que estavam passando por um processo de autoconhecimento, conhecimento do outro e do mundo onde vivem.

Para a professora, esse projeto mostrou que as crianças são capazes de construir competências conceituais, que ultrapassam o que é esperado para a idade cronológica, quando estão envolvidas cognitivamente e afetivamente com a atividade.

Diante das respectivas descrições, observamos que o ponto crucial dos relatos reside sobre a construção da identidade das crianças. Mas, qual é identidade objetivava-se construir nelas?

A noção de identidade presente nos dois Projetos embasa-se no que fora disseminado no volume II do RCNEI, cujo eixo é “Formação pessoal e social”, privilegiando a construção da identidade e autonomia das crianças como cidadãos. Novamente vemos o objetivo de modelar a criança cidadã, visto que seus direitos à infância estão sendo garantidos pelo Estado.

O fato de reconhecer-se e de reconhecer o outro é um fator predominante no RCNEI, que prevê a participação dos pais e dos professores como essencial para que o infante se reconheça como pessoa autônoma na sociedade, em que, além de ter direitos, possui deveres sociais. Assim, marcamos que:

[...] os termos utilizados nos enunciados selecionados do RCN nos remetem também para um contexto pedagógico marcado pelas concepções que advêm da área Psi. Fala-se de uma criança que se desenvolve, que constrói conhecimentos de maneira integrada e global, que estabelece relações entre diferentes eixos de trabalho e que tem possibilidades de desenvolver integralmente a sua identidade. Todos estes termos ou expressões definem, por desejável, um campo de possibilidades ou de condutas peculiares que são tomadas como normas [...]. (BUJES, 2002, p. 13).

O fato de a criança ser contemplada sobre a perspectiva da psicologia, como “cidadã” capaz de desenvolver integralmente sua identidade, emanou como uma norma perseguida pelos relatos. Segundo Bujes (2000), o processo de constituição da identidade da criança insere-se num projeto considerado, pela autora, como sempre frustrado e frustrante, que norteia o sujeito moderno, que é considerado indivisível.

No caso específico do impresso, essa noção de identidade funde-se com a organização curricular ancorada nos Projetos, que também reconhece as crianças como sujeitos em desenvolvimento, capazes de decidirem os rumos de sua

aprendizagem, marca essencialmente intencional e proposital para modelar não apenas a identidade da criança, mas a identidade do professor de Educação Infantil.

Ao avançarmos nossa exposição, o próximo projeto a ser descrito está contido na Revista de número 37 (2002b), apresentando um vínculo com o RCNEI, pois se trata do relato de um projeto que foi ganhador do Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2002⁵⁷. Esse projeto foi elaborado pela professora Maria Elizabeth Koneski Melo, no Centro de Educação Infantil “Vereador Helviz Gonzaga”, localizado no Município de Itajaí-SC, cujo título, “Como surge o arco-íris”, representa a pergunta que se buscou responder no decorrer do trabalho para com as crianças entre 5 e 6 anos de idade.

Como respaldo teórico que norteou o desenvolvimento do trabalho, temos o RCNEI, conforme podemos observar a seguir:

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI, as creches e pré-escolas são espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade. O documento ressalta, também, que o trabalho educativo deve criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem, e ressignificarem experiências, sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais por meio do aprender, do fazer e das múltiplas formas de expressão. Dentro dessa perspectiva, foi desenvolvido o projeto de pesquisa referente ao arco-íris [...] Ao trabalhar com projetos, tenho sempre em mente as orientações do RCNEI, quando afirmam que as perguntas devem possibilitar a expressão do que as crianças já sabem sobre o tema e devem partir de acontecimentos do dia-a-dia, considerando os conhecimentos que eles já têm sobre o assunto trabalhado [...]. (BRASIL, 2002, p. 19-20).

Seguindo esta perspectiva teórica, a professora acredita que os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas, na medida em que todas as decisões eram sempre decididas em assembleias.

Dessa forma, tornou-se fundamental que as crianças se dirigissem à biblioteca da instituição, visto que se tratava de uma pesquisa científica para levantamento de dados sobre o arco-íris. A expressão “pesquisa científica” tornou-se um *clichê* ou uma expressão-chave para demonstrar que o conhecimento erudito estava ou deveria estar presente na prática pedagógica.

⁵⁷ Moraes (2010) indica que a Revista Nova Escola investe no concurso Professor Nota 10, divulgando os melhores projetos durante o ano em que se realizou. Essa é uma das marcas da Revista Criança. Sem dúvida, o impresso denota que os projetos premiados são modelos a serem seguidos.

As atividades desenvolvidas com as crianças foram: simulação de um arco-íris com uma mangueira de água; leitura e releitura da literatura “Além do arco-íris” e produção de um texto coletivo. Com relação às atividades desenvolvidas, marcamos que:

Apesar de ser um assunto de cunho científico e com questões bem complexas para as crianças de cinco e seis anos, percebi que as atividades concretas realizadas com o grupo, no desenvolvimento deste projeto, forneceram a elas um bom entendimento da questão problema, e respostas às perguntas que foram feitas no início do trabalho. (BRASIL, 2002b, p. 23).

Ao concluir o projeto, a professora diz que o trabalho possibilitou a percepção do potencial que as crianças possuem quando estimuladas e motivadas a estudar um tema prazeroso e de interesse grupal.

O que nos chama atenção remete à ênfase dada ao conhecimento científico e ao ato de pesquisar como meios que permitem um avanço no conhecimento dos alunos, na medida em que se parte de um tema considerado prazeroso e de interesse grupal, conforme indica a professora. A partir do exposto, a ideia não se distancia daquilo que já afirmamos no decorrer desse capítulo. Os termos pesquisa e científico não são colocados aleatoriamente, uma vez que esses dois elementos são “capazes” de permitir às crianças o alcance da racionalidade científica empreendida pelos professores de Educação Infantil. Por conseguinte

[...] a função principal do projeto é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 89).

Por ser essa a principal funcionalidade do projeto, a Revista acredita ser imprescindível que o professor seja capaz de criar “novas” possibilidades de ensino, estas calcadas na expectativa de inovação das práticas disseminadas em sala de aula.

A tendência em selecionar os Projetos como eficazes ao trabalho pedagógico do professor apresentou-se, ainda, em forma de relatos de um conjunto de Projetos premiados

Isso se evidencia quando o impresso, em sua edição de número 39 (2005b, p. 18-23), aborda quantitativamente o conjunto de Projetos que foram vencedores do Prêmio Qualidade na Educação Infantil. Destarte, o artigo intitulado “Prêmio mostra

experiências desenvolvidas na educação infantil em todo o país” visa indicar alguns títulos dos artigos que foram vencedores do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, enfatizando a importância de sugestões de Projetos que garantam uma educação de qualidade.

A esse respeito, salientaremos o conteúdo relacionado aos artigos pela Revista de número 39 (2005b), observando que:

Leliane Arruda, de Guarapuava (PR), recebeu o primeiro prêmio com o projeto Brinquedos e brincadeiras de nossos pais. A partir de conversas e do resgate de como se brincava antigamente, pais e alunos se juntaram para construir bolas de meia, carrinhos de rolimã, pipas e bonecas de pano. O material passou a servir de referência para as mais diversas atividades pedagógicas em sala de aula, além de ter aproximado os pais da escola. (BRASIL, 2005b, p.19).

Como podemos observar, o projeto sugerido por Leliane Arruda recebeu o primeiro lugar no concurso. Nesse sentido, verificamos que o projeto elaborado por Andrea Pereira de Carvalho, de Barueri-SP, intitulado: “A primeira roda”, foi premiado apenas por uma menção honrosa. Além desses Projetos, outros foram premiados e apenas mencionados pelo impresso. Ao todo foram 1296 projetos inscritos, sendo que, desses, vinte e quatro (24) foram aprovados pelo concurso no ano de 2004.

Concomitante ao exposto, destacaram-se as características centrais do projeto “Brinquedos e brincadeiras de nossos pais”, que foi premiado em primeiro lugar. O desenvolvimento do projeto partiu do encaminhamento que a professora Leliane Arruda de Guarapuava-PR sugeriu às crianças de 3 e 4 anos de idade, quando solicitou que questionassem os pais sobre as brincadeiras que realizavam quando eram crianças.

Após esse questionamento, os pais confeccionaram alguns brinquedos com as crianças para serem enviadas para a escola. Na perspectiva da professora, o projeto possibilitou a participação dos pais no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

Posteriormente à exposição desse projeto, o projeto “A primeira roda”, elaborado por Andréa Pereira de Carvalho, de Barueri-SP, que ganhou menção honrosa, é apresentado como fundamental ao processo de organização do espaço de uma sala de aula do maternal, visto que era ocupado por 14 berços, fato esse que prejudicava o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Visando melhorar o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, reorganizou o espaço da sala de aula, retirando os móveis e substituindo-os por colchões com capas coloridas e bolsos. **Os berços foram substituídos por estantes e sofás feitos pelos pais.** É pertinente destacar que, a cada mês, uma nova invenção era inserida no espaço da sala de aula, possibilitando a adaptação das crianças na sala do maternal.

Um elemento que perpassa tanto o projeto que recebeu premiação de primeiro lugar, quanto o de menção honrosa, remete ao destaque que deram à participação dos pais das crianças, como ponto-chave para a concretização do trabalho pedagógico das professoras. No que tange à participação dos pais na escola, gostaríamos de mencionar a seguinte problematização: – Qual é a intencionalidade da Revista ao enfatizar a participação dos pais como fundamental para a qualidade do ensino na Educação Infantil?

Para o periódico, a importância da participação dos pais na instituição escolar, é fundamental, pois foram convocados a participarem dos projetos para suprirem a falta de materiais em sala de aula.

Por ser assim, quando se menciona a participação dos pais na escola, adere-se a uma concepção de que os pais precisam trabalhar, literalmente, seja indo à sala de aula contar uma história, seja produzindo materiais para serem utilizados nas atividades educacionais dos filhos.

Diante da concepção que possuímos de educação, não corroboramos a perspectiva de participação disseminada pelo periódico (de que os pais entram somente para trabalhar), na medida em que os pais deveriam participar não apenas da execução daquilo que é imposto pela instituição escolar, por intermédio dos professores, mas decidir e deliberar sobre as questões que subjazem a instituição escolar em suas diversas facetas.

Peters (2010), ao propor uma discussão sobre a relação entre a governabilidade neoliberal e educação, ressalta que houve uma extensão do mercado sobre as áreas da vida social. Assim, ressalta que a educação é um dos campos mais afetados por essa extensão, por ser considerada um setor-chave capaz de promover uma vantagem competitiva econômica, visando à prosperidade nacional futura. Assim, a instituição escolar e os pais são “convocados” a empreenderem uma educação de qualidade à comunidade escolar, democraticamente.

A esse respeito, Peters (2010) nos esclarece que a tendência do neoliberalismo é delegar responsabilidades aos poderes locais, desobrigando o Estado de seus deveres, nas palavras do autor:

[...] os governos neoliberais têm argumentado em favor de um estado mínimo, proposta que tem se limitado à determinação dos direitos individuais construídos em termos de consumo, e em favor de uma exposição máxima de todos os fornecedores a competição ou à reivindicação, como uma forma de minimizar o poder do monopólio e maximizar a influência do consumidor sobre a qualidade e o tipo de serviços fornecidos. A aplicação desse raciocínio à educação é facilmente compreendida. Seus pressupostos teóricos nem sempre têm se tornado explícitos, mas eles partem claramente de uma perspectiva neoliberal, sancionando reformas na administração educacional no assim chamado movimento para devolver ou delegar a responsabilidade na medida em que isso for praticável, enquanto, ao mesmo tempo, se aumentam os poderes locais das escolas e pais, vistos como consumidores individuais de educação [...]. (PETERS, 2010, p. 221-222).

A tendência identificada no impresso em delegar responsabilidades aos pais e escola, como executores e/ou auxiliares no processo de aprendizagem dos filhos remete-se estreitamente à noção de que são consumidores individuais da educação. Não julgamos os professores que aderiram a essa concepção ao proporem Projetos e “convocar” os pais, mesmo que reforçando as políticas neoliberais, uma vez que isso se alinhou com as políticas públicas para a Educação Infantil.

A intencionalidade em divulgar essa proposta emergiu do impresso, que “rotulou” os Projetos ganhadores do prêmio como referência a serem seguidos. Se levarmos em consideração que esse impresso pode ter sido lido e manuseado por uma quantidade razoável de professores de Educação Infantil, essa noção de participação dos pais na escola foi então sendo apropriada coletivamente.

Não raro a concepção de gestão democrática disseminada pelo impresso, como forma de aumentar os poderes locais da escola e pais, alcança repercussão, inclusive nos meios de comunicação de massa. Exemplo disso encontra-se no projeto “Amigos da Escola”, criado pela Rede Globo de Comunicação e suas filiais em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conselho

Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), instituições e empresas⁵⁸.

Os “Amigos da Escola” consiste num um projeto de gestão de voluntariedade que busca a melhoria contínua da escola pública. No ano de 2010 recebeu o Prêmio Top Educação, pelo segundo ano consecutivo, reafirmando a tendência apontada.

Outro trabalho apresentado pela Revista de número 40 (2005c, p. 27-29) traz uma sugestão de projeto intitulado: “Projeto Pedras: geologia e educação infantil”, elaborado por Ivna de Sá Roriz de Paula, professora de Educação Infantil do Centro de Desenvolvimento da Criança, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O respectivo projeto foi organizado a partir da percepção que a professora teve com relação à curiosidade que as crianças apresentavam em conhecer mais sobre as pedras. Na perspectiva da professora:

[...] estudar rochas e minerais proporciona um trabalho muito interessante que pode assumir várias interfaces. As ‘pedras’ estão por todas as partes e basta olhar para admirar. E é isso que esse grupo de observadores em potencial fez: reparou a beleza das pedras que os cercam. E simplesmente as crianças começaram a colecioná-las e a indagar sobre seus diversos aspectos. A todo momento elas traziam pedras para mostrar na roda; pegavam em casa, no parquinho da escola, nos passeios que fazíamos; e duas crianças já faziam coleção com os pais – o que contribuiu para aumentar o interesse de toda a turma. (BRASIL, 2005c, p. 27).

Verificamos que a proposta de trabalho da professora partiu dos questionamentos trazidos pelos próprios alunos, pois, para a mesma professora, os anseios das crianças devem ser levados em consideração.

A primeira ação da professora foi investigar o que as crianças sabiam a respeito das pedras. Assim podemos destacar o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças: as pedras são encontradas na natureza; existem muitos tipos de pedras, algumas são preciosas; as pedras são utilizadas para construir casas, ruas e para colecionar; o diamante é muito duro; o ouro é muito valioso.

Após essa ação, a professora continuou seu trabalho perguntando às crianças o que elas queriam saber a mais sobre o conteúdo. Nesse sentido, salientamos que as crianças gostariam de aprender: o nome das pedras; como saber se uma pedra é valiosa ou não; o que é a pedra sabão? Por que se chama

⁵⁸ As referidas informações estão disponíveis em: <<http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-960,00.html>>. Acesso em: 26 fev. 2011, 16:04.

assim se não faz espuma?; Por que cada pedra é de um jeito?; Como é feito o diamante?; Como são feitas as pedras?.

Cabe ressaltar que o relato do projeto não apresenta detalhes de seu desenvolvimento, uma vez que o mesmo visou abranger várias áreas do conhecimento, tais como matemática, linguagem, geografia⁵⁹ e arte.

Após as ações iniciais descritas, a professora informa que seus encaminhamentos aconteceram por meio de uma carta de um caçador de rochas anônimo. Na realidade, inicialmente, quem escrevia as próprias cartas era a professora, utilizando-se de um pseudônimo. Posteriormente, após a sugestão de uma mãe que era da área da Geografia, a professora decidiu que quem deveria assumir a identidade do caçador de rochas era o professor Cláudio Scliar.

O professor aceitou a sugestão e trouxe, juntamente com ele, cinco alunos para contribuir com o seu trabalho. Os mesmos alunos realizaram vários encontros com as crianças, para ensiná-las sobre os conceitos que perpassavam o projeto (ressaltamos que os respectivos conceitos não são mencionados detalhadamente no relato).

O relato expõe que, depois de realizadas todas as etapas do projeto (que não são mencionadas), as crianças conheceram a identidade do caçador de pedras. Na perspectiva da professora, foi uma experiência marcante, pois contribuiu para a aprendizagem das crianças. Assim, se o objetivo da Revista era servir como referente para a prática pedagógica, porque os objetivos que nortearam o relato não foram explicitados com precisão?

O que estava em destaque nesse relato direcionou-se à *competência* profissional em *criar* possibilidades de trabalhos consideradas *inovadoras* para a Educação Infantil, mostrando a flexibilidade do professor em organizar suas ações. Reafirma, assim, a eficiência e a credibilidade dos Projetos para organizar o trabalho pedagógico docente.

4.4. PROJETANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

⁵⁹ Ao inserir como área do conhecimento a Geografia, a professora a menciona entre parênteses, visto que, em sua perspectiva, não faz parte das áreas do conhecimento formalizadas pela Educação Infantil.

O primeiro contato com a Revista Criança, imediatamente, sem a manipulação devida, criou certa expectativa com relação ao que poderia fornecer de matéria-prima para a escrita da história da educação brasileira. Ao, no entanto, averiguarmos seus conteúdos, obtivemos uma sensação de frustração com essa fonte. Houve frustração desde a dificuldade em reconhecer os profissionais que alimentavam a revista até às propostas de trabalho propriamente, mais especificamente por enfatizarem, sobremaneira, o interesse da criança como predeterminante para a ação docente. Esse fato levou-nos a questionar, por algumas vezes, a relevância dessa fonte para a investigação que estava se estabelecendo, porém, ao direcionarmos as atenções para a perspectiva de Popkewitz (2010), percebemos que os objetos da escola (ensino, aprendizagem, administração, currículo) não são estáticos, mas constituídos e transformados ao longo do tempo, carecendo, assim, de historicização.

Ao buscarmos historicizar os Projetos como um dos objetos da escola, artefatamente posicionados pelo impresso como baliza à prática do professor, tendo como linha de referência um contexto histórico que buscou oficializar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica brasileira, averiguamos que eram de fundamental importância para suprir essas exigências políticas e educacionais, ou seja, sua apropriação e manutenção pode ter ocorrido devido seu caráter flexível, matizando, assim, o trabalho de ensino do professor e a aprendizagem das crianças, sendo que aquele era “desafiado”, pelo impresso, a aprender a exercer sua profissão por meio de uma confluência de fazeres cotidianos.

A flexibilidade curricular viesou-se, a nosso ver, a partir do caráter globalizado da sociedade e do conhecimento, requerendo uma postura, nas práticas educacionais, para além de uma pedagogia rígida, cuja organização curricular enfatizava a disciplinarização. Isso se comprova, acreditamos, no decorrer da exposição, sobretudo com as investigações de Hernández e Ventura (2008), que a reafirmam e defendem. Logo, a interdisciplinaridade é a palavra-chave dessa proposta em uma sociedade globalizada.

Por conseguinte, ao constatarmos que o foco central dos Projetos, como divulgado pela revista, demonstrou uma tendência em reafirmar o interesse da criança como ponto de partida para a consolidação de sua aprendizagem, entendemos que fez parte de um movimento intrínseco à relevância de demonstrar

que a Educação Infantil é uma modalidade de ensino capaz de contribuir para que a criança compreenda o mundo e se compreenda no mundo, como um ser ativo.

Destarte, o foco curricular nos Projetos fez parte do caráter global da sociedade e do conhecimento, pois centralizou a criança como sujeito em desenvolvimento, de direitos e de deveres para com os próximos e sociedade, portadora de uma identidade, ávida e capaz de adquirir uma racionalidade. Por essas e outras questões, o interesse das crianças, pelo que seria ou não ensinado, fundamenta e justifica esse foco curricular.

Consoante a essa perspectiva, o principal ponto enfatizado pelo arsenal de conteúdos registrados direcionou-se para o interesse da criança. Em contrapartida, a avaliação desse processo, elemento que faz parte da referida proposta curricular, não foi apresentada e desenvolvida como fundamental ao trabalho didático do professor. Por conseguinte, essa é uma lacuna presente nos encaminhamentos registrados pelo impresso, no que se refere estreitamente aos Projetos.

No que perpassa o periódico, a temática avaliação é referenciada e desenvolvida uma única vez nos exemplares analisados, na edição de número 41 (2006a), na seção caleidoscópio, conforme identificamos na descrição feita dessa fonte no terceiro capítulo.

Em linhas gerais, mediante a análise, notamos a presença muito forte da psicologia construtivista, sob o escopo teórico de Piaget, da abordagem filosófica presente no movimento da Escola Nova, do Neoliberalismo e das legislações direcionadas à Educação Infantil, demonstrando a urgência de se instituir uma proposta nacional para essa modalidade de ensino, que encontrou nos projetos sustentação para auxiliar a prática pedagógica do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da apresentação deste trabalho dissertativo constatamos que, na realidade, constituímos uma compreensão afinada sobre a Revista Criança, fator que torna permissível a ampliação das possibilidades investigativas que norteiam seu *corpus*. A formação em nível de mestrado oportunizou o entendimento referente à relevância da imprensa pedagógica para fazer História da Educação Brasileira⁶⁰, principalmente porque é capaz de revelar elementos que puderam ter referenciado a construção do espaço escolar. Assim, a aprendizagem central volveu-se para a pesquisa, sendo que, nesse processo, estágios diferenciados de elaboração engendraram a interpretação da imprensa pedagógica como fonte e objeto.

Atravessamos momentos conflituosos em todas as etapas investigativas, desde a manipulação da Revista Criança, até chegarmos ao dismantelamento de todas as verdades definidas *a priori* com relação ao arsenal de conteúdos registrados nesse veículo, considerado, pelo MEC, um canal formativo de professores.

Esse processo também foi marcado por encantamentos e desencantamentos, encontros e desencontros e inúmeras incertezas. Sem dúvida, o exame de qualificação levou-nos para um estágio de elaboração do conhecimento desértico, silencioso, porém essencial para tentar retomar, ou melhor, recomeçar, redefinir um caminho de investigação. Cada linha, cada parágrafo, cada página, cada um dos capítulos foi gerado por uma rota descoberta aos poucos. Quase nada foi antecipado, porém buscado e reinventado, portanto a expressão dessa trajetória perpassou as seguintes etapas.

No memorial salientamos um fragmento das experiências de vivências, iniciando-se na graduação e “encerrando-se” no contato com o programa de pós-graduação da UEM, importante, pois permitiu o contato com a linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação, desestabilizando as verdades construídas sobre o fenômeno educacional na graduação.

Na introdução marcamos os objetivos do estudo, o problema investigativo, a justificativa e o referencial teórico que o sustentou. Logo se identificou a relevância da imprensa pedagógica, contribuindo, assim, para as investigações em torno da

⁶⁰ Antes desse estudo visualizávamos a imprensa pedagógica como algo secular e sem relevância para se fazer história da educação.

Revista Criança, veículo de informação que sustentou as principais políticas públicas e concepções pedagógicas direcionadas à Educação Infantil a partir de LDBEN (Lei Federal nº 9.394/1996).

No desenvolvimento do estudo, elaboramos um breve histórico da Revista Criança do Professor de Educação Infantil, ressaltando seu objetivo central, que se voltou para a formação de professores e a prática pedagógica. Além disso, identificamos e apresentamos os principais sujeitos que participaram de sua elaboração e divulgação no meio educacional brasileiro. Com isso, pudemos concluir que a sua estrutura material e concepção pedagógica se desenharam mediante o direcionamento indicado por esses sujeitos, que enfatizaram as iniciativas empreendidas pelo MEC a favor da Educação Infantil. Em seguida, mesmo que de forma compacta, expusemos o arsenal de conteúdos que constituíram o impresso, salientando, em linhas gerais, a abordagem de cada uma das edições.

Dentre as temáticas presentes no impresso, selecionamos os Projetos para se constituir em objeto de análise mais detalhado, porque os Projetos são considerados a pedra angular do ensino, na medida em que, aos olhos do periódico, sustentariam a prática pedagógica do professor de Educação Infantil.

Sendo os Projetos uma forma de organização curricular, encontramos sua raiz no movimento da Escola Nova, ancorada no pensamento de Kilpatrick (1871-1965), que se manteve presente nesse impresso, na medida em que denotava ser o infante ativo e em desenvolvimento, que poderia alcançar a plena democracia por intermédio de uma educação que lhe propiciasse uma finalidade voltada para o bem e, conseqüentemente, para a vida digna.

Destarte, se a criança é considerada um organismo em desenvolvimento, o foco central debatido pela revista visou demonstrar que seu interesse é a mola propulsora na definição dos conteúdos da aprendizagem e nos encaminhamentos por parte dos professores, considerados facilitadores para a assimilação dos conhecimentos, conforme o demonstrado no capítulo quatro.

Paralelamente a isso, um dos liames centrais do impresso pairou sobre a idealização feita da figura do professor e de seu fazer cotidiano, fabricando uma forma de pensar a Educação Infantil, cristalizando imagens da realidade educacional, que foram transmitidas aos leitores/professores. Nesse viés, Bastos (2002) ratifica a imprensa periódica como um dispositivo para a reflexão, sobre as formas sobre as quais se estruturam os discursos a respeito de ser docente. Ser

docente, para a Revista Criança, exigiria a sensibilidade para perceber os encaminhamentos didáticos imprescindíveis para que a criança se desenvolvesse plenamente. A referida sensibilidade seria formada mediante a lógica de que o professor aprende a fazer fazendo.

Concomitantemente a isso, inserimos o periódico como um dos artefatos que sustentou a institucionalização da Educação Infantil no Brasil. Mediante essa perspectiva, vemos a Revista Criança como um dos dispositivos que contribuiu para a renovação do sistema educacional, demonstrando muita expectativa quanto à sua utilização pelos professores, na medida em que a formação inicial e contínua, fator imposto pela conjuntura política, fora apresentada como essencial para a qualidade do ensino.

Tendo em vista a possibilidade de continuação deste estudo, apontam-se alguns elementos fundamentais que poderão sustentá-lo futuramente. É sabido que a investigação aqui empreendida utilizou-se de uma fonte oficial, o que nos causa curiosidade em saber a forma como as suas prescrições foram incorporadas e materializadas pelos professores, contribuindo para a constituição da Cultura Escolar. Assim, com base em Julia (2001), podemos ilustrar um quadro genérico no que tange ao impresso e seu alinhamento com a legislação oficial do país e enquadrá-lo como parte do conjunto de normas que delinearão os conhecimentos “ideais” a serem ensinados. Destarte, a Revista Criança pode ser considerada, pelo menos hipoteticamente, como um dos lados que compõem a Cultura Escolar. O outro lado, referente à sua materialidade, nos foge, pelo menos neste instante. Acreditamos estar no caminho de um refinamento analítico, uma vez que Julia (2001, p. 19) indica que “[...] os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas [...]”. Este reenvio às práticas deve acontecer sobremaneira na medida em que:

[...] os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão [...], ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino [...]. (JULIA, 2001, p. 33).

Sem dúvida, os documentos que possibilitem investigar o poder de manobra de que o professor dispõe são os mais difíceis de serem encontrados, visto que

dependem, na maioria das vezes, de relatos pessoais ou de registros pessoais. Esse tipo de documentação, também, acaba não sendo valorizado, pois

[...] o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui. É que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p.184).

Ratificando, o sistema escolar é portador de uma via de mão dupla. Da mesma forma que recepciona informações e deliberações, retorna com o resultado das mesmas, que forma um escopo cultural com peculiaridades próprias, penetrando, moldando, modificando e reconfigurando a cultura da sociedade. Por isso, ter contato com uma amostra da materialidade das sugestões do impresso, isso poderia ancorar análises a esse respeito.

Diante do exposto, a apologia feita por Nunes e Carvalho (1993) e comungada por nós direciona-se para a utilização de novas fontes e excluídas, muitas vezes, da análise realizada pelos historiadores da educação, admitindo que:

[...] a freqüência aos arquivos e os problemas com que convivemos, a nível de acesso e mesmo de conservação documental, nos impele a pensar se não nos cabe, enquanto historiadores, ao lado de outros profissionais, construir uma política projetiva que não só identifique, no presente, os tipos de documentos que interessam salvaguardar, mas também que se abram imediatamente, para usar nos nossos trabalhos, fontes que têm sido excluídas sistematicamente da nossa análise. São exemplos típicos: os desenhos, apontamentos de aulas, filmes televisivos escolares, fontes orais, fotografias, etc. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 35).

O que pode ser verificado neste excerto justifica o caminho aberto para a busca de novas fontes que suscitem novos problemas e novas abordagens de pesquisa em História da Educação brasileira. É dentro desse embate que se encontra o anseio principal em ampliar este estudo, para mantermos viva a história feita por dezenas e dezenas de professores e professoras que compuseram nossa educação.

Para encerrar a apresentação, permita-se a reprodução da epígrafe selecionada e reflita-se incessantemente não nas “certezas” fabricadas ou pré-fabricadas a respeito da educação, mas nas possibilidades...

Lembro aqui um pequeno trecho que tenho encontrado frequentemente como epígrafe de trabalhos acadêmicos, reportando a um *grafitti* bogotano cujo texto diz: 'Quando aprendi todas as respostas mudaram as perguntas!' Tal afirmativa parece captar esse espírito do nosso tempo, em que não só estão sendo descartadas nossas certezas como estão sendo desqualificadas as perguntas que orientam nossas buscas. As perguntas que fazíamos perderam a importância porque não nos direcionam para as questões que nos afligem hoje. Parece que se trata exatamente disso, de que precisamos recomeçar, redimensionar e reposicionar todo o espaço de investigação intelectual, agora, porém, sem dispor de amarras, sem andaimes seguros, sem certezas. Ainda estamos em pleno processo de desvencilhamento de um paradigma sufocante, e boa parte do que fazemos é, ainda, tentativa de desnaturalização, de perguntar como nos tornamos o que somos, de mostrar como estamos sendo constituídos na cultura (MARISA VORRABER COSTA, 2005, p.212).

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Clair Moron dos Santos. **A presença da psicologia na educação infantil**: análise das produções da Revista Criança/MEC. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002, p. 47-75.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **A invenção do eu infantil**: dispositivos pedagógicos em ação. Revista Brasileira de Educação. set/out/nov/dez, 2002, n° 21, p. 17-39.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Que infância é esta?** ANPED, 2000, p. 1-17.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL, Lei nº9.394, de 20.12.96, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. **Professor da pré-escola**. 3 ed. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, Vol. 1.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, Vol. 2.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, Vol. 3.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 06.02.06, **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da escola pública. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica, 2004.

BRASIL. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: Parâmetros em ação. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e história do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. **Políticas de Educação Infantil: MOBREAL**, educação pré-escolar e a revista criança. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. Revista Criança completa 25 anos de circulação. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2007, n.44.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, vol. 5, n. 11, jan./abr, 1991, p. 173-191.

CHARTIER, Roger. **O leitor**: entre limitações e liberdade. São Paulo: Unesp, 1999.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. PA: Teoria & Educação, n. 02, 1999, p. 177-229.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Sandra, et al (Orgs). 2.ed. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica, 2007.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.) **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania** <Disponível em: http://200.133.17.5/recife/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf >, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v.2

GUSSO, Ângela Marie et.al. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

JEAN, Piaget. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice D'Amorim; Paulo Sérgio Lima Silva. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1973.

JONES, David Martin. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Trad. Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, jan/jun, 2001, nº 1, p. 9-43.

JR, Moysés Kuhlmann. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol.III: século XX**. Petrópoli, RJ: Vozes, 2005.

KILPATRICK, Willam H. **The project method: the use of the purposeful act in the educative process**. Teachers College Record, New York, v. 19, n. 4, p. 319-335.

KILPATRICK, Willam H. **Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: introductory statement and definition of terms**. Teachers College Record, New York, v. 22, n. 4, p. 283-288.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. et al. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, Ana Cláudia Caldas de Arruda. **A noção de projeto na educação: o "método de projeto" de William Heard Kilpatrick**. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. rev. e amp. Goiânia: Alternativa, 2004.

LISZT, Vieira. **Cidadania e globalização**. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

LOPES, Karina Rizerk; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (Orgs.). **Coleção Proinfantil**. Módulo IV, Unidade 4, livro de estudo, vol. 2. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem... mais uma vez**. Revista ABC Educativo, jun. 2005, n.46, p.28-29.

MARICATO, Adriana. Revista Criança chega às escolas em fevereiro. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1689&catid=211> dia 24/11 às 20:10.

MEZZARROBA, Leda; ALVARENGA, Georfravia, Montoza. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, Georfravia, Montoza (Org.). **Avaliar**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em avaliação educacional, 1999.

MORAES, Lenir dos Santos. **Projetos da pauta de duas revistas pedagógicas (1939-2009)**. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010.

NEVES, Fátima Maria. História da educação no Brasil: considerações historiográficas sobre a sua constituição. In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: escrituras, 2002, p.11-31.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Historiografia da educação e fontes**. Cadernos ANPED, set, 1992/1993, 15ª reunião, p. 7-64.

Parecer CEB 022/98, de 17 de dezembro de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Parecer CEB 002/99, de 29 de janeiro de 1999, que instituiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

PARENTE, Marta Maria de A.; LÜCK, Heloísa. **Mapeamento de Estruturas de Gestão Colegiada em Escolas dos Sistemas Estaduais de Ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 156-162.

PETERS, Michael. Governamentabilidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

RODRIGUES, Elaine. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação in: COSTA, Célio Juvenal, JOAQUIM, José Pereira de Mello & FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados: UFGD, 2010. p. 311-325.

RODRIGUES, Elaine. **A invenção da democracia no Paraná: 1983 a 1987**. 2002. 273f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússula do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p.67-87.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2.ed. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Jane Alves da. **Políticas para a educação infantil em Revistas dirigidas**: uma análise da Revista Nova Escola e Revista Criança na década de 1990.184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, 2005. v.III.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva in: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 3.ed. São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo, **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. Revista de Ciências da Educação. set/dez, 2008, n. 7, p.141-150.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. n.º 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 5-15.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

WARLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, 2005. v.III.

APÉNDICES

APÊNDICE A
FONTES UTILIZADAS NO ESTUDO

- Ano de publicação aproximado 1997

1. BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, [-199a], n. 29.

- Ano de publicação aproximado 1997

2. BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, [-199b], n.30.

- 1998

3. BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31.

- 1999

4. BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32.

5. BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33.

- 2000

6. BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34.

- 2001

7. BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35.

- 2002

8. BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36.

9. BRASIL. Revista criança do professor de educação infantil. MEC, nov. 2002b, n.37.

- 2005

10. BRASIL. Revista criança do professor de educação infantil. MEC, jan. 2005a, n.38.

11. BRASIL. Revista criança do professor de educação infantil. MEC, abr. 2005b, n.39.

12. BRASIL. Revista criança do professor de educação infantil. MEC, set. 2005c, n.40.

- 2006

13. BRASIL. Revista criança do professor de educação infantil. MEC, nov. 2006a, n.41.

14. BRASIL. Revista criança do professor de educação infantil. MEC, dez. 2006b, n.42.

APÊNDICE B

LISTA DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO ACESSADOS PARA O
LEVANTAMENTO DE ESTUDOS ENVOLVENDO A REVISTA CRIANÇA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR ORDEM DE ACESSOS

INSTITUIÇÕES	UF	URL/ E-MAIL PARA CONTATO	NOTA	
			M	D
Universidade Federal de Pelotas-UFPEL	RS	http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge	5	5
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM	RS	http://www.ufsm.br/ppge	4	4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS	RS	http://www.ufrgs.br/faced/pos	5	5
Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos	RS	http://www.unisinos.br/ppg/educacao/	6	6
Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE	PR	http://www.unioeste.br/prppg/	3	-
Universidade de Tuiuti do Paraná-UTP	PR	http://www.utp.br/mde	4	4
Universidade de Caxias do Sul-UCS	SC	http://www.ucs.br/ucs/tpIPOSEducacao/Capa/posgraduacao/strictosensu/educacao/capa/apresentacao	3	-
Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC	RS	http://www.unisc.br/ppgedu	3	-
Universidade Luterana do Brasil-ULBRA	RS	http://www.ulbra.br/ppgedu	3	-
Universidade do estado de Santa Catarina-UDESC	SC	http://www.ppge.udesc.br	4	-
Universidade do Centro Sul Catarinense-UNESC	SC	http://www.ppge.unesc.net	3	-
Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL	SC	http://www.unisul.br	3	-
Universidade do Vale de Itajaí-UNIVALI	SC	http://www.univali.br/ppge	4	-
Universidade de Blumenau-FURB	SC	http://www.furb.br	3	-
Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG	PR	http://www.uepg.br/mestrados/mestrededu	4	4
Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC	SC	http://www.unoescjba.edu.br/cursos/mestrado/meduacao/index.php	3	-
Universidade Estadual de Maringá-UEM	PR	http://www.ppe.uem.br	4	4
Universidade Estadual de	PR	http://www.uel.br/ceca/mestrededu	3	-

Londrina-UEL				
Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC/PR	PR	http://www.pucpr.br/ppge	4	4
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC	SC	http://www.ppge.ufsc.br	4	4
Universidade Federal de Alagoas- UFAL	AL	http://www.cedu.ufal.br	4	4
Universidade do Estado da Bahia- UNEB	BA	http://www.ppgeduc.uneb.br	4	4
Universidade Federal da Bahia- UFBA	BA	http://www.faced.ufba.br	4	4
Universidade Estadual do Ceará- UECE	CE	http://www.ced.uece.br/cmae	4	-
Universidade Federal do Ceará- UFC	CE	http://www.faced.ufc.br/posgrad.html	4	4
Universidade Federal do Maranhão- UFMA	MA	http://www.educacao.ufma.br	3	-
Universidade Federal da Paraíba-UFPB	PB	http://www.ce.ufpb.br/ppge	4	4
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE	PE	http://www.ufpe.br/ppgedu	4	4
Fundação Universidade Federal do Piauí-UFPI	PI	http://www.ufpi.br/mesteduc	4	4
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN	RN	http://www.ppged.ufrn.br	5	5
Universidade Federal do Sergipe-UFSE	SE	http://www.pos.ufs.br/educacao	4	4
Universidade Tiradentes-UNIT	SE	nped@unit.br	3	-
Universidade de Brasília-UNB	DF	http://www.fe.unb.br	4	4
Universidade Federal de Goiás-UFG	GO	http://www.fe.ufg.br/ppge	5	5
Universidade Federal do Paraná-UFPR	PR	http://www.ppge.ufpr.br	5	5
Universidade Federal do Pará-UFPA	PA	http://www.ufpa.br/ce/ppged	4	4
Universidade do Estado do Pará-UEPA	PA	http://page.uepa.br/mestradoeducacao/	3	-
Universidade Federal de Rondônia-UNIR	RO	mestradoeducacao@unir.br	3	-
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES	ES	http://www.ppge.ufes.br	5	5
UNIUBE	MG	http://www.uniube.br/propep/mestrado/educacao/	3	-
Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG	MG	http://www.uemg.br	3	-
Universidade Federal de	MG	http://www.ppge.ufjf.br	4	4

Juiz de fora- UFJF				
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG	MG	http://www.fae.ufmg.br/posgrad	7	7
Universidade Federal de Uberlândia- UFU	MG	http://www.ppged.faced.ufu.br	5	5
Universidade Federal de Viçosa- UFV	MG	http://www.cch.ufv.br/peduca/	3	-
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/Rio	RJ	http://www.puc-rio.br/educacao/posedu	7	7
Universidade Católica de Petrópolis- UCP	RJ	http://www.ucp.br	4	-
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ	RJ	http://www.proped.pro.br	7	7
Universidade Estácio de Sá- UNESA	RJ	http://www.estacio.br/mestrado	4	4
Universidade do Rio de Janeiro- UNIRIO	RJ	http://www.unirio.br	3	-
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ	RJ	http://www.educacao.ufrj.br	5	5
Centro Universitário Salesiano de São Paulo- UNISAL	SP	http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/educacao.asp	3	-
Universidade Católica de Santos-UNISANTOS	SP	http://www.unisantos.br	4	-
Universidade da cidade de São Paulo- UNICID	SP	http://www.cidadesp.edu.br	3	-
Universidade de Sorocaba- UNISO	SP	http://educacao.uniso.br	4	4
Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE	SP	http://www.unoeste.br	3	-
Universidade Estadual Paulista de Araraquara- UNESP/Arar	SP	http://www.fclar.unesp.br/posede/educacao_escolar.htm	4	-
Universidade Estadual Paulista de Marília- UNESP Mar	SP	http://www.marilia.unesp.br/posedu/	5	5
Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente-UNESP/PP	SP	http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao	4	4
Universidade Estadual Paulista de Rio Claro- UNESP/ RC	SP	http://www.rc.unesp.br/ib/ppge	4	-
Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP	SP	http://www.posgrad.fae.unicamp.br	5	5
Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR	SP	http://www.ufscar.br/~ppge	5	5
Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP	SP	http://www.unimep.br/gdc_cursos_conteudo.php?cod=151	5	5

Universidade Metodista de São Paulo- UMESP	SP	http://www.metodista.br/poseducacao/	4	-
Universidade Nove de Julho-UNINOVE	SP	http://portal.uninove.br/mestrado/educacao/	4	4
Universidade São Francisco- USF	SP	http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/	4	4
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP	SP	http://www.ced.pucsp.br	4	4
Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas	SP	http://www.puc-campinas.edu.br/pos/curso.aspx?id=3	3	-
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC MG	MG	http://www.ich.pucminas.br/pged	4	-
Universidade de São Paulo-USP	SP	http://www.fe.usp.br	6	6
Universidade Católica de Brasília-UCB	DF	http://www.mestradoeducacao.ucb.br	4	4
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS	MG	http://www.fae.ufmg.br/posgrad	7	7
Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD	MS	http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao	3	-
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT	MT	http://www.ie.ufmt.br/ppge	4	4
Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT	MT	http://www.ppge.ufam.edu.br	3	-
Universidade Federal do Amazonas-UFAM	AM	http://www.ppge.ufam.edu.br	4	4
OUTROS				
Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPE		www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses		
BDTD-Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações-BDTD		http://bdttd.ibict.br/		

APÊNDICE C

CONTEÚDOS RETIRADOS DO PERIÓDICO POR ORDEM DE
APRESENTAÇÃO**REVISTA DE NÚMERO 29 (-199a):**

1. BRASIL. Editorial. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p.3.
2. TEBEROSKY, Ana; LERNER, Délia. É conversando que a gente se entende. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 4-5.
3. TEBEROSKY, Ana. Ícones. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p.6-7.
4. LERNER, Délia. Coleções. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 8-9.
5. SANCHEZ, Ana. Cunha, município do Brasil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 10-17.
6. BRASIL. O que é projeto. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 18.
7. KLISYS, Adriana. Para que a vida nos dê plantas, flores e frutos. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 19-21.
8. BRASIL. Cupuaçu. BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 22.
9. BRASIL. Simpósios. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 23.
10. WEISZ, Telma. Alfabetizar na Pré-escola. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 24-28
11. BRASIL. Educação Infantil: a experiência de Florianópolis. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 29-34.
12. BRASIL. Experiências bem-sucedidas de uso do material: critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.

- In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 35.
13. BRASIL. O MEC puxa prosa. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 36-37.
 14. CARVALHO, Sílvia Pereira de; WAJSKOP, Gisela; INOUE, Ana. Referenciais nacionais para Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 38-39.
 15. BRASIL. Resenha. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 39.
 16. BARRETO, Ângela Rabelo. A Educação Infantil na nova LDB. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil MEC**, [-199a], n. 29, p. 40.

Revista de número 30 (-199b):

1. BRASIL. Picasso, prato cheio. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil. MEC**, [-199b], n.30
2. CARVALHO, Sílvia Pereira de; WAJSKOP, Gisela; INOUE, Ana. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil. MEC**, [-199b], n.30, p.3-5.
3. TEIXEIRA, Kátia Trovato. A produção de textos por crianças de cinco anos. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil. MEC**, [-199b], n.30, p. 6-11.
4. SANCHEZ, Ana Maria. Uma terra de professoras orgulhosas do que fazem. In; BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil. MEC**, [-199b], n.30, p. 12-21.
5. KLISYS, Adriana. Inventos, inventores engenhocas & cia. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil. MEC**, [-199b], n.30, p.22-26.
6. LEITE, Regina Scarpa. Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil. MEC**, [-199b], n.30, p.27-29.

7. MONTEIRO, Priscila. Jogos e Matemática: uma possibilidade. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, [-199b], n.30, p.30-33.
8. TONELLO, Denise Maria Milan. Colecionando Símbolos, Ícones e logotipos... In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, [-199b], n.30, p.34-36.
9. PANTONI, Rosa Virgínia; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A formação continuada do educador: desafios e conquistas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, [-199b], n.30, p.37-39.
10. FREIRE, Madalena. A aventura de ensinar, criar e educar. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, [-199b], n.30, p.40.
11. BRASIL. Miro, formados de um cosmos. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, [-199b], n.30.

Revista de número 31 (1998):

1. BRASIL. Azul da cor do céu. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31.
2. WAJSKOP, Gisela (entrevista com Gilles Brougère). O que é brincadeira? In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.3-9.
3. TEIXEIRA, Kátia Trovato. Jogando com a matemática. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.10-15.
4. ATIÉ, Lourdes. Jaguará do sul. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.16-18.
5. ZURAWSKI, Maria Paula. O corpo e o movimento da criança de zero a seis anos. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.19-23.
6. MIYASAKA, Silvia Kawassaki; AMERICANO, Renata. Um quintal, um olhar e... bananas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.24-26.

7. WAJSKOP, Lucia; BERNARDES, Lucila. Trabalhando a diversidade textual no pré. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.27-31.
8. PANUTTI, Daniela; GASTALDI, Virgínia. Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.32-35.
9. BRITO, Teca Alencar de. Jogos de improvisação musical. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.36-38.
10. BOOCK, Sylvia Helena; SOUZA, Laura Mariano de. Posição, suposição e sobreposição: um conceito e uma experiência para uma visão em educação e arte. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.39-43.
11. BRASIL. Última Página. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31, p.44.
12. BRASIL. Frade Angélico. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov.1998, n.31.

Revista de número 32 (1999a):

1. BRASIL, Abapuru. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32.
2. DEHEINZELIN, Monique (entrevista Lino de Macedo). Criação e autoria de um ponto de vista piagetiano. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p. 3-9.
3. ALMADA, Deborah. Projeto viver com arte: Esta brincadeira é coisa séria. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p.10-19.
4. BRASIL. História da Preta (resenha). In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p.22.
5. BRASIL. A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo (resenha). In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p.23-24.

6. BRASIL. Josués. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p.25.
7. BRITO, Iêda Maria Luz. Giroletas: uma ciranda de leitura em expansão. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p.26-27.
8. BRASIL. Arte educação em primeiro plano. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p.28-29.
9. TOLEDO, Mônica Nogueira Camargo de. Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros... In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p.30-34.
10. BRASIL. Quando brincar é aprender matemática. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p.35-37.
11. DUTOIT, Rosana A. A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p. 38-43.
12. BRASIL. O Brasil em Imagens. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32, p. 44.
13. BRASIL. Índia Tapuia ou Índia Tarairiu. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 1999a, n.32.

Revista de número 33 (1999b):

1. BRASIL. Gerda Brentani (Trieste, Itália, 1906-São Paulo, Brasil, 1999). In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33.
2. GALVÃO, Izabel. Wallon e a criança, esta pessoa abrangente. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33, p. 3-7.
3. PEREIRA, Sueli Aparecida. Vida de inseto. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33, p.8-11.
4. WAJSKOP, Gisela. 500 anos de Brasil: a formação continuada de professores... meta de qualidade. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33, p.12-15.

5. BRASIL. Prêmio qualidade na Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33. p.16-21.
6. ALMEIDA, Maria Alice Junqueira de. Animais marinhos ou o fundo do mar? In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33, p.22-23.
7. BRASIL. Música, Música, Música... (resenha). In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33, p.24-27.
8. BRASIL. Crianças de todo o mundo (resenha). In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33, p.28-29.
9. LIMA, Eliane de Araújo. A educação na visão do letramento. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33, p. 30-33.
10. FERRAZ, Beatriz; FLORES, Fernanda. Espaço atraente: espelho de valores. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33, p. 34-39.
11. BRASIL. Diálogo com cartas recebidas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33, p.40.
12. BRASIL. Livros que Gerda Brentani escreveu e ilustrou. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 1999b, n.33.

Revista de número 34 (2000):

1. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky, vida e obra. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p.3-6.
2. WAJSKOP, Gisela (entrevista Maria Cristina Corrêa Figueira). A cultura profissional do educador de infância em Português. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p. 7-11.
3. GOUVEIA, Beatriz B. Uma prosa sobre seus ritmos na cadência da formação. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p.12-15.
4. FERREIRA, Celinéia Paradela. Projeto quem são eles? In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p.16-20.

5. OLIVEIRA, Stela Maris Lagos, et al. Creches numa perspectiva educacional. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p.21-28.
6. FERRAZ, Beatriz. Aprender e ensinar na Educação Infantil (resenha). In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p.29.
7. THIESSEN, Maria Lucia. Uma experiência da pastoral da criança. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p. 30-31.
8. BRASIL. MEC premia qualidade na Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p.32-33.
9. WAJSKOP, Gisela; INOUE, Ana Amélia. Professores e professoras: a formação continuada neste grande país chamado Brasil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p.34-38.
10. BRASIL. Diálogo com cartas recebidas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p.39-40.
11. BRASIL. Censo da Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2000, n.34, p.41.

Revista de número 35 (2001):

1. BRASIL. Jean Baptiste Debret. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35.
2. SANCHEZ, Ana (entrevista Emília Ferreiro). Significado da escrita no mundo atual. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p. 3-9.
3. GUTIERREZ, Heloísa Veloso Maia. Por que cinza e não verde? In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.10-15.
4. TAILLE, Yves de La. Autonomia e identidade. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.16-18.
5. LADEIA, Délia. O eu criança na Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.19-21.

6. DEHEINZELIN, Monique. Como as crianças pintam?: uma proposta para oficina de pintura com crianças de 1 ano e meio a 6 anos de idade. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.22-25.
7. DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; Faria, Vitória Líbia Barreto de. A construção de uma proposta pedagógica. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.26-29.
8. LUCAS, Andréa da Cruz. O desafio da Educação Inclusiva. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p. 30-31.
9. KLISYS, Adriana. Debret, o Brasil e as Crianças. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.32-33.
10. ROSSINI, Izonete Rocha. O quiabo. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.34-35.
11. DEHEINZELIN, Monique. Chico Buarque (Resenha). In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.36-37.
12. BRASIL. Notícias. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.38-39.
13. BRASIL. Cartas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35, p.39-40.
14. BRASIL. Jean Baptiste Debret. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, dez. 2001, n.35.

Revista de número 36 (2002a):

1. BRASIL. Murais da escola arco-íris, em Recife. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36.
2. FARIA, Vitória Líbia Barreto de (entrevistou Stefânia Padilha). A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p. 4-7.
3. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Registro reflexivo da prática pedagógica: uma possibilidade para a autoria de conhecimento. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p. 8-11.

4. RICCHIERO, Ideli. O processo de formação e a atuação da professora de Educação Infantil: revisando um pouco de teoria sobre o tema da formação. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.12-17.
5. GRAEF, Márcia M. et.al. Genealogia: descobrindo raízes. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.18-22.
6. ANDREATTA, Elza Lemos. Ovo meu, será seu? In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.23-26.
7. DEHEINZELIN, Monique. Camaragibe: Município aberto à mudança. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.27-29.
8. SILVA, Rita de Cássia Gomes da. Vítor: o mais novo amigo da nossa turminha. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.30-31.
9. ACIOLI, Vera Maria S.; ACIOLI, Maira. Murais da escola arco-íris, em Recife. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.32-33.
10. Fávero, Eugênia Augusta Gonzaga. Educação especial e inclusão. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.34-36.
11. SALLES, Cristiane (resenha). Cantiga e poesia juntas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.37.
12. BRASIL. Notícias. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.38-39.
13. FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Diálogo com as cartas recebidas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36, p.39-40.
14. BRASIL. Murais de Diego de Rivera, no México. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jun. 2002a, n.36.

Revista de número 37 (2002b):

1. MAIA, Irla (entrevistou Stela Maris Lagos Oliveira). Entrevista com a professora Stela MARis Lagos Oliveira. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p.3-6.
2. PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brinquedos e infância. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p. 7-9.
3. PIACENTINI, Telma Anita; FANTIN, Mônica. Museu do brinquedo na ilha de Santa Catarina. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p.10-13.
4. MARQUES, Francisco. Palavramiga. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p.14-18.
5. MELO, Maria Elizabeth Koneski. Como surge o arco-íris. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p. 19-23.
6. INAGAKI, Michinori; DEHEINZELIN, Monique. A lição de Ciro. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p.24-26.
7. BARRIOS, Alia. Da casa para a escola uma transição importante para a criança e sua família. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p. 27-30.
8. FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: conquistas e dificuldades. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p.31-36.
9. KLISYS, Adriana. (resenha). Resenha. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p.37.
10. BRASIL. Notícias. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p.38-39.
11. BRASIL. Diálogos com as cartas recebidas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p.40.
12. BRASIL. Jogos infantis. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2002b, n.37, p. 41.

Revista de número 38 (2005a):

1. LAGO, Fabíola Pereira do. (entrevistou Yves de Dela Taille). Na mídia, o desfile de um mundo inatingível. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38.
2. VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O Papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 10-11.
3. COELHO, Nelly Novaes. O Conto de Fadas: o Imaginário Infantil e a Educação. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 12-14.
4. MARANDOLA, Aurea da Cunha; JR, Eduardo Marandola. Conversando e Contando Histórias, Recriando Lugares: Geografia, Literatura e Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 15-18.
5. FARIA, Daniel. Oh! Bagdá. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 19.
6. BRASIL. Prêmio qualidade na Educação Infantil - 2004. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 20-21.
7. MORITA, Nancy de Fátima Silva. Os Primeiros Desenhos: a Construção Gráfico-Plástica. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 22-28.
8. HORN, Maria da Graça Souza O papel do espaço na formação e na transformação do Educador Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 29-32.
9. SANTOS, Fabrício; JABOUR, Débora. Habilitação de professores infantis tem impacto dentro e fora das escolas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 33-37.
10. BRASIL. Resenha. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 38-39.
11. BRASIL. Notícias. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 40-41.
12. BRASIL. Livros. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 42.
13. BRASIL. Diálogo. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38, p. 43-44.

14. BRASIL. Arte. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, jan. 2005a, n.38.

Revista de número 39 (2005b):

1. MIRANDA, Angélica (entrevistou Sônia Kramer). Aprendendo com a criança a mudar a realidade. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p. 5-8.
2. BEAUCHAMP, Jeanete. Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p. 10-11.
3. CAMARGO, Fátima. Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p. 12-14.
4. AMORIM, Adenice do Socorro Corrêa de. et.al. Pare! Respeite-me, também sou cidadão! In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p. 15-17.
5. MARQUES, Luzinete. Prêmio mostra experiências desenvolvidas na Educação Infantil em todo o país. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p. 18-23.
6. BRASIL. Professor faz literatura. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p.24.
7. GOULART, Maria Inês Mafra. Conhecimento do Mundo Natural e Social: Desafios para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p.25-29.
8. XAVIER, Fernanda Conde Collares. A casa do mendigo Tesoura. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p. 30-33.
9. MARICATO, Adriana; JACINTO, Sônia. Seminário internacional discute alfabetização e letramento na infância. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p.34-37.
10. BRASIL. Resenha. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p. 38-39.

11. BRASIL. Notícias e agenda. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p.40.
12. BRASIL. Diálogo com as cartas recebidas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p.41-42.
13. BRASIL. Arte. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, abr. 2005b, n.39, p.43.

Revista de número 40 (2005c)

1. VASCONCELOS, Vera M. R. de. (entrevistou Jesús Palácios). Educação Infantil como esperança no futuro. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p. 5-8.
2. Lopes, Karina Rizek. As Instituições de Educação Infantil são Responsabilidade dos Sistemas de Ensino. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.9-11.
3. ALMEIDA, Aidê Cançado. Pactuação de responsabilidades em prol da inclusão social de crianças. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p. 12-13.
4. PARENTE, Ana Rosa de Andrade. A Integração da Educação Infantil aos
5. Sistemas de Ensino. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.14-15.
6. PADILHA, Stefânia. Solidariedade no mundo das letras. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.16-17.
7. MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.18-26.
8. PAULA, Ivna de Sá Roriz de. Projeto “Pedras” Geologia e Educação Infantil. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.27-29.
9. LIMA, Ana Virginia de Almeida. A Matemática na Educação Infantil: trajetória e perspectivas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.30-32.
10. BIAGIO, Rita de. Meninos de azul, meninas de rosa. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p. 33-37.

11. BRASIL. Resenha. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.38-39.
12. BRASIL. Notícias e agenda. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.40.
13. MENDES, Roseana Pereira. Diálogo com as cartas recebidas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.41-42.
14. BRASIL. Arte. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, set. 2005c, n.40, p.43.

Revista de número 41 (2006a):

1. GUERRA, Adriano. (entrevistou Miguel Arroyo). Imagens quebradas. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.3-7.
2. FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.9-11.
3. GUEDES, Adrienne Ogêda. Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.12-13.
4. ARAGÃO, Rosana. O portfólio como novo instrumento de avaliação. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.14-17.
5. SILVA, Edit. Prêmio Professores do Brasil: MEC reconhece iniciativas de professoras de todo o Brasil. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.18-25.
6. PERES, Giani. Ler é o melhor remédio. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.26.
7. MELO, Regina Célia. Amigo. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.26.

8. FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. O contexto multifacetado do currículo na Educação Infantil. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.27-29.
9. MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. O PROINFANTIL: ontem, hoje e amanhã. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.30-32.
10. MARICATO, Adriana. Professora pode tornar-se leitora com formação e prazer. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.33-34.
11. BRASIL. Resenhas. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.35-36.
12. BRASIL. Notas. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.37-38.
13. BRASIL. Diálogo com as cartas recebidas. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.39-40.
14. BRASIL. Arte. In: **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006a, n.41, p.41.

Revista de número 42 (2006b):

1. NASCIMENTO, Iracema. (entrevistou Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado). Qualidade na Educação Infantil um processo aberto, um conceito em construção. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.3-6.
2. LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira Mendes. Desafios de um novo tempo. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.8-9.
3. PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. A criança de 6 anos no ensino obrigatório: um avanço social. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.10-11.
4. LIMA, Elvira Souza. A criança de 6 anos no Ensino Fundamental. In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.12-15.

5. PIRES, Raimunda da Silva. Chapeuzinho vermelho (adaptação para teatro infantil). In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.16-17.
6. CARRANÇA, Flávio. É possível trabalhar a inclusão reconhecendo a diversidade racial. In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.18-24.
7. FERRAZ, Beatriz. Planejar para aprender, aprender para planejar. In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.25-27.
8. ROSA, Cláudia Santa. Escola da ponte: cidadania na prática. In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.28-30.
9. CARRARO, Renata. A necessária parceria entre a escola e a família. In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.31-34.
10. FARIA, Vitória. Resenhas. In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.35-37.
11. BRASIL. Notas. In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.38.
12. BRASIL. Diálogo com as cartas recebidas. In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.39-40.
13. BRASIL. Arte. In: In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil**. MEC, nov. 2006b, n.42, p.41.

ANEXOS

ANEXO A

PING-PONG ENTRE CRIANÇAS

Entrevistadora: Como você aprendeu a falar?

Solange: Eu fui crescendo e comecei a falar.

Entrevistadora: e como é que a gente pensa?

Solange: Se vai fazer uma coisa errada, a gente.... pensa primeiro.

Entrevistadora: só as coisas errados?

Solange: As coisas erradas, as coisas certas....

Entrevistadora: o que mais?

Solange: Que nem a gente té aqui falando....tudo isso que eu tô falando pra vocês eu tô lembrando.

Entrevistadora: onde fica guardado o seu pensamento?

Solange: tem um cofre grande aqui na minha cabeça....e eu guardo tudo isso ali dentro.

Entrevistadora: E se eu quiser ver o que tem lá dentro?

Solange: Não vai conseguir olhar o cofre, porque tem um cadeado e eu tenho a chave lá na minha casa para mim abrir. Só eu que consigo ver lá dentro e consigo tirar meu pensamento sem a chave.

Entrevistadora: Onde fica guardado o seu pensamento?

Solange: Só que eu tiro o cofre da cabeça, aí abro, tiro tudo da cabeça, coloco o cofre guardado nas gavetas, e durmo, né, pra pensar tudo o que eu tô falando, sonhar.... Aqui na minha cabeça, também tem sonhos de bruxas!

ANEXO B**POEMA: OH! BAGDÁ...**

Oh! Bagdá...

Hoje acordei pensando em ti, oh! Bagdá
Nos teus meninos de belezas arabescas
Que não sorrirão mais.
Nas tuas mulheres de olhos verdespanto
Que chorarão pelos seus homens
Que não voltarão do grande deserto
Sem oásis, nem arco-íris, oh! Bagdá
O pote de ouro da paz explodiu em mil e um
Cacos de ódio e sangue da tua gente milenar.
Tuas caravanas passarão, além do sol
E haverá apenas a sombra
Triste sombra deste século
Ainda sem luz, oh! Bagdá
Queria acordar novamente
E acreditar nas tuas estórias
Do era uma vez, do nunca mais.
Nos teus tapetes voadores
Que me povoaram de infância
Nos teus gênios aprisionados em lâmpadas
De sonhos e encântaros
E suplicar em lágrimas três pedidos:
Paz, paz, paz, oh! Bagdá...

ANEXO C

CONTO: SOLIDARIEDADE NO MUNDO DAS LETRAS

Solidariedade no mundo das letras

Stefânia Padilha*

“Há muitos e muitos anos,
as letras moram numa floresta encantada muito linda. Essa floresta
fica lá em cima no céu, numa estrela muito brilhante que solta lindas
faíscas toda vez que uma criança resolve escrever.
Você nem imagina a festa que é quando as crianças resolvem escrever. . .
Todas as letras ficam saltitantes e torcendo para que a criança precise
dela para registrar seu desejo, seu pensamento. Sabe por quê?
Acontece que, para sair da floresta encantada e chegar ao papel, as
letras fazem uma linda viagem. Elas escorregam pela cauda da estrela,
dão deliciosos pulos nas nuvens, que são supermacias e gostosas de pular.
Mas o melhor mesmo é mergulhar nos sete rios do arco-íris. Cada rio é
um suco mais delicioso que o outro. Por fim, fazem um vôo flutuante para
o papel.
Quando escrevemos, as letras vivem uma superaventura. Mas enquanto
não escrevemos, cada letrinha fica na sua casinha descansando,
desenhando, tocando, cantando. Cada letra tem sua própria casa e
decide como se distrair enquanto aguarda a grande aventura de ajudar as
crianças a escrever.
Em todas as casas é possível observar uma grande alegria, apenas uma
casinha vivia sempre fechada. As demais letras reparavam naquele fato e
começaram a ficar muito curiosas:
– Quem será que morava ali?
Todas comentavam e ninguém jamais havia visto a moradora daquela
casa.
Será que ela não viajava para ajudar as crianças a escrever? Como podia
ser? Será que aquela casa não era de uma letra e sim de um monstro? De
uma bruxa?
Que mistério!

– Nada disso, minha amiga, sua voz é linda! Tão linda que eu até pensei que era de outro mundo.

Nessa hora, a gargalhada foi geral, e as duas amigas Q e U abraçaram-se.

A letra Q pediu desculpas, explicando que era muito, muito medrosa.

Então a letra U contou que ela estava perdendo grandes aventuras, que era delicioso viajar pelo céu para ajudar as crianças a escrever, mas que ela estava tendo uma ótima idéia. E foi assim que combinaram:

– Amiga Q, eu prometo que toda vez que você precisar sair para viajar para o papel eu vou de mãos dadas com você. Assim você nunca vai estar sozinha.

E assim, toda vez que precisamos da letra Q para escrever qualquer coisa sua amigona U vem junto.

Você já viu a letra U sozinha várias vezes porque ela não tem medo de viajar só, mas, solidária como é, sempre encontra tempo para acompanhar sua amiga Q, que nunca anda sozinha. Você já reparou nisso? Pois agora ficou sabendo da história.”

ANEXO D**POEMA: LER É O MELHOR REMÉDIO**

Eis aí um grande desafio:
Criar ávidos leitores!
Que leiam, leiam, horas a fio
Sobre ciência, poesia e amores.
Adquirir o hábito de ler é importante
Para investigar, pesquisar, delirar
Ler é mesmo algo fascinante,
Envolvente, pois te leva a criar.
Diria que ler é o melhor remédio
Contra a ignorância, desinformação e tédio
E qual é afinal o papel do professor?
Ser um exemplo, ser um elemento motivador
Oferecendo pílulas diárias de leitura
Que leve as idéias a constante fervura.

ANEXO E**POEMA: AMIGO**

Numa poltrona macia,
No colo da avó,
Na cama aconchegante,
Debaixo da amiga árvore...
É avião que me leva ao
Japão, Quixadá ou Bagdá!
Se a tristeza vem,
Traz asas ligeiras, verdes de esperanças...
Se a euforia é crescente,
Tece na medida a melancolia boa pra pensar.
Se o sono não vem,
Se o medo quer brincar,
Inventa sonhos azuis
Pra eu acordar
Manhãs de sol e emoções...
Se eu quero entender, desvendar o porquê, pra quê,
Como, onde, cadê?
É você a chave que abre
As gavetas, janelas e portas!
É você: Livro Amigo!

ANEXO F

ADAPTAÇÃO PARA TEATRO INFANTIL DA CHAPEUZINHO VERMELHO

MÃE – Filha, leve esses doces para a festa da vovó!

LOBO – (explorando) – Doces! Festa! – mas nem me convidaram! Que discriminação!

Chapeuzinho caminha. O lobo a segue se escondendo. Aparece o caçador.

MENINOS – (cantando) – Senhor caçador, preste muita atenção, não vá se enganar quando o lobo pular.

O caçador dá tiros para cima e cai desengonçado.

MENINOS – (cantando) – Senhor caçador, o senhor se enganou, não prestou atenção quando o lobo pulou!

Aparece o lobo no meio das crianças.

LOBO – Eu ouvi, vocês ouviram? Ai! Estão atrás de mim! (olha para trás, roda o rabo) – Quem será? (sai depressa).

O caçador aparece no meio das crianças.

MENINOS – (cantando) – Moreno alto, bonito e sensual.

O caçador corre na direção do lobo e ambos dão voltas ao redor das crianças. Em seguida, saem de cena.

Na casa da vovó chega o caçador ofegante.

CAÇADOR – Vovó, tem um lobo vindo para cá.

A vovó cai dura de pernas para o ar. O caçador acorda a vovó e a leva embora.

LOBO – (entrando em cena) – Festa! Que festa mais micha! (roda o rabo). – Não se fazem mais festas como antigamente! Cadê a aniversariante? Cadê a fofó? (pergunta às crianças). – No guarda roupa? (olha). – Não, ...mas o que é isso? (mostra um sutiã).

A platéia responde e ele diz: – Não é isso, não! ... é o coador duplo da vovó, aqui cõa chá e aqui cõa café. Inteligente, não! (Em seguida pega uma calcinha), – O que é isso?

A platéia responde, e ele diz:

– Não é! Isso aqui é o modelo mais recente de um chapéu de lobo, uma orelha de cá e outra de lá. Coloca a calcinha na cabeça (e andando) – Bom! Não tem ninguém, mas não vou perder a viagem, vou fazer minha festa!

* Raimunda da Silva Pires é professora do Centro Infantil da 416 – Santa Maria – Brasília/DF.17 revista criança professor faz literatura

Coloca a música e começa a dançar. Aparece Chapeuzinho.

CHAPEUZINHO – Quem é você?

LOBO – A irmã gêmea de sua fofó (ri entre os dentes).

CHAPEUZINHO – Gêmea? Hum... Gêmea não é igual?

LOBO – Você me acha tão diferente assim?

CHAPEUZINHO – Acho.

LOBO – Por quê?

CHAPEUZINHO – Por causa desses olhos tão grandes...

LOBO – São pra te enxergar.

CHAPEUZINHO – E essas orelhas tão grandes?

LOBO – Pra melhor te ouvir.

CHAPEUZINHO – E esse nariz tão grande?

LOBO – Pra melhor te cheirar.

CHAPEUZINHO – E essa boca tão grande?

LOBO – Pra falar caju (fechando a boca ao máximo).

CHAPEUZINHO – Você veio pra festa?

LOBO – Vim. Vamos dançar?

Dançam. Chega a vovó e o caçador dando tiros. O Lobo e a Chapeuzinho se escondem atrás da mesa, o Lobo levanta a bandeira branca (um pedaço de madeira com a calcinha da vovó).

LOBO – Eu quero falar! Deixa eu falar!

CAÇADOR – Você é um lobo malvado!

LOBO – Isso é história! Fizeram minha fama,

eu sou um lobo bonzinho e ve-ge-ta-ri-a-no!

CAÇADOR – Não acredito!

LOBO – Acredite!

CAÇADOR – Não acredito!

LOBO – Acredite!

CAÇADOR – Então me abraça! (o Lobo abraça). – Então me beija (o Lobo beija).

CHAPEUZINHO – (aproxima-se do Lobo e do caçador) – É hora de festa! É aniversário da vovó!

Vamos cantar.