

*À minha mãe Francisca, que completa 90 anos ao
nascer desta obra. Por sua luta como educadora e por
sua coerência em sempre incentivar a autonomia e o
protagonismo dos filhos, netos e bisneta.*

*Ao meu amado Claudio, que sempre ilumina minha
trajetória e compartilha a esperança na construção
de uma educação humanizadora.*

*Aos meus queridos filhos Claudio e Amanda, que me
inspiram todos os dias a me reencantar com a vida.*

*Aos profissionais da educação infantil, pela coragem
de lutar pelos direitos das crianças.*

SUMÁRIO

Prefácio, 6

Apresentação, 12

I

Futuro em construção, 16

II

Cultura infantil, 26

III

Sinais captados, 34

IV

Investigação do mundo, 42

V

Educador construtor, 50

VI

O que é aprender?, 60

VII

Currículo emergente, 68

VIII

A riqueza das trocas, 75

IX

Escola da infância, 83

X

Autônoma, sim. Autômata, jamais, 91

Formação do formador, 97

Espaço vivo, 106

Referências, 115

PREFÁCIO

Este é um livro marcado pelo compromisso, pela frontalidade, mas, sobretudo, pela esperança. Um livro corajoso num tempo em que, no Brasil, o debate público e a reflexão sobre a visão estratégica da Educação, os sentidos da Escola e os projetos de trabalho em sala de aula estão na ordem do dia. Um debate que está longe de ser entendido como algo fácil, dadas as tensões e interesses em jogo, as diferenças ao nível das crenças e das ideias dos atores sociais envolvidos e a própria diversidade de um país que obriga a pensar na implementação do projeto de Educação a partir de realidades e condições tão distintas.

O livro de Emilia Cipriano é um contributo para o debate sobre a construção do futuro e a impossibilidade de o projetar sem pensar na criança e sobre o sentido da vida. Um contributo informado que se constrói a partir de uma reflexão implicada

e sustentada numa experiência em que a autora esteve envolvida durante toda a sua vida.

Esta obra é pertinente e bem-vinda, na medida em que contribui com um conjunto de possibilidades de ação que, de um modo geral, visa à democratização da escola pública brasileira. A autora propõe caminhos e soluções alternativas àqueles projetos e práticas educacionais meramente subordinados à instrução. Para ela, o trabalho dos educadores e das crianças deve ser entendido tanto como uma tarefa pessoal e culturalmente significativa quanto capaz de assumir um impacto formativo adequado às vivências e desafios do século XXI. Uma escola que, como se pode sentir no livro, se afirma pela sua atividade educacional, e não em função de um assistencialismo demagógico e inconsequente. Essa proposta contribui para que compreendamos a complexidade da educação face aos desafios contemporâneos de um mundo em constante e exigente transformação.

Neste sentido, creio que estamos perante uma obra com uma utilidade pedagógica indiscutível que se explica, em primeiro lugar, devido às preocupações conceituais que sustentam o conjunto dos textos que compõem este livro e, em segundo lugar, devido às suas preocupações praxiológicas – preocupações que têm a ver com a necessidade de inspirar outras práticas, e isso é, na minha perspectiva, uma outra dimensão que gostaria de valorizar.

Assim, numa visão panorâmica da obra, verificamos que essas preocupações atravessam, de forma diversa e transversalmente,

os textos dos diferentes capítulos que, de um modo geral, nos confrontam tanto com a problemática do protagonismo das crianças, como com a problemática da organização cooperativa do trabalho de aprendizagem. Para isso, a autora se utiliza dos diferentes sentidos e imprime a eles uma outra visibilidade, com um olhar epistemológico, na relação entre os sujeitos e o saber que um novo paradigma de educação para a infância permite desvendar.

Creio que a obra que agora, e em boa hora, se publica pode constituir um instrumento fundamental quer para estimular uma reflexão consequente sobre o programa da educação infantil, quer para apoiar os projetos afins nos diferentes contextos deste país. Como os leitores poderão comprovar, este é um livro que discute, a partir de um enquadramento histórico, a importância da educação da infância e a compreensão do seu caminho já percorrido no mundo e no Brasil, como também o que ainda há para ser feito a fim de que esse caminho seja cada vez mais forte a serviço da democratização da escola brasileira.

Importa compreender que nesta obra há ainda uma outra preocupação que tem a ver com a proposta de um novo papel a assumir pelos educadores. É preciso que eles deixem de se definir como meros instrutores e se assumam como interlocutores qualificados (Cosme, 2009). Assim como os capítulos demonstram, os educadores necessitam perder a centralidade enquanto atores educativos para adquirir um papel educacionalmente mais influente na criação de dinâmicas pedagógicas e didáticas potencia-

lizadoras da aprendizagem das crianças. O trabalho dos educadores não poderá mais ser circunscrito a um trabalho de facilitação pedagógica, já que essa prática não permite revelar a complexidade de uma intervenção que exige, igualmente, desafios e confrontos dialógicos com as crianças. Interessante é que tal papel terá que ser compreendido em função da necessidade de possibilitar a afirmação das crianças como protagonistas, compreendendo-se que esse não é um dado adquirido, mas um objetivo a assumir, o qual passa, em larga medida, pela construção da relação entre crianças e adultos educadores, bem como pela relação das crianças entre si. Tal processo depende, todavia, da intencionalidade com que se organiza e gerencia o trabalho pedagógico promovido em cada sala de aula.

Nas palavras da autora, é preciso reconhecer que as crianças são produtoras de cultura. “A ideia de que só nós, adultos, é que produzimos cultura não cabe mais na nossa contemporaneidade. Uma questão decisiva para nós, educadores, é termos a clareza de que a criança tem voz própria.” Por isso, a problemática da aprendizagem colaborativa está presente como um objeto de reflexão transversal, indissociável da reflexão sobre o protagonismo das crianças, a reconfiguração do papel dos professores e a organização e gestão do trabalho pedagógico.

Diria mesmo que uma das discussões mais interessantes para a qual este livro nos convoca diz respeito à articulação entre a valorização das crianças como protagonistas e a necessidade de promover

a colaboração entre elas. Esse processo terá que ser entendido como condição à ruptura de uma leitura adultocêntrica que precisamos ultrapassar numa escola onde a única fonte de saber e de regulação é o educador. Aprender é aprender a pensar. Neste sentido, o aprender a cooperar também passa a ser entendido como condição a uma aprendizagem mais significativa e substancial e, concomitantemente, à assunção de um projeto de educação para a cidadania que se constrói através da experiência concreta na infância.

Finalmente, dizer que, em cada página deste livro, é possível sentir a impressão digital de Emilia Cipriano e o seu respirar, pois fala sempre do que lhe é mais caro: a promoção de uma infância mais feliz e mais segura para todos. Esta é uma obra de afetos, atravessada por afetos, e só temos que lhe estar agradecidos, na medida em que nos ajuda a compreender melhor as potencialidades, as vulnerabilidades, as zonas de risco e os obstáculos, bem como as oportunidades educativas da construção de uma escola socialmente mais justa e culturalmente mais significativa, onde as crianças possam, como nos recomenda Paulo Freire, “fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo”.

Porto, agosto de 2021

Ariana Cosme

Faculdade Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto, Portugal

APRESENTAÇÃO

*Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

“Memória” – Carlos Drummond de Andrade

Anos atrás, eu estava em uma conferência em São Paulo, em um auditório com cerca de cinco mil pessoas. Vi uma pessoa na plateia me ouvindo de uma forma efetiva, com olhar que denotava um certo encantamento. Ao término do evento, a moça veio a mim, me deu um abraço e fez uma pergunta que, para uma educadora com muitos anos de ofício, é difícil de lidar: “Você se lembra de mim?”. É deveras complicado recordar de todas as crianças que foram minhas alunas. Elas vão crescendo, vão se transformando. Naquele momento, eu disse a ela: “Oh, minha querida... Não lembro especificamente de você, mas eu sei que nós temos alguma coisa que nos uniu fortemente, pelos teus olhos, pelo teu jeito de assistir à minha apresentação”. Ela olhou bem para mim: “Eu fui sua aluna”. Ao perguntar em que série, veio a revelação: “No maternal!”. Décadas se passaram, e ela me manteve na memória por todos esses anos.

Esse episódio me faz abrir este livro com um questionamento que vai permear a nossa interação até a última página: já refletiu como você se faz presente nas memórias das crianças? Nas marcas que imprime no caminho e no jeito de ser de cada uma delas?

Penso que um exercício profundo de reflexão do educador da infância é perguntar-se a todo momento: “Ao fazer essa opção, eu tinha claro que me tornaria uma referência para essas crianças?”. Nós temos a possibilidade de abrir os mundos para esses seres humanos que potencialmente nos chegam com condições de criar, de fazer conexões, de transformar, de gerar situações novas ao longo de seus trajetos.

A propósito, se existe um segmento profissional que obtém retornos imediatos de relações de afeto é o dos educadores da infância. As crianças nos proporcionam isso, elas expressam seus sentimentos, nos devolvem rapidamente o resultado das nossas ações.

Eu, como educadora da infância, sempre que olhava para as crianças, me perguntava se acreditava de fato no que estava propondo a elas. Se aquilo não fosse verdadeiro para mim, passava a não ter nenhum sentido para as crianças. Afinal, as crianças são muito perspicazes, identificam logo se o que está sendo colocado faz parte do universo delas. A nossa capacidade de lidar com sonhos, com as reflexões da infância só vai se constituindo quando criamos vínculos com as crianças. Esse é um grande desafio na educação da infância. Não se trata de querer pensar nas crianças

que fomos, mas de interpretar as crianças que estão aí, com as características que trazem, com o enfrentamento de uma realidade, em muitos casos, mais contraditória e complexa do que as gerações anteriores viveram.

A escola da infância abre um campo grande de possibilidades, e nós precisamos investir na nossa formação e na delas para que sejam capazes de realizar suas potencialidades. É fundamental que essa construção seja permeada com prazer, com felicidade, com inspiração. O ato de educar necessita de objetivos claros, situado no tempo e no espaço, e de sensibilidade na construção participativa do processo.

Nós temos nas mãos muitas histórias, que são únicas, peculiares e singulares. Mas precisamos ter consciência de que nós somos criadores de sentidos. A nossa grande referência deve ser a nossa consciência de que, junto com as crianças e com as famílias, somos capazes de transformar a realidade.

I

Futuro em construção

Nem o futuro nem o presente existem. Nem se pode dizer que os tempos são três: passado, presente e futuro. Talvez fosse melhor dizer que os tempos são: o presente do passado; o presente do presente; o presente do futuro. E estes estão na alma; não os vejo alhures. O presente do passado é a memória, o presente do presente é a percepção, o presente do futuro é a expectativa.

Santo Agostinho

É impossível uma sociedade pensar na construção do futuro sem pensar na criança, sem pensar nas gerações, sem pensar no sentido da vida.

Nossa história recente mostra isso. Com a mobilização intensa de setores da sociedade, as políticas públicas em relação à infância tiveram avanços no Brasil nas últimas décadas. Um grande marco foi a Constituição de 1988, quando a criança passou a ser vista como sujeito de direitos, e não mais como um ser sob tutela da família. O Estado passou a reconhecer a educação infantil como um dever. Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surgiu como um instrumento legal para assegurar os direitos das crianças, na faixa etária de zero a 12 anos.

Em 1993, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), ao amparar pessoas financeiramente desfavorecidas, foi mais um

reforço na concepção da criança como sujeito de direitos. Três anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se constituiu um marco por considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica. No final de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram publicadas com a finalidade de organizar as propostas pedagógicas nesse segmento.

Em 2016, a Lei do Marco Legal da Primeira Infância reafirmou a importância da participação das famílias/responsáveis nas redes de proteção social e o cuidado das crianças pequenas em seus contextos sociofamiliares e comunitários. Nesse mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional da Primeira Infância (revisado em 2020), que desencadeou os Planos Municipais da Primeira Infância. No ano seguinte, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, constituída como processo pedagógico que estabelece a conexão entre três elementos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se), os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa proposta está fundamentada nas Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (2009) a partir dos princípios: éticos, estéticos e políticos. Esse documento estabelece como eixos estruturantes as brincadeiras e as interações.

São conquistas indubitavelmente relevantes, porém, ainda precisamos avançar para aprimorar o atendimento e fortalecer o nosso papel de educador nessa fase tão importante de formação do ser humano.

A começar pelo conceito de infância. Na minha concepção e de vários outros pesquisadores da área, a infância é compreendida na faixa de zero a 12 anos. Então, além da educação infantil, abrange o primeiro ciclo do ensino fundamental. Desde o ECA, educação infantil é entendida como o período de zero a 6 anos. Até então, vigorava uma divisão na qual de zero a 3 anos a abordagem primordial era a do cuidado, sobretudo por meio de creches e, nas idades de 4 a 6 anos, a abordagem tornava-se mais educacional.

Na linha de pesquisa da qual comungo, a infância não fica tão atrelada à faixa etária, é muito mais baseada na natureza de atendimento. Isso significa um alinhamento entre o cuidar e o educar do zero aos 6 anos, sem distinção.

Devemos seguir nessa trajetória de conquistas, especialmente, a partir da compreensão da criança como sujeito de direitos e, como tal, uma pessoa que precisa ser olhada na sua integralidade. Esse é um princípio a nos orientar. As crianças têm voz, têm espaço, têm referências, pensam e formulam ideias. Elas estão inseridas em um contexto, portanto, têm protagonismo e são coconstrutoras de uma cultura. Essa concepção pode nos fazer avançar muito, se observarmos a criança com potencial humano para que tenhamos uma sociedade mais solidária nas suas formas de convivência.

Muitas vezes, porém, nós pensamos a educação infantil a partir do ensino fundamental e não a partir da sua própria especificidade. As crianças pequenas, de zero a 3 anos, têm demandas específicas em relação ao espaço, à organização, ao tempo, que são

diferentes das crianças de outras faixas. Por isso, na minha concepção, o movimento deveria ser o inverso: a educação infantil dar o tom para uma educação mais sensorial, mais lúdica, mais relacional, mais participativa. Isso claramente vai exigir uma grande sensibilidade e empatia do educador.

Outra questão importante que vem no bojo dessas mudanças é o entendimento do que é trabalhar com crianças pequenas. Tradicionalmente, sempre se olhou a criança pequena, em sua construção, numa perspectiva de preparação para um futuro. Tanto que era costumeiro falar sobre “preparar para ser, um dia, um cidadão”. Não, a criança já nasce cidadã. Desde o ventre da mãe ela já deve ser entendida sob uma perspectiva de cidadania. Afinal, ela tem uma vida, que vai se constituir em seu tempo, que não é só o futuro, mas o presente, o aqui e agora. A nova percepção é de que não se trata de um “vir a ser”; a criança é.

Por essa mesma linha de pensamento, eu não concordo com o termo “pré-escola”, pois passa a ideia de ser uma etapa que prepara para a escola, portanto, equivale a não considerar uma escola ainda. E evidentemente não é isso o que acontece, uma vez que a criança está se construindo naquele momento, naquela história, naquele processo. Sem dúvida, ela já está em um período de formação – e dos mais importantes, diga-se. Eu prefiro chamar de “escola da infância” ou a variante mais formal “escola de educação infantil”.

Cabe ressaltar que os avanços foram valiosos e que todos esses documentos legais contribuem para orientar, formular e

implementar políticas públicas. Não podemos, no entanto, perder de vista uma questão crítica para o futuro da nossa sociedade: a invisibilidade das infâncias. Conforme alerta o sociólogo português Manuel Pinto: “A realidade não se transforma pela simples publicação de normas jurídicas, as desigualdades e discriminação contra crianças não acabaram nesses últimos anos, paradoxalmente, continuam aumentando de modo assustador”.

Ao falarmos de infância, qual é o compromisso que a nossa sociedade tem assumido com suas crianças? Existe uma dificuldade imensa de encarar esse fenômeno da invisibilidade. Não ser vista, não ser percebida é um dos sentimentos mais complexos na infância. É quando a própria criança percebe que não tem nenhum tipo de interação com o espaço e com o outro. É como se ela não existisse. Essa invisibilidade gesta um conjunto de questões que depois precisarão ser tratadas em outras esferas.

Entre os paradoxos existentes na nossa sociedade, merece atenção o fato de que as crianças com menos acesso ao atendimento na infância são justamente aquelas que mais necessitariam desse apoio. São as crianças das classes mais desprivilegiadas em termos socioeconômicos. Essa é uma questão que merece nossa atenção, e na qual precisamos avançar urgentemente, e que é de ordem política, social e cultural.

Existem grupos de crianças que não chegam a constituir demanda, pois nem sequer aparecem nas estatísticas. Aliás, entre as

necessidades de se pensar em políticas públicas está justamente a de trazer à tona a visibilidade dessas infâncias. São as crianças que vivem em condições precárias, em contextos reveladores da opressão e exclusão. Tanto que usa-se o termo “busca ativa” para trazer à tona essas demandas, que nem são configuradas dentro dessa ideia de política pública por absoluta falta de condições, de estrutura, de organização para serem consideradas sujeitos de direitos no espaço da sociedade.

No âmbito social, diversos fenômenos acontecem simultaneamente e vão desaguar no ambiente escolar. Entre os quais, o crescimento das famílias chefiadas por mulheres. O estudo “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, com base em séries históricas de 1995 a 2015, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, mostra que, em 1995, 23% dos domicílios eram chefiados por mulheres. Em 2015, esse percentual subiu para 40%. Significa que quatro em cada dez lares no País têm mulheres como pessoas de referência (não necessariamente sem um cônjuge, em 34% desses lares havia essa presença).

Mas, desses dados, é possível depreender a existência de lares monoparentais. Isso se confirma num recorte na região metropolitana de São Paulo, onde um levantamento da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) mostra que quatro (39%) em cada dez lares são chefiados por mulheres. Nesse segmento, o arranjo familiar predominante (46%) é o de mulheres sustentando filhos e/ou netos, sem um cônjuge.

Entre as diversas reconfigurações que acontecem na dinâmica social, ocorrem desdobramentos como crianças que se veem

tendo de cuidar de crianças menores; crianças não acolhidas por estruturas sociais, como creches; crianças que passam horas sem a supervisão de adultos. Situações que podem expô-las a riscos de vários tipos de violência.

Historicamente, há que se considerar também crianças vitimizadas pelo trabalho infantil. Levantamento do IBGE mostra que, em 2019, o Brasil tinha 1,8 milhão de pessoas entre 5 e 17 anos em situação de trabalho infantil. Um contingente que deixou de vivenciar os tempos da infância na tentativa de buscar alguma renda para ajudar no orçamento familiar.

Certa vez, eu fazia um trabalho de formação de educadores de infância numa cidade do litoral do Brasil. Algumas crianças estavam em roda, brincando no espaço público, enquanto outro grupo de crianças carregava bacias de água em cima da cabeça. Elas chegaram a colocar as bacias no chão para observar com admiração aquelas que brincavam. Era nítido que desejavam também estar naquele espaço do lúdico, da brincadeira, e participar daquele ambiente, em que havia direito à vida, às relações, à troca.

Cabe ressaltar que essa realidade é encontrada em vários países e em diversos contextos. Uma criança em um grande centro urbano pode ser cerceada em seus direitos de uma forma diferente de outra no meio rural, por exemplo.

Como registrou o escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940-2015) no livro *De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso* (LP&M, 1999): “Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos

como se fossem dinheiros, para que se acostumem a atuar com o dinheiro atual. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida aprisionada. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças”. O professor e pesquisador português Manuel Jacinto Sarmiento tem estudos relevantes sobre a exclusão, provocada por uma série de fatores, como guerras, trabalho infantil, pobreza que atravessa gerações, entre outros.

Em “Infância, exclusão social e educação como utopia realizável”, Sarmiento faz a seguinte análise: “Conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana. Essas condições, relativamente a cada categoria geracional, constituem o pano de fundo sobre o qual intervém cada um dos atores, ou, dito de modo mais rigoroso, exprimem o conjunto de constrangimentos estruturais que cada membro da sociedade continuamente sofre, interpreta, reproduz e refaz na sua interação com os outros”.¹

1. “Infância, exclusão social e educação como utopia realizável”, publicado em *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, abril/2002. Trecho reproduzido com adaptação à grafia brasileira.

Essa é uma questão decisiva para o futuro da nossa sociedade. Precisamos garantir que as crianças realmente sejam sujeitos de direitos, com políticas inclusivas e humanitárias, haja vista o intenso fluxo migratório ao redor do mundo. Além da questão humanitária, existem estudos que mostram que uma sociedade que cuida bem de suas crianças avança em vários aspectos, sociais, culturais e econômicos.

O economista norte-americano James Heckman, vencedor do Nobel de Economia em 2000, tem um trabalho que aponta que investimentos na primeira infância, sobretudo em crianças em situação de vulnerabilidade social, além de terem relativo baixo custo, geram retorno sobre o investimento de 7% a 10% ao ano. Percentuais que têm como base o aumento da escolaridade e do desempenho profissional e consideram também a redução de custos com reforço escolar, com saúde e com justiça penal.

Do ponto de vista humano, esse é um desafio sobre o qual precisamos pensar muito e nos mobilizarmos para a construção de uma sociedade com menos desigualdades e que se paute pelos princípios da humanização, da inclusão e da equidade.