



in-fân-cia *lat noamer cana*

in-fân-cia *lat noamer cana* Querida Irene...



Faltam-nos as palavras para nomear você, para dar conta de sua história, seu olhar, compromisso e presença.

Faltam-nos as palavras para reconhecer a magnitude do caminho compartilhado. Desde 2005 quando, junto com Ofelia e Lica, imaginou nossa revista Infancia Latinoamericana.

Faltam-nos palavras para enfrentar sua ausência e tentar segurar você aqui; à distância, milhares de quilômetros, sabendo que nossos caminhos já são ponte, e como diz Cortázar, já colocamos o piano e a cruzamos.

Querida Irene, professora de professores, educadora de infâncias sem fronteiras, companheira de nossa terra latino-americana, sempre atenta às nossas dores, às nossas frágeis democracias e seus efeitos na vida de nossas infâncias.

Querida Irene, sempre atenta e solidária, apontando nosso trabalho e nossa defesa da educação e da infância, promovendo vozes sem voz, a escrita tantas vezes esquecida.

Querida Irene, de San Cristóbal de las Casas a Ushuaia, de Montevideu a Valparaíso, de Quito a Assunção, de Havana a São Paulo, do Distrito Federal à Antártida, de Lima a Belém, de Bogotá a Buenos



Aires, em cada ponto, vamos manter o seu fogo aceso, vamos multiplicar as estrelas em seu nome para os lugares mais remotos, onde os direitos da infância são negados.

E nomearemos a educação infantil como uma aposta e herança.

Destas terras, deste coletivo de Infâncias latino-americanas enviamos com uma tristeza infinita, nosso profundo afeto à amada Associação dos profesoras Rosa Sensat, aos familiares, e a todos / as e a cada um daqueles que compartilharam o caminho de Irene em algum momento de sua vida.

Nós vamos honrá-la todos os dias, apoiando seu legado.

■ **COLETIVO DA INFÂNCIA LATINO-AMERICANA**

**editorial****O que há de novo no velho? Neurociências a partir de uma perspectiva crítica**

Conselho de redação do Uruguai

tema**O desenvolvimento reduzido ao neurodesenvolvimento**

Claudia Ravera

**Construamos um lugar para a Pedagogia**

Michel Vanderbroeck

entrevista**Sara Minster: “Fortalecemos a coerência entre teoria e prática”**

Conselho de redação do Uruguai

cultura e expressão**Direitos e práticas educacionais**

Alejandra Bianciotti-Amsafe, Carina Baeze e Laura Quinteros

experiências**Fogueiras Musicais**

Albestela Colonnese e Gabriela González Tiscordio

**A ciranda infantil do Movimento Sem Terra**

Edna Rodriguez Araujo Rossetto

reflexões pedagógicas**Mais do mesmo... mas que bonita experiência no bairro Babilônia**

Alice Marcela Gutiérrez Pérez

história da educação**Anna Freud. Pioneira na educação da primeira infância**

Hannah Fischer

as 100 linguagens da infância**“Uma identidade que se constrói no dia a dia”**

Ma. de los Ángeles Hernández Penna, Verónica Carla Volonté Gilino, Viviana Melo Parodi, Liliana de la Cruz Castro, Ma. Margarita García Morales e Patricia Lucía Pereira Sorriba

in-fân-cia *lat noamer cana* editorial

“O que há de novo no velho?” Neurociências a partir de uma perspectiva crítica

■ CONSELHO DE REDAÇÃO DO URUGUAI



Como sabemos, o Cuidado e a Educação na Primeira Infância estão ganhando um lugar cada vez mais relevante em todo o mundo e, especificamente, em nosso país, o Uruguai, isso se vê refletido no quadro das políticas públicas. Assim, estamos em um período de expansão e consolidação de programas nacionais que, por sua vez, nos chamam a intercâmbios e discussões sobre o significado, fins, metodologias e organização do Cuidado e Educação na Primeira Infância- CEPI.

A importância dos primeiros anos de vida tem sido destacada pelos desenvolvimentos teóricos de diferentes disciplinas que confirmam o enorme potencial que os meninos e as meninas têm desde o nascimento. No entanto, como diz Hoyuelos, é necessário um meio e um tipo coerente de educação

que permita o desenvolvimento e a expressão de todas essas capacidades. Um meio que atenda às condições de qualidade que, como este autor aponta, deve sempre ser matizada e discutida.

É neste contexto e a partir destas certezas, que na última década foram processadas transformações que envolvem diferentes dimensões, entre as quais se destacam as legais-regulamentares (Lei da Educação, Licenças Paternais); políticas (integrando na matriz de proteção social para a primeira infância o direito a ser cuidado); operacional (maior orçamento, ampliação da cobertura, redução da idade de frequência obrigatória dos centros socioeducativos) e técnicas (elaboração de currículos específicos e marcos específicos que orientam a oferta educacional, nova formação profissional).

in-fân-cia *lat noamer cana* editorial

“O que há de novo no velho?” Neurociências a partir de uma perspectiva crítica



Ao mesmo tempo, constatamos que certos discursos, provenientes principalmente das neurociências, adquirem visibilidade significativa, tornando-se mais relevantes do que a própria pedagogia infantil, gerando impactos preocupantes em algumas definições políticas e na construção de significados referentes à infância. Assim, é comum afirmar a educação e o cuidado dos mais pequenos como conveniência econômica (“bom retorno sobre o investimento”) ou - o que é pior - de um determinismo perigoso que parece apagar potencialidades e processos (“o que não ocorre neste momento não será adquirido ou será de forma deficitária”).

Por isso, interpelados e curiosos, pretendemos convidá-los a compartilhar e refletir sobre certas questões:

que novos conhecimentos contribuem para melhorar a qualidade da educação? Quanto há de continuidade do “já conhecido” de outras disciplinas, paradigmas ou práticas? O que do velho não devemos abandonar? E... o que há de novo no velho?

■ CONSELHO DE REDAÇÃO DO URUGUAI

in-fân-cia

tema

lat noamer cana



- Estamos diante de dois artigos que podem colaborar em profundidade sobre temáticas atuais do mundo educativo. As neurociências aparecem como a “única” ciência explicativa sobre o desenvolvimento na primeira infância e, em termos de investimento muitas organizações. Graças às contribuições de Claudia Ravera (Uruguai) e de M.V. Vanderbreck (Bélgica) podemos argumentar com rigor.

- **Claudia Ravera Verdesio**

O desenvolvimento reduzido ao neurodesenvolvimento



- **Michel Vandebroek**

Construamos um lugar para a Pedagogia



in-fân-cia *lat noamer cana*

tema

O desenvolvimento reduzido ao neurodesenvolvimento



— CLAUDIA RAVERA VERDESIO

A psicomotricidade em nosso país surge nos anos 70, graças à Profa. Maria Antonieta Rebollo, Chefe do Serviço de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina do nosso país. Sua admiração pelo trabalho do Prof. Julian de Ajuriaguerra em Paris, a levou a criar uma equipe multidisciplinar dedicada principalmente às dificuldades de aprendizagem e a criar oficialmente a carreira de Psicomotricidade. Embora a marca em nossa formação tenha sido fortemente neurológica, o respeito e a paixão de nossa professora para o conhecimento, levou-nos mais longe, pois, estava claro que só com o conhecimento do desenvolvimento do sistema nervoso não conseguiríamos explicar a complexidade do desenvolvimento global de cada criança.

Já a partir de Ajuriaguerra, com o conceito de “epigênese”, aprendemos sobre a seriedade profissional que devemos ter para não cair em algo caricaturado. “Chamamos Epigênese toda a organização somática ou comportamental progressiva do indivíduo, que constitui uma construção dependente, ao mesmo tempo, do programa genético

e do material e informação disponibilizados pelo ambiente. Esse conceito de epigênese tenta apontar as dificuldades que existem quando se tenta separar caricaturalmente a dotação genética inata e a contribuição ambiental adquirida”.

“Décadas mais tarde, Edgard Morin nos sacode com sua sabedoria nos dizendo que a noção do homem na atualidade está fragmentada pelas disciplinas biológicas, por um lado, e pelas disciplinas das ciências humanas, por outro, não podendo alcançar o verdadeiro conhecimento devido à hiper especialização que muitas vezes coisifica o objeto de estudo. Ele diz que o verdadeiro conhecimento progride não pela sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade para contextualizar e tratar a totalidade.

Morin argumenta que a universidade precisa de homens capazes de manter um ponto de vista mais amplo e de se concentrar profundamente em novos problemas e desenvolvimentos que transgridem as fronteiras históricas das disciplinas. Em um mundo

in-fân-cia *lat noamer cana* tema

O desenvolvimento reduzido ao neurodesenvolvimento

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
linguagens
da infância

com tantas especializações, que se move numa velocidade cada vez maior, com um crescimento exponencial de informações de todos os tipos e cores, ignorar a epigénese, ignorar que o desenvolvimento global da criança é co-construído em uma trama que vincula o social e o cultural ...não será muito mais confortável e menos “enlouquecedor”? Em nome das neurociências, estamos simplificando a complexidade própria de todo o desenvolvimento, cuja compreensão é uma tarefa árdua e muitas vezes angustiante.

Com uma preocupação quantitativa, simplificamos os aspectos multifatoriais e dinâmicos do desenvolvimento. Se pensarmos que desenvolvimento é o que “vemos” ...não estamos entendendo que é apenas a ponta do iceberg e que há mais elementos subjacentes do que os visíveis. Como separar desenvolvimento de vínculo, de cultura, de sociedade, de tempo, de ecossistema? Como separar desenvolvimento, de crescimento, de maturação, de aprendizado? A que mudanças nas formas de pensar e sentir nossas crianças, se deve à moda do termo neurodesenvolvimento, recortando, com seu uso, de maneira quase cirúrgica, a riqueza complexa e global da infância?

Não é novidade para ninguém o aumento de casos de crianças pequenas classificadas pelo DSM V¹ com



Ilustração
José Romero
(colombiano)
(Direitos do autor
cedidos para esta
publicação)

Transtornos do Espectro Autista dentro dos chamados Transtornos do Neurodesenvolvimento. Nessa grande bolha, muitos médicos apresentam às crianças as mais variadas possibilidades de progredir, informando aos pais que têm um problema neurológico. As crianças autistas descritas por Leo Kanner² continuam a ser consideradas, mas menos que as outras. Muitas crianças seguem em frente graças aos esforços e compromisso de equipes interdisciplinares que têm

in-fân-cia *lat noamer cana* tema

O desenvolvimento reduzido ao neurodesenvolvimento



apostado na multicausalidade e complexidade, no trabalho tanto de aspectos do desenvolvimento e como na construção subjetiva, no trabalho tanto com a criança quanto com a criança e/ou seu país. O prof. B. Golse nos diz que: “O autismo é a forma mais grave de fracasso no acesso à inter subjetividade e se expressa na dificuldade de estabelecer vínculos com o mundo, com os outros e consigo mesmo”.

O desenvolvimento fica reduzido, nesses casos e em muitos outros, a uma patologia do neurodesenvolvimento. Esse prefixo, “neuro”, parece dar a ele outro status e parece elevar o desenvolvimento vulgar a um verdadeiro e novo conhecimento científico que poucos conhecem. A medicina baseada em evidências fragmenta em novas disciplinas funções isoladas. Recorre a técnicas padronizadas de avaliação e de tratamento, perdendo o valor do encontro humano, afetivo, emocional e lúdico entre terapeuta e paciente, tão necessário para poder expressar o que se quer avaliar e tratar. Falar da globalidade da criança, da “zona de desenvolvimento proximal”, da importância do outro na construção subjetiva ...parece tarefa dos românticos, até as neurociências nos mostrem que essas coisas são óbvias.

Há uns meses, um menino de 6 anos que atendo desde os 3 anos, apresentando uma doença multicausal que afeta principalmente o seu desenvolvimento prático mas também o seu desenvolvimento emocional, foi encaminhado para terapia ocupacional. Depois de algumas sessões de tratamento, ele se recusou a continuar porque tinha que fazer exercícios para os quais não via significado: “Quem teve a ideia de me mandar para aquele lugar? Me fazem andar de bicicleta, mas deitado e no ar? Eu não quero mais ir, eu não gosto disso”. A mãe da criança que trabalha na área da primeira infância e conhece bem o assunto, explicou ao terapeuta ocupacional que seu filho era tratado há anos em Psicomotricidade, em Psicoterapia Psicanalítica e Fonoaudiologia por uma equipe interdisciplinar que respeitava o desejo de brincar de seu filho, que respeitava os interesses e o conteúdo das brincadeiras que a criança trazia, que respeitava a temporalidade e que através dela cada disciplina abordava seu objeto de estudo. E que a criança ia para os tratamentos com vontade e entusiasmo.

O principal problema é que a construção subjetiva de muitas crianças está sendo recortada com técnicas de avaliação e tratamento. Se observarmos a maioria das escalas de avaliação, elas se concentram em um

in-fân-cia *lat noamer cana* tema

O desenvolvimento reduzido ao neurodesenvolvimento



aspecto de uma função sem levar em conta o contexto de vínculos e o contexto ambiental em que a criança se encontra. Em crianças classificadas, e não digo diagnosticadas de propósito, como Transtornos do Espectro do Autismo, ao se considerar que o problema é neurobiológico, não se observa o estado afetivo nem a psique dos pais, ou a sua forma de criar os filhos, nem a dinâmica familiar, nem as descontinuidades dos vínculos ...no máximo, eles são questionados sobre o tempo em que a criança é exposta às telas e que medidas são tomadas a esse respeito. O assunto das telas, é sério, e não pelas telas em si, mas pelo fato de que os pais param de vivenciar e de se conectar emocionalmente com seus filhos, por tudo o que deixam de compartilhar, fazer junto, aprender, construir, negociar, deixando as crianças sentadas em frente às telas.

Uns pais me procuraram, enviados por uma fonoaudióloga, sobre uma criança de 2 anos e meio que apresentava agitação, comportamento errático, um comprometimento no desenvolvimento da linguagem e expressividade corporal e facial como “congelada”. Através da observação da criança enquanto ela interagia com seus pais, eu pude perceber que nenhum dos dois adultos conseguia se relacionar ludicamente com a criança. Eles queriam me mostrar que a criança já conhecia algumas cores,

alguns números e tudo o que podiam desenvolver na sala de psicomotricidade eram atividades sensório-motoras “nuas”. Começamos a brincar simbolicamente, deslizando-o em um pano como um carro, freando, buzinando, continuando a brincadeira. Propusemos uma garagem e uma casa. A criança começou a se entusiasmar e a seguir um fio condutor por cada vez mais tempo.

A coisa interessante sobre esta situação é que, a partir dela, pude começar a falar com os pais sobre o lugar das emoções em cada encontro humano, mais especialmente em uma criança pequena que percebe mais nossos gestos, olhares, sorrisos ou expressões de indiferença ou tristeza, nossa maneira de tocá-la, gestos ruins que podemos fazer inconscientemente, etc., que as palavras que dirigimos a ela esperando uma resposta verbal. Vamos tentar ver o que os olhos do menininho a nossa frente veem! Observar, observar e observar, antes de se apressar para agir e falar.

Quando a mãe da criança entendeu a essência da brincadeira simbólica que estávamos fazendo com o filho, ela disse: “Agora não é mais necessário usar a imaginação, isso foi antes, quando não havia televisão, internet; Claro! Não havia escolha senão brincar com

in-fân-cia *lat noamer cana* tema

O desenvolvimento reduzido ao neurodesenvolvimento



a imaginação “. E o pai acrescentou: “Eu não consigo brincar assim”. Ambos os pais são profissionais e trabalham na área da informática.

Tentar fazer com que os pais compreendam a relação entre as emoções, o brincar, a capacidade de simbolizar e o desenvolvimento ...não é uma tarefa “racional”, que pode ser explicada e pronto! Causa angústia em muitos pais, pois se deparam com a necessidade de fazer uma regressão à fragilidade, à temporalidade, à emotividade da infância, de sua própria infância. É necessário se conectar com a nossa própria infância, no que é bom e não tão bom, em como foram transitando para o desamparo e encontrando ou não amparo suficiente, nos adjetivos com que os adultos nos marcaram, etc. Para isso, é fundamental o trabalho desenvolvido por um psicólogo de orientação dinâmica (Psicanálise).

Sem as emoções em jogo, a brincadeira estará longe de ser algo verdadeiro, algo genuíno nas palavras de Winnicott. As neurociências colocaram mais uma vez na mesa a importância das emoções, mas ainda não passaram a valorizá-las dentro da complexidade do vínculo, do desenvolvimento e da aprendizagem de uma criança. Nós temos um longo caminho a percorrer. Apenas as verdadeiras emoções das crianças ressoando em meus ouvidos, em minhas lembranças e na boa

evolução da maioria dos tratamentos me dão a convicção de que aceito a complexidade de cada ser sem cair no reducionismo, respeitando o valor da brincadeira e das emoções, carregará de significado suas vidas futuras.

■ **CLAUDIA RAVERA VERDESIO**
Professora e Psicomotricista.

Notas:

1. [Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais](#)
2. [Psiquiatra austríaco especializado em pediatria e considerado o pai do autismo.](#)

BIBLIOGRAFIA

- DE AJURIAGUERRA., D. MARCELLI. (1992) “Manual de Psicopatología del Niño”. 2da Edición. Editorial Masson, S.A. (pág 7)
- MORIN, E., (1999) “La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento”. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- WINNICOTT, D. (1971) Realidad y juego. Barcelona. Gedisa.

in-fân-cia *lat noamer cana*

tema

Construamos um lugar para a Pedagogia



— MICHEL VANDENBROECK

Para além do retorno do investimento e da dominação da neurociência¹

As concepções sobre o que é apropriado para as crianças, quais são as responsabilidades dos pais, quando os Estados devem intervir e o próprio significado da primeira infância estão vinculadas à história, bem como às ciências que as estudam. Essas concepções hoje estão cada vez mais dominadas por referências à neurociência e a Educação Infantil é cada vez mais vista como um investimento rentável que produzirá retornos importantes.

A consideração das crianças como o futuro da nação e a legitimação de intervenções nas famílias – especialmente as famílias pobres – com narrativas de salvação não são um fenômeno novo. Este foi um dos principais argumentos para o estabelecimento de centros de cuidados infantis na Europa, no final do século XIX e início do século XX (Vandenbroeck, 2006).

Hoje, parece que as neurociências estão em toda parte na Educação Infantil: encontramos referências ao cérebro infantil em documentos políticos, publicações do Banco Mundial, Eurochild, UNICEF, UNESCO, Save the Children, de assistentes sociais locais e os serviços para a primeira infância. Muitas vezes, a linguagem de “criar novas sinapses”, “períodos críticos de desenvolvimento” ou “estresse tóxico para o cérebro das crianças” é acompanhada por uma linguagem econométrica que defende que temos de investir na Educação Infantil porque isso vai provocar grande economia posteriormente (por exemplo, Allen, 2011). É preciso dizer, no entanto, que muitas das demandas por aplicar a pesquisa sobre o cérebro na prática, como em políticas educacionais, não vêm de neurocientistas e muitas vezes ainda são trazidas sem a concordância desses mesmos pesquisadores do cérebro. Certamente não é nenhuma coincidência que algumas das críticas mais sérias ao uso da pesquisa sobre o cérebro no

in-fân-cia *lat noamer cana* tema

Construamos um lugar para a Pedagogia



campo da assistência e da educação da primeira infância vêm dos neurocientistas- passados e atuais.

É impossível saber em que medida o uso da neurociência para obter a atenção política para investir na Educação Infantil baseia-se na credibilidade que os ativistas da primeira infância dão às reivindicações de lobistas, como o Center on the Developing Child, da Universidade de Harvard, ou até que ponto esta é apenas uma fachada, porque supõe-se que outros argumentos – baseados em moral, ética ou direitos – não têm chance nesses tempos neoliberais. Não só é impossível saber; também é irrelevante. O resultado é exatamente o mesmo: é como se todos concordassem que há apenas um argumento para o financiamento público do cuidado e educação da primeira infância, esse suposto retorno econômico. E, assim, as ONGs e ativistas locais correm o risco de que seu papel essencial no debate público democrático – como parte crucial da sociedade civil – torne-se supérfluo.

Não se trata de discutir sobre que evidência existe nesta perspectiva puramente econométrica da educação. A política e a pedagogia têm a ver com o que constitui uma boa vida, com o que é desejável.

in-fân-cia *lat noamer cana*

tema

Construamos um lugar para a Pedagogia



E o que é considerado desejável não pode ser derivado apenas do que é visto como verdadeiro. Entre a ciência e a política estão as opiniões éticas e morais sobre a justiça social, sobre o que é justo, ideias sobre o que constitui a dignidade humana e o que é a democracia. Obviamente – e felizmente – essas opiniões e idéias estão longe de constituir um consenso. Os cidadãos podem ter divergências profundas sobre estas questões e estas discordâncias são vitais, uma vez que constituem o cerne da democracia. No neoliberalismo, parece que a questão do que é desejável não é questionado: é desejável o que é rentável. É desejável o que sustenta o crescimento econômico. E esta é uma questão de liberdade individual e responsabilidade individual em um sistema competitivo e meritocrático, onde todo mundo recebe o que merece. Supõe-se que o mercado é inerentemente justo, e esta suposição descarta qualquer consideração ética sobre a desigualdade e a solidariedade.

A prevalência da narrativa neurocientífica na Educação Infantil não é alheia a outras ideias. É acompanhada por sua irmã gêmea: a narrativa sobre a condição do investimento social, sobre o retorno dos investimentos, sobre o capital humano. Esse conceito de capital humano evoluiu profundamente para um conceito neoliberal de capital humano que implica indivíduos

autoconscientes e autônomos que são responsáveis por seu próprio desenvolvimento e prosperidade. Desta forma, o neurodiscurso e o seu irmão gêmeo, o capital humano, estão de mãos dadas com uma imagem da criança como aquela que ainda tem que se tornar um cidadão autônomo, empreendedor, especialmente não dependente do Estado. É a imagem da criança como uma despesa rentável. Dessa forma, reduz a educação a uma preparação para a vida futura, reduz o sentido da educação infantil à preparação para a educação obrigatória (Moss, 2013), que, por sua vez, é reduzida à preparação para o mercado de trabalho. Nesta visão de mundo, há muito pouco espaço para a interdependência, colaboração, solidariedade, justiça, democracia e cuidado, conceitos tão caros a gerações de pedagogos, entre os quais Dewey, Freinet, Freire, Malaguzzi e tantos outros.

As concepções neoliberais de Estado de bem-estar têm promovido concepções mais meritocráticas da legitimidade ou de justiça social que, sem dúvida, se afastaram das noções mais solidárias que prevaleciam nas épocas das reformas pedagógicas sob a inspiração desses pedagogos. Tem sido profusamente documentado como o Estado de bem-estar evoluiu para um Estado de bem-estar contratual e como a igualdade de oportunidades tem sido substituída pela

nº24

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
DEZEMBRO 2017

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia *lat noamer cana*

tema

Construamos um lugar para a Pedagogia

- sumário
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura e expressão
- experiências
- reflexões pedagógicas
- história da educação
- as 100 linguagens da infância



in-fân-cia *lat noamer cana*

tema

Construamos um lugar para a Pedagogia



igualdade de resultados como princípio de justiça. Como a neurociência é considerada irrefutável, e ninguém pode contestar que é melhor prevenir do que curar, o discurso individualizador meritocrático sobre a pobreza que culpa a vítima também é silenciosa e gradualmente aceito. Este discurso meritocrático implica que a pobreza é uma responsabilidade individual e que a solução é a educação – infantil – e não a redistribuição. Justamente porque o uso da neurociência está tão intimamente ligado ao discurso eminentemente político e ético sobre o investimento social e o retorno do investimento, é extremamente preocupante que essas narrativas tenham penetrado as ONGs locais e internacionais e a sociedade civil em geral. Em sua busca por causas justas -como a educação universal- eles usam o argumento econômico a fim de serem ouvidos por aqueles que decidem onde investir o dinheiro. E assim, ao fazê-lo, eles reforçam a ideia de que o único argumento válido é o econômico e que gastar dinheiro público na educação infantil só pode ser justificado pelo futuro retorno do investimento.

Muitos pedagogos consideraram a educação como inerentemente democrática. Alguns conceberam a educação como meio de fazer justiça em relação a grupos populacionais específicos, como os

trabalhadores do Brasil (Freire) ou os filhos de camponeses e a classe trabalhadora na França (Freinet). Outros consideraram a educação como uma das maneiras de restaurar a democracia após o fascismo (Malaguzzi). Eles têm em comum a idéia de que o que acontece na prática diária – organização do espaço, relacionamento com as famílias, atividades das crianças – tem a ver com a própria visão da sociedade, da educação e, portanto, do próprio sentido do sistema educacional. Em suma, não podemos distinguir a prática da política ou da ciência. Isso também é evidente no caso do neurodiscurso. O foco único nos primeiros anos enquanto prevenção de danos futuros (ou seja, atrasos no desenvolvimento) levou à busca por programas baseados em evidências.

Um exemplo notável disso é o Internacional Early Learning Study - IELS (Estudo Internacional da Aprendizagem Precoce), da OCDE. Seu objetivo é mensurar os resultados da aprendizagem precoce nos campos das habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O estudo é apresentado como devendo ser aplicado, mesmo sem qualquer consulta aos profissionais da primeira infância dos países afetados (Moss et al., 2016), e o perigo é que, com isso, o próprio significado da educação infantil – e, portanto, da prática cotidiana – seja decidido sem debate com

in-fân-cia *lat noamer cana*

tema

Construamos um lugar para a Pedagogia



as partes diretamente envolvidas. Outro perigo é que os objectivos que não estão dentro destes resultados de desenvolvimento sejam ignorados, embora ocupem um lugar proeminente nos currículos da Nova Zelândia e de Berlim (por exemplo, a atenção para a gestão da diversidade social), da Bélgica (preocupação de como o cuidado da infância pode influenciar a coesão social) e de muitos outros países. Aqueles programas reduzem o ato educativo a um procedimento técnico, ou seja, à aplicação de regras gerais e universais – por exemplo, serviço e retorno – e, assim, o professor torna-se um profissional técnico. No entanto, o cuidado não é uma questão técnica e não podemos esperar que os professores cuidem se não cuidarmos deles.

É evidente que não se trata de substituir o discurso hegemônico (mesmo que seja o discurso meritocrático) por outra única voz. Trata-se, sim, de dizer, com John Dewey, que a democracia é simplesmente “o governo das pessoas, para as pessoas e pelas pessoas” (Dewey, 1916, p. 303), e que, portanto, não pode ser ditada pela ciência, nem pode ser unívoca: para o educador, para quem os problemas da democracia são reais, a necessidade essencial é fazer com que a conexão entre a criança e seu ambiente seja tão completa e inteligente quanto possível, tanto

in-fân-cia *lat noamer cana*

tema

Construamos um lugar para a Pedagogia



para o bem-estar da criança como para o bem da comunidade. O modo de fazê-lo, é claro, vai variar, de acordo com as condições da comunidade (p. 289).

Nota

1. Este artigo apresenta um breve resumo do livro VANDENBROECK, M. et al. *Constructions of Neuroscience in Early Childhood Education*. [Construções da Neurociência na Educação Infantil]. Oxford: Routledge, 2017. Coleção "Contesting Early Childhood" [Discutindo a Primeira Infância].

MICHEL VANDENBROECK

é professor do Departamento de Trabalho Social e Pedagogia Social da Universidade de Gant, Bélgica.

BIBLIOGRAFIA

ALLEN, G. *Early Intervention: Smart Investment, Massive Savings. The Second Independent Report to Her Majesty's Government*. Londres: HM Government, 2011.

DEWEY, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916.

Moss, P. «The Relationship Between Early Childhood and Compulsory Education: A Properly Political Question». En: P. Moss (ed.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*. Londres: Routledge, 2013.

Moss, P., et al. «The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for Debate and Contestation», *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), pág. 343-351, 2016.

VANDENBROECK, M. «The Persistent Gap between Education and Care: a "History of the Present" Research on Belgian Childcare Provision and Policy», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 42(3), pág. 363-383, 2006.

in-fân-cia *lat noamer cana* entrevista

Sara Minster: “Fortalecemos a coerência entre teoria e prática”

— CONSELHO DE REDAÇÃO DO URUGUAI



Professora Sara Minster. Nasceu em Buenos Aires, em 1939. Com seu diploma argentino, chegou ao Uruguai, onde frequentou o Instituto Superior de Magistério. No Ensino Público, ocupou cargos de Professora, Diretora de Escolas de Prática, Professora de Didática e Inspetora. Durante 15 anos foi Assessora Pedagógica do Programa “Nossas Crianças” do Município de Montevideu. Após sua aposentadoria, passou a residir em Piriápolis, onde integra o Grupo de Artes de acordo com sua formação nas Artes Plásticas.

Quais ideias o tema destacado nesta publicação sugere?

Eu acho que nada é totalmente novo e é interessante interpretar como as ideias evoluem e como o “novo” é construído. É um assunto muito bom para reflexão. Tudo que é integrado à realidade merece a análise que nos ilumina para ver o que incorporar, descartar ou relativizar. Eu acho que o mesmo vale para o velho. A história da educação nos permite apreciar o contexto em que novas ideias estão surgindo, bem como os

encontros e divergências entre teoria e prática em cada momento histórico. A nova revolução tecnológica, por exemplo, em que tudo parece ser produzido magicamente para crianças, requer o retorno ao século XIX, onde a educação sensorial e a brincadeira no nível inicial começam a ser consideradas. É claro que, neste momento, não o faríamos a partir da concepção instrucionista e de memória daqueles tempos; incorporaríamos todo o valor que atribuímos hoje à livre exploração e experimentação e, acima de tudo, à criatividade.

Você trabalhou por muitos anos com crianças da primeira infância, o que você acha que devemos continuar a priorizar?

No nível pedagógico, acredito que o fortalecimento da coerência entre teoria e prática é uma questão prioritária. Hoje os discursos foram uniformizados o suficiente, a convergência em termos que remetem à pedagogia da escuta, ao conhecimento que a criança já carrega desde o nascimento e ao papel

in-fân-cia

entrevista

lat noamer cana

Sara Minster: “Fortalecemos a coerência entre teoria e prática”



de professor em seu desdobramento; a importância do jogo exploratório e criativo; para o envolvimento da família e outras questões relevantes. No entanto, na prática cotidiana, existem diferenças significativas e prevalecem metodologias que contradizem o discurso.

“No nível pedagógico, a coerência entre teoria e prática deve ser fortalecida”

Desde as políticas sociais, continuar avançando na criação de centros para a primeira infância com diferentes propostas horárias e programáticas de acordo com as necessidades particulares de cada idade e de cada família, mas todas com o denominador comum de uma atenção integral e de qualidade educacional.

O que você acha que deveria ser banido ou melhorado?

Banir a ideia de que “assistência” e “cuidado” são termos que não se referem à educação. O gesto mínimo, a assistência mais elementar nesta etapa, constitui um momento educativo que requer que um adulto seja treinado para exercê-lo. O discurso é instalado mais rapidamente; traduzi-lo em realidade

cotidiana requer mais esforço. Nesse sentido, o que é necessário para melhorar são os momentos de reflexão e formação que as equipes de trabalho, em geral, não têm o suficiente.

“Os termos ‘Assistência e cuidado’. Eles também se referem à educação”

O Conselho Pedagógico do Programa “Nossas Crianças” foi uma inovadora proposta socioeducativa em Montevideú.

Qual foi o contexto em que surgiu?

Foi realmente uma proposta inovadora que tomou como marco de referência a Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada um ano antes. Os eixos centrais da nova política municipal iniciada em 1990, sintetizada nos conceitos de descentralização e participação cidadã, tiveram uma concretização paradigmática nesse programa.

Qual estrutura conceitual o Programa apoiou? Quais pontos fortes e fracos você destaca?

Seu objetivo central era a criação de centros nas áreas urbanas marginais do departamento. O nome

in-fân-cia *lat noamer cana* entrevista

Sara Minster: “Fortalecemos a coerência entre teoria e prática”



“Centro Comunitário de Educação Inicial” já contém o conceito de cuidado integral e participação ativa da criança, sua família e a comunidade do entorno. A priorização para a entrada de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica afetou nosso desejo de reunir, sem distinção, todas as crianças do bairro em um ambiente democrático. Felizmente, à medida que aumenta o número de centros do CAIF (Centros de Atenção à Criança e à Família), o plano nacional ao qual “Nuestros Niños” (Nossas crianças) se juntou recentemente, essa realidade está mudando.

Sua natureza público-privada, baseada em um acordo que definia claramente as responsabilidades das partes, era um conceito substancial. Associações civis formadas por vizinhos comprometidos com seus bairros, lutadores sociais por vocação, imprimiram um selo de distinção ao modelo de cogestão com o Estado.

Ao mesmo tempo, a formação de equipes de trabalho, compostas por jovens da própria comunidade, que desempenhariam o papel de educadores, era muito especial. A estratégia de seleção, baseada em habilidades e valores essenciais para a tarefa, foi muito bem sucedida. Juntamente com o professor que liderou cada equipe e que coordenou sua operação no nível zonal, eles se

revelaram boas referências das características e necessidades de seu bairro, o que se refletiu em seu trabalho com as crianças.

O Plano de Formação Permanente foi um dos seus pontos fortes mais marcantes. O conceito de interdisciplinaridade aplicada desde a sua criação: professores, terapeutas psicomotora, pediatras, psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, professores de diferentes áreas artísticas (com ênfase na música), em uma prática que incluiu a todos os atores da comunidade educativa. Aqui, tiveram convênios com a Universidade e outros grupos com instâncias muito especiais de intercâmbio e pesquisa. Foi uma experiência muito diferente poder ter alguns desses profissionais em cada centro.

“No Programa Nossas Crianças, o Plano de Formação Permanente foi um dos pontos fortes mais destacados”

O Programa foi verdadeiramente paradigmático em sua concepção. Em seu desenvolvimento, destacou o compromisso e o esforço de múltiplos atores. Em seus resultados, proporcionou a muitas crianças e famílias uma oportunidade educacional e de assistência

in-fân-cia *lat noamer cana* entrevista

Sara Minster: “Fortalecemos a coerência entre teoria e prática”



de qualidade. No entanto, bons projetos precisam de sustentabilidade ao longo do tempo para evoluir, crescer, afirmar e mitigar suas fraquezas intrínsecas. Muitas vezes, a extensão necessária de um programa social afeta, infelizmente, sua qualidade. Hoje, integra uma Política Nacional da Primeira Infância, da qual esperamos ampla cobertura, aprofundamento conceitual e excelência educacional.

Quais objetivos foram levantados? Que metodologia eles aplicaram?

Nosso primeiro documento foi intitulado “A partir dos objetivos, os princípios e as orientações gerais para a prática de ensino em centros comunitários de Educação Infantil” e anunciou a intenção de se referir principalmente a um currículo básico de acordo com o contexto geral do projeto concebido como política social. Demorou quatro anos para ser publicado, para que as diferentes áreas fossem preparadas por seus técnicos de referência com base em uma prática em ação. E, também, para a inclusão de histórias, dos protagonistas dos diferentes centros, que ilustram as afirmações teóricas. Acreditamos que foi uma ferramenta de apoio conceitual bem-sucedida, com o importante mérito de estar aberta à criatividade e iniciativa de cada comunidade educacional. Esse processo materializou-se nas instâncias periódicas de planejamento e avaliação

participativa que deram uma experiência muito nova e muito difícil de funcionamento horizontal além do conhecimento específico.

Passados os anos, acreditamos que o documento merecia uma reflexão que, no mesmo espírito, marcaria novas ênfases. Passaram-se quinze anos enriquecidos com importantes vínculos em nível nacional e internacional, entre os quais destacamos o intercâmbio com as Escolas de Educação Infantil da Prefeitura de Barcelona, com a Associação dos Professores Rosa Sensat e a Revista *Infância* materializadas em visitas recíprocas, comunicação epistolar entre as famílias e todo o apoio conceitual que nos deram com seus excelentes livros publicados. Conhecer a experiência reggiana, juntamente com o pensamento e o trabalho do Mestre e Pedagogo Loris Malaguzzi, foi oportunidade excepcional de aprendizado e encorajamento para rever nossas próprias práticas.

“Nós enfatizamos a importância dos links, com Barcelona e a Associação de Professores Rosa Sensat”

in-fân-cia *lat noamer cana* entrevista

Sara Minster: “Fortalecemos a coerência entre teoria e prática”



Ele também contribuiu para a nossa aproximação à metodologia de Expressão Ludo-criativa do Prof. Raimundo Dinello.

A síntese de todas essas influências, atravessadas por nossa própria experiência, abriu caminho para novas práticas instrumentalizadas ao ritmo e à internalização de cada equipe. As ênfases mais importantes foram colocadas em:

- Maior protagonismo das crianças
- Afirmção do papel do educador na escuta, observação e registro da atividade espontânea das crianças
- Maiores oportunidades de exploração e descoberta individual e compartilhada
- Avaliação das diferentes expressões artísticas e do jogo como ponto de partida para a expressão de interesses e necessidades de aprendizagem
- Avançar no desenho do campo pedagógico em termos de espaços, objetos e orientações que facilitem a exploração individual e a interação com os outros, atenuando a tendência diretiva usual dos adultos.

Quais aspectos eram “novos” à luz de outras práticas instituídas?

Eu mencionaria vários:

- A intervenção de técnicos, tais como, psicomotricistas, músicos e outras, visando a formação de referências naturais às crianças (professores e famílias) de modo a que a sua prática não fique apenas limitada ao tempo da sua presença e possa ser incorporada e valorizada naturalmente no cotidiano
- O conceito de interdisciplinaridade vivenciado; diferencia muito de ter vários técnicos que desenvolvem suas especialidades de forma autônoma. O apoio da Universidade da República foi essencial nesse sentido.
- As instâncias de avaliação e desenvolvimento anual do Projeto no nível do Centro, o que significa uma prática de democracia e participação de toda a comunidade educacional. Não é usual considerar que no planejamento eles possam opinar. É difícil entender que o trabalho subsequente das equipes é, precisamente, saber sintetizar o sentir e pensar de todos em uma proposta educacional que seja profissionalmente aplicável.

“Não é comum considerar que no planejamento as famílias e comunidade possam opinar”

in-fân-cia *lat noamer cana* entrevista

Sara Minster: “Fortalecemos a coerência entre teoria e prática”



Os critérios de avaliação não foram utilizados em relação aos parâmetros externos, mas atendendo à complexidade de cada situação em que as principais ferramentas foram a observação, a análise do que acontece, a busca de hipóteses explicativas sustentadas pela reflexão e discussão permanente.

O que você aprendeu com as crianças?

Aprendi que a única pedagogia que conta é aquela que assiste e ouve com atenção, amor e profissionalismo. Só assim poderemos contribuir para a evolução de cada um, responder às suas necessidades particulares e orientá-las no cumprimento de seu potencial. Eu aprendi que eles não têm pressa e que eles não precisam pular etapas. Que neste mundo de imediatismo, consumismo frenético e alienação tecnológica, o que mais necessitam é viver sua etapa de brincadeira, em contato com a natureza e com elementos, menos estruturados quanto possível, que despertem sua imaginação e curiosidade.

Quais contribuições você acha que as disciplinas que nos últimos 15 anos pesquisaram sobre a primeira infância fizeram?

Este período de tempo quase coincide com a minha retirada da atividade na educação da primeira infância.

Hoje concentro minha atenção, em particular, no mundo das artes como um direito humano à auto-expressão, criatividade e acesso a bens culturais. Tenho clareza de que tudo isso vem da minha vocação como educadora e não da minha recente formação em artes plásticas. Este é o preâmbulo para confessar que o meu conhecimento sobre as últimas pesquisas é apenas superficial.

Considero a pesquisa em todos os níveis importante e ressalto a contribuição das neurociências. Elas fornecem provas científicas do que já é conhecido e abrem novos caminhos e novas controvérsias. Como os dados de pesquisa são usados é outra música e refere-se a outras responsabilidades.

Ao nível da educação, contribuíram para a reafirmação da importância desta etapa da vida em que as matrizes de aprendizagem estão sendo formadas e em que as diferenças estão sendo estabelecidas a partir da realidade biológica e sociocultural de cada um.

Tudo isso não de um determinismo irreversível, mas de um aumento da diversidade de situações como catalisador de políticas sociais e estratégias educacionais.

in-fân-cia *lat noamer cana* entrevista

Sara Minster: “Fortalecemos a coerência entre teoria e prática”

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

O conceito de educação como um investimento já

foi magnificamente explicado pelo nosso amado mestre Miguel Soler em seu documento “Duas visões antagônicas da educação da torre de vigia internacional”. Ele nos incita a tomar partido porque “O que está em jogo é muito importante para expô-lo à neutralidade”.

O conceito de Educação como investimento, o professor Miguel

Soler explicitou em “Duas visões antagônicas da educação da Torre de Vigia Internacional”.

Eu acredito que aqueles de nós que compartilham os princípios da revista *Infancia* claramente concebemos uma educação como o Direito de Meninos e Meninas de se desenvolverem plenamente. Essa posição exclui “determinismos” e dá ênfase especial aos processos e potenciais que podem ser trabalhados ao longo da vida.

■ CONSELHO DE REDAÇÃO DO URUGUAI

in-fân-cia *lat noamer cana* cultura e expressão

Direitos e Práticas Educacionais



- ALEJANDRA BIANCIOTTI-AMSAFE
- CARINA BAEZ
- LAURA QUINTEROS

Apresentamos este ciclo de formação pensado como um fórum de análise, reflexão coletiva e debate político pedagógico sobre os principais problemas educacionais de primeira infância realizado pela Associação de Professores de Santa Fé (AMSAFE) associada da Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina (CTERA)¹ e pelo Instituto Superior de Formação de Professores da Cidade de Rosário². Um percurso para articular teorias e práticas a partir das vivências e experiências de autorxs³ e professorxs como produtorxs de conhecimento, chegando a cada território pelas múltiplas linguagens para a ação e criação nos contextos da educação infantil na atualidade.

A proposta surge do desafio assumido por essa organização durante o lançamento do Movimento Pedagógico Latino-Americano, ocorrido em dezembro

de 2011 em Bogotá, Colômbia. Para dar continuidade a esse processo, a AMSAFE organiza encontros de educadorxs para discutir as questões fundamentais da educação de Santa Fé, e também da educação nacional e latino-americana. Neste caso, discutimos sobre a educação infantil nos Jardins das Infâncias de Santa Fé.

O ciclo de formação ofereceu um espaço que articulou as experiências e as posições teóricas, metodológicas e político-pedagógicas de educadorxs do nível inicial, de especialistas de diferentes áreas de ensino e dirigentes e líderes sociais populares.

Este ciclo de formação parte da convicção de que é na escola pública que se identifica o que deve ser mudado, interrompendo o fracasso como um destino, superando as fronteiras escolares

in-fân-cia *lat noamer cana* cultura e expressão

Direitos e Práticas Educacionais



formais, transpondo paredes para olhar e entender a partir da horizontalidade, possibilitando que as próprias crianças, suas famílias e seus grupos de pertencimento apontem o caminho a seguir, incluindo o debate sobre a distribuição de bens materiais e simbólicos que todos juntos construímos. Uma escola democrática que desafie, suspeite e se rebele contra o currículo oculto com o qual o modelo dominante tenta disfarçar a arbitrariedade e perversidade de suas intenções presentes nas novas políticas educacionais sustentadas pelo discurso da “educação emocional” e nas “Neurociências” que apenas propõem um modelo cultural que privilegia o autoritarismo e a hierarquia, o silêncio e a submissão das sociedades.

Em vez disso, a nossa posição é pela responsabilidade ética e política na tarefa de ensinar que representa hoje a educação infantil, definindo, sem dúvida, a extensão de um direito: o direito à educação, acolhendo xs “recém chegadx” para colocar à sua disposição a cultura, as culturas. Uma escola que, em cada turma da primeira infância, cotidianamente abre portas e janelas para universos e aprendizados simbólicos. Uma escola projetada para todxs, como sujeitos livres e protagonistas em igualdade de direitos. Nestes tempos de infâncias

desconectadas de mundos poéticos, marcado por grandes desigualdades, a aposta de nosso projeto é recuperar presenças: a dos adultxs que nomeiam os mundos para colocá-los ao alcance das crianças, assumindo, como docentes, a aventura essencial de subjetivar e desafiar os destinos. Isto implica reconhecer a infância em sua singularidade e as infâncias em sua heterogeneidade, como sujeitos com opinião, com capacidade de tomar decisões, sujeitos propositivos e dignos de consideração, respeito e autonomia. Entendemos a prática pedagógica como uma prática socialmente construída, situada em um contexto social e histórico, repleta de valores.



in-fân-cia *lat noamer cana* cultura e expressão

Direitos e Práticas Educacionais

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

É por isso que a intencionalidade deste percurso de formação se constrói sobre a convicção de conceder uma relevância acadêmica para o estudo, a apropriação e a sistematização de novos e antigos debates sobre o conhecimento necessário para consolidar a educação na primeira infância fortalecendo as práticas educacionais emancipatórias, produzindo um movimento que supere tanto a “infantilização” do campo como sua excessiva especialização e fragmentação e que recupere o conhecimento.

Dispositivos para a ação e a reflexão

A intenção das oficinas oferecidas foi chamar xs professorxs para reviver este encontro primeiro com as palavras, a música, as brincadeiras e a literatura em um espaço e tempo para a investigação teórica, a troca de conhecimentos e a criação coletiva de estratégias. As oficinas favoreceram investigar o mundo poético das crianças, o papel da linguagem oral, os livros-álbuns, a literatura, a brincadeira como um direito que dá direitos, o corpo como expressão de todas as línguas e a circulação das palavras nas turmas de nível inicial.



KUNUMI

Profa. Valeria Magliocchetti
Experiências a partir da Música e a construção de Recursos Criativos no encontro com as infâncias.

O conceito de ternura como fundador do desenvolvimento pedagógico. A importância de “outras línguas” no desenvolvimento subjetivo da criança.

O “Corpo Sustentado” pelo Olhar, pelo Movimento e pelos Sons.

in-fân-cia *lat noamer cana* cultura e expressão

Direitos e Práticas Educacionais



Dispositivos lúdicos literários

Profa. Carina Báez, Profa. Mónica Correa

Os textos literários devem tornar-se parte da vida das crianças na educação infantil, e para que isso aconteça, xs professorxs devem brincar com os textos, selecioná-los e fundamentalmente permitir-se ser questionados por eles. A literatura se for proposta

como uma prática sistemática ajuda a formar os primeiros leitores. O livro como objeto cultural foi apresentado em seus diversos formatos:

O livro de brinquedo. O álbum de livros. Os livros pop-up. Livros para contemplar a arte e a beleza das páginas. Procuramos livros que provoquem que deslumbrem, que surpreendam, desafiem e abram caminho para a busca infinita, ao mesmo tempo em que se tornam recursos subjetivos para cada leitor.

O olhar deve parar nos aspectos construtivos da obra, “ouvir” o texto, descobrir o que está propondo, qual a sua retórica. Isto pode envolver uma mudança de abordagem em relação aos livros destinados às crianças. Já não se trata de atender exclusivamente ao assunto, à mensagem, ao argumento como “verdades” a transmitir, mas de investigar como certo conteúdo emerge da rede de procedimentos artístico-literários.

A brincadeira como um direito

Profa. Gabriela Questa.

A que dá direito o direito à brincadeira?

“Eu me pergunto se não chegou a hora de rever nossa própria formação e prática docente com a brincadeira. Eu digo isso em sintonia com a

in-fân-cia *lat noamer cana* cultura e expressão

Direitos e Práticas Educacionais

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
linguagens
da infância

necessidade emergente de aprender (ou reaprender) a brincar de forma lúdica. Eu me pergunto também se é hora de começar a ver as escolas públicas como um espaço protegido e especializado, onde as crianças se encontram com outras também para brincar. Pois, todos os que brincam, todos os que já brincaram sabem que, quando se brinca, se está em outro lugar. Cruza-se uma fronteira. Entra-se em um outro país, que é o mesmo território em que se está quando se faz arte, quando se canta uma música, quando se pinta um quadro, quando se escreve uma história, quando se compõe uma sonata, quando se esculpe numa pedra, quando se dança”.

Cobertores de contar histórias

Profa. Laura Quinteros.

O workshop “Cobertores de contar histórias” para adultxs tem dois objetivos fundamentais, por um lado, recuperar o valor afetivo, criador de vínculos, da palavra narrada na construção da subjetividade das crianças e, paralelamente, de “re-encantar” os adultos com a leitura, recuperando-os como narradorxs de experiências e memória. Propusemos-nos a dar, a todxs xs que participam do cuidado das infâncias, a possibilidade de se reencontrarem-se com seus

textos internos e transformá-los em histórias “vivas” para as crianças. Tecer, costurar, fiar, trançar, desfiar, entretecer sentidos para contar às crianças menores é uma oportunidade para recuperarmos-nos como mediadores de culturas e afetos.

Fiar e projetar juntxs textos tecidos, criando para outrxs, para xs “novxs” é reconstruir a história, recuperando memórias e histórias como estratégia didática, política e pedagógica.



in-fân-cia *lat noamer cana* cultura e expressão

Direitos e Práticas Educacionais

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

Desenvolvimento do Caminho

Nosso itinerário de treinamento já se iniciou, com a participação de centenas de professorxs. Ao apresentar como nova a formação para professorxs, se desconhece uma longa história de formação pedagógica que compõe o fluxo do rio pedagógico que constitui a nossa associação de professorxs (AMSAFE) em diálogo com Instituições de Ensino Superior.

O trabalho de educar a primeira infância, sem dúvida, precisa de novas e velhas perguntas, mas elas não são inaugurais. Pelo contrário, basta ampliar o olhar para encontrar parte das respostas. Conferências, novas oficinas se acrescentarão à história deste ciclo que já fez história e deixou pegadas, marcas que destacam a infância de Santa Fé e da América Latina, junto à responsabilidade pública sempre indelegável de educar.



Notas

1. CTERA Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Entidad gremial docente fundada en 1973.
2. ISFD. Instituto Superior de Formación Docente.
3. Rosario, é a cidade com a maior população da província de Santa Fé.
4. Na Argentina decidimos utilizar a letra “x” para evitar que a linguagem invisibilize otrxs gêneros ou sexualidades no presente e no futuro.
5. Sala é o modo de nomear as classes das escolas infantis.

- PROFA. ALEJANDRA BIANCIOTTI-AMSAFE
- PROFA. CARINA BAEZ
- PROFA. LAURA QUINTEROS

in-fân-cia *lat noamer cana* experiências



■ Do Uruguai, nos chega uma experiência de “sensibilidade artística” realizada na zona do Cerro, um bairro com muita história social, no Centro de Atenção à Primeira Infância “Los Teritos”. A música, a memória histórica, os instrumentos, a primeira infância e o bairro.

E do Brasil se revela uma experiência extraordinária sobre a realidade dos meninos e meninas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A Ciranda como espaço de encontro, de construção de cultura, de comunidade. Realmente duas experiências que convidam para reflexão.

■ **ALBESTELA COLONESE E GABRIELA GONZÁLEZ TISCORDIO**

Fogueiras musicais



■ **EDNNA RODRIGUEZ ARAUJO ROSSETTO**

Ciranda infantil do Movimento Sem Terra



in-fân-cia

experiências

Fogueiras musicais

lat noamer cana

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
línguas
da infância

- ALBESTELA COLONNESE
- GABRIELA GONZÁLEZ TISCORDIO

“Uma experiência para conhecer e desfrutar a música popular uruguaia e latino-americana na Primeira Infância”. CAPI y Ludoteca “Los Teritos”. Regional Oeste INAU

Algumas horas atrás, o sol apareceu no Cerro de Montevideú. Hoje é a última quinta-feira de agosto e a primavera está começando a ser sentida no sul.

Elena tenta acordar Ezequiel que descansa na cama: “Ezequiel, levante-se, hoje é quinta-feira!” Ezequiel se senta na cama e ajuda Elena a se vestir, olha para a cadeira, lá está seu violão! Quando finalmente ele consegue colocar os pés no chão, corre e diz sem jeito, “Mãe, sou Fogo”!!, exclama.

Ezequiel tem 2 anos de idade e já está pronto para ir a “Los Teritos”.

E sim, hoje é quinta-feira ...tem a Fogueira!



Enquanto vai cruzar o pátio, olha com o canto do olho para a esquina de Zitarrosa, já está formado o círculo com as bandeirinhas, já está armada a fornalha com a lenha.

Andrea, Estela, Silbia, Gabriela, vem e vão carregando cadeiras e tapetes. Ezequiel suspira, tudo está em ordem, tudo está sendo preparado. Hoje terá Fogueira e será lá fora, porque o sol brilha, a oeste de Montevideú.

O oeste de Montevideú se pode olhar, observar e estudar de diferentes óticas ...se você está longe e

in-fân-cia *lat noamer cana* experiências

Fogueiras musicais

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

quer saber algo mais, lhe dirão os Observatórios, Sistemas de Informação e outros que ali está o bairro do Cerro, que por ali vivem os meninos e as meninas mais pobres da cidade, que há áreas sem calçadas, que mesmo com todas as mudanças desta última década, os direitos humanos e particularmente os das crianças continuam sendo uma utopia para muitos.

E eles não estarão mentindo. Também falando de “ópticas”, você pode mudar suas lentes de olhar à distância e se aproximar... e pode ver e escutar a história deste bairro de trabalhadores/as, de imigrantes, de lutadores/as sociais. Se você prestar atenção verá que lá, nos anos 60, esses moradores/as construíram um lugar onde



in-fân-cia *lat noamer cana* experiências

Fogueiras musicais

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

seus filhos/as poderiam brincar, fazer amigos/as, passear, comer ...

Essas idéias que os animaram, tornaram realidade o que hoje é o Centro de Atenção à Primeira Infância e Brinquedoteca “Los Teritos”, que há mais de 50 anos é administrado pelo Estado uruguaio através do Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay- INAU.

Ezequiel não sabe sobre isso, mas ele é um herdeiro desses sonhos, por isso, toda quinta-feira ele se senta ao redor do fogo com seus/suas amigos/as, desde o menorzinho de 6 meses até os “grandes” de 3 anos e os/as outros/as, que vão para a escola “dos grandes”, do Projeto Brinquedoteca.

A fogueira, aquele encontro ancestral dos seres humanos que nos inicia na cultura da circularidade, de nos vermos uns aos outros, nos convida a contar histórias e a cantar.

Nas Fogueiras de “Los Teritos”, as canções e histórias são ouvidas, cantadas, dançadas, brincadas, saboredas... Todos participam do espaço coletivo, de suas possibilidades, desejos e momentos de vida.



in-fân-cia

experiências

Fogueiras musicais

lat noamer cana



A partir dessas histórias, nascem também canções que a equipe “Los Teritos” cria e recria ao estilo das murgas uruguaias ...transformando velhas canções em novas propostas. E também são convocados à fogueira, especialmente pelas próprias crianças: “A cumbia de los Teritos, é uma canção contada, que é ouvida e que é dançada no Passo da Boiada / ... vem toda a Família para compartilhar a história / vamos escutar uma história em torno da pequena fogueira, para que ela sempre ilumine o fogo de los Teritos ... / ”

A fogueira começa, os bebês chegam, os andarilhos de 12 e 18 meses, os/as de 2, os/as de 3, os meninos e meninas da Brinquedoteca e algumas famílias que acompanham aqueles que estão fazendo o processo de integração ao Centro. Também as estudantes do Serviço Social e outros convidados ... Há encontros

Faz 5 anos que as Fogueiras “acendem” toda semana e levam a esse encontro, Alfredo Zitarrosa, Violeta Parra, Gustavo Pena, Eduardo Mateo, Daniel Viglietti; as murgas, o candombe (ritmos musicais da cultura popular), o rock and roll ... Levam também a vida ...cantando para os trabalhadores/as em maio, para as mulheres em março, para os estudantes em agosto ... para o mês de junho chega a Fogueira “a memória” ... em um baú que guarda as histórias que uma vez não nos deixaram contar.

Ezequiel e seus amigos sabem que esse baú, agora pode ser aberto e encontrar os sonhos que Mauricio Gatti¹ escreveu e desenhou para sua filha enquanto estava preso... porque “Na selva há muito por fazer” segue sendo um canto para a liberdade que todas as crianças uruguaias deveriam conhecer.

Porque Beatriz Doumerc e Ayax Barnes² sabiam que “o povo que não queria ser cinza” necessitava e necessita de muitos que pintem suas casas com cores. Porque em “Los Teritos” há uma árvore que é como “A Planta de Bartolo”³ de Laura Devetach, que é preenchida com cadernos para que todos e cada um coloquem suas cores.

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e expressão

experiências

reflexões pedagógicas

história da educação

as 100 linguagens da infância



in-fân-cia *lat noamer cana* experiências

Fogueiras musicais



e reencontros, pequenos abraços entre primos/as, irmãos/irmãs, tios/as...

Os músicos estão preparados ...com seus violões, Juan Daniel e Ezequiel; com o Ukulele, Silbia; com o cajón peruano, Alejandro. Andrea faz soar a chama, que pede silêncio ...e a música começa.

Na próxima semana, já estaremos em setembro e logo na primavera!, As Fogueiras se mudam para a rua, transformam-se em serenatas para os/as vizinhos/as, seguindo a tradição dos antigos trabalhadores dos frigoríficos (que povoaram este bairro) e que no final do seu dia de trabalho, se reuniam para cantar e faziam serenatas para as namoradas, para as mães, para os amigos...

As Fogueiras, nestes cinco anos, se converteram em uma experiência de “sensibilidade artística”, vivida, narrada por todos/as aqueles em que participam crianças e adultos. É um projeto em que nos encontramos, que ficamos emocionados, com cada gesto, cada olhar, com cada movimento daquelas mãozinhas, daqueles corpos, que quando soa a música, automaticamente se juntam para aplaudir ou dançar.

Fundamentalmente, tem sido uma oportunidade para construir com os outros, compartilhar experiências, ideias, melhorar a qualidade das propostas e, acima de tudo, nos deu a possibilidade de desfrutar o que fazemos junto com as crianças, de ser ou nos tornarmos cada vez mais em “profissionais da maravilha”, como disse certa vez L. Malaguzzi.

Seguiremos então, pensando e construindo,”... uma pedagogia da sintonização, para entrar em sintonia com o outro, com o entorno, com o vital...” (Ritcher, K. 2009), é isso que estamos buscando, o tom ...

- Ed. **ALBESTELA COLONNESE**
- Lic. **GABRIELA GONZÁLEZ TISCORDIO**

Notas

1. Gatti, Mauricio (1971) “En la selva queda mucho por hacer”. Uruguay
2. Doumerc, B y Barnes, A (1975) “El Pueblo que no quería ser gris”. Argentina
3. Devatach, L (1995) “El árbol de Bartolo”. Argentina

in-fân-cia *lat noamer cana* experiências

La ciranda infantil do Movimento Sem Terra

■ EDNA RODRIGUES ARAUJO ROSSETTO



ROSSETTO Edna Rodrigues Araújo. Arquivo pessoal. Fotografia da entrada da Ciranda o itinerario Paulo Freire, registro de documentação pedagógica, 2014.

As Cirandas são espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças do MST têm a possibilidade de participar e de entender o processo da luta pela terra; como também de participar da construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A Ciranda Infantil é um espaço de encontro, criação, invenção, recriação, imaginação, é um espaço de construção do coletivo infantil, no qual as crianças constroem as culturas infantis, participando da luta pela terra e compartilham a vida em comunidade.

O ambiente educativo da Ciranda Infantil é organizada de tal forma que as experiências pedagógicas que acontecem na vida das crianças apareçam nesse espaço. Nela, a criança exercita sua capacidade inventiva como também de sentir, decidir, brincar, arquitetar, reinventar, se aventurar, agindo para superar os desafios e, por meio deles, apropriar-se da realidade, e demonstrar, de forma simbólica, os seus desejos, medos, sentimentos, agressividade, suas impressões e opiniões sobre o mundo que as cerca.

O nome de Ciranda Infantil foi sendo construído coletivamente e a justificativa que fortaleceu essa escolha foi que o termo “ciranda” remete à cultura popular, a qual está presente nas danças, nas brincadeiras, nas cantigas de rodas. Remete também à cooperação e à força simbólica do círculo, vivenciada pelas crianças no coletivo infantil.

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
linguagens
da infância

in-fân-cia *lat noamer cana* experiências

La ciranda infantil do Movimento Sem Terra

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
linguagens
da infância

ROSSETTO Edna Rodrigues Araújo. Arquivo pessoal. Fotografia da entrada da Ciranda Itinerante Paulo Freire, registro de documentação pedagógica, 2014.

Segundo Bihain (2001, p. 30) O nome ciranda infantil vai além do brincar juntos, pois é um espaço de construção de relações através de interações afetivas, de solidariedade, de companheirismo, de amizade, de linguagem, dos conflitos na luta pela terra. O Movimento Sem Terra vem trabalhando com dois tipos de Cirandas infantis:

a) As Cirandas Infantis Permanentes organizadas nos assentamentos, acampamentos, nos centros de formação, e nas escolas de formação do Movimento Sem Terra. Esse tipo de Ciranda foi organizada para viabilizar a participação das mulheres na produção de alimentos nas cooperativas dos assentados e assentadas. É a participação das mulheres na produção de alimentos que cria a necessidade de viabilizar um espaço próprio para as crianças.



ROSSETTO Edna Rodrigues Araújo. Arquivo pessoal. Fotografia da do Parque Infantil alternativo da Ciranda Infantil Permanente Pequeno Colibri, Escola Josué de Castro – ITERRA registro documentação pedagógica, 2009



in-fân-cia *lat noamer cana* experiências

La ciranda infantil do Movimento Sem Terra



É importante salientar que as vezes as mulheres do campo levam suas crianças para o local de trabalho, mas as mesmas vem demonstrando em suas lutas uma grande insatisfação com essa realidade. Arelaro (2005, p 43), As mulheres do campo têm cobrado do poder público uma posição mais explícita em relação aos direitos mínimos das crianças do campo. Tem cobrado um local para levar suas crianças quando as mesmas estão no trabalho.

b) As Cirandas Infantis Itinerantes que são organizadas em reuniões, congressos, cursos, seminários, encontros, marchas, entre outros. Esse tipo de Ciranda possibilita a participação das mulheres nas instâncias, direções, cursos, reuniões, congressos, marchas e, das crianças, no processo de luta pela terra. Rossetto (2016) vai afirmar que que essa Ciranda possibilita que as crianças sem terra experimentem intensamente a pedagogia da luta, que muitas vezes se mistura às brincadeiras, ou seja, lutar e brincar faz parte desta escola de vida dos Sem Terrinha. Como por exemplo: durante o VI Congresso do MST que aconteceu de 11 a 15 de fevereiro de 2014, também aconteceu a Ciranda Infantil Itinerante Paulo Freire, Nesse período as crianças da Ciranda foram ao Ministério da Educação (MEC) cobrar mais qualidade de educação para as

crianças do campo. Na volta, muitos jornalistas queriam entrevistar as crianças e essas estavam querendo conversar entre elas, falar do seu feito, sua arte, suas peraltices na ida ao MEC.. Mesmo assim, um jornalista insistiu com uma menina que descansava junto com suas colegas e perguntou para ela:

- Como é seu nome?
- Maria Alice, do assentamento Che Guevara.
- Você estuda?
- Sim
- Então você está perdendo aula?
- Não, lutar também é uma forma de estudar, respondeu, e saiu correndo dizendo:*
Ninguém me pega, ninguém me pega.

(Maria Alice, 9 anos – anotações do caderno de campo – dia 12 de fevereiro de 2014).

O espaço das Cirandas possibilita às crianças Sem Terrinha participarem da história e das lutas do Movimento. É onde elas estabelecem relações sociais importantes para a compreensão de sua condição infantil, mas também esse jeito de ser criança Sem Terrinha que, muitas vezes, está presente em

in-fân-cia *lat noamer cana* experiências

La ciranda infantil do Movimento Sem Terra



mobilizações para garantir seus direitos apresentando suas próprias reivindicações, como sujeitos de direitos, principalmente no campo da educação. Freitas (2009, p. 95) chama atenção dizendo “nem se aprende e nem se luta espontaneamente. A luta é uma dura necessidade que ensina” e Arroyo (2003, p. 32) completa dizendo que a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana ou como afirma Faria (2002, p. 61), também afirma que: “sendo a infância uma produção histórica, não poderemos, hoje, na sociedade capitalista, pensá-la em abstrato, referindo-nos à criança independentemente de sua classe social”.

Assim, pensar a organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis no MST significa, também, pensar o processo de formação humana das crianças na sua plenitude, com suas necessidades,

contradições, possibilidades numa totalidade na construção de uma educação emancipadora.

Assim, o MST vai garantindo aos Sem Terrinha o direito de brincar, de pular, de correr, de lutar, de estudar como também vai construindo a Ciranda infantil como um espaço político pedagógico transformando a realidade dos Sem Terrinha, formando sujeitos históricos, capazes de Lutar pela Terra, pela Reforma Agrária Popular e pela Transformação da Sociedade.

■ EDNA RODRIGUES ARAUJO ROSSETTO

Membro do coletivo nacional de educação do MST.
Doutora em Educação pela Unicamp

in-fân-cia *lat noamer cana* experiências

La ciranda infantil do Movimento Sem Terra



Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico, in: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral de. O Mundo da Escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-50.

BIHAIN, Neiva Marisa. *A trajetória da educação infantil no MST: De ciranda em ciranda aprendendo a cirandar. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

(Faculdade de Educação, FRGS), PortoAlegre.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Infância, educação e classe operária*. In: FARIA, AnaLúcia G de. Pré-escolar e cultura. Campinas, SP: Cortez, 2002, p. 55-100.

FREITAS, Luís Carlos de. A luta por uma pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito, in: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. Escola – Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9 – 103.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. A organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação Unicamp), Campinas.

in-fân-cia *lat noamer cana* reflexões Pedagógicas

Mais do mesmo ... mas que bonita experiência no bairro Babilônia

— ALICE MARCELA GUTIÉRREZ PÉREZ



A criança não pode dar o seu ponto de vista sobre a história distante ou sobre países e problemas que eles não conhecem, mas sim sobre a vida do bairro, da cidade em que vivem, sobre suas necessidades, sobre seus desejos.¹

Tonucci (2003).

Pensar as crianças como agentes sociais que podem contribuir para a transformação dos espaços que habitam pode soar como mais do mesmo, pois de um tempo para cá a questão da participação infantil é referência tanto de políticas públicas quanto de programas e projetos que buscam dar lugar à palavra da criança.

Na Colômbia, as crianças são declaradas detentoras de direitos, seres sociais, singulares e diversos, isso nos levou como país à enfatizar a necessidade de fazer uma mudança na concepção que temos sobre elas, porque não podemos continuar a considerá-las como pequenos adultos, nem como seres incompletos ou do futuro, que só são visíveis a partir das ações dos adultos, assim, hoje em dia se propõe sobre as crianças:

Reconhecê-las em sua natureza social, sua capacidade de fazer parte da vida da sociedade, desenvolver e crescer em interação com os outros, entre os quais inclu-se os adultos, bem como ambientes participativos que contribuam para a garantia do seu desenvolvimento (MEN, 2014).

in-fân-cia *lat noamer cana* reflexões Pedagógicas

Mais do mesmo ... mas que bonita experiência no bairro Babilônia



Esta experiência, é então, outra referência que procura contribuir sobre o que se pode fazer para reconhecer as crianças como co-construtoras dos espaços que habitam, o que neste caso corresponde ao trabalho que vem ocorrendo a partir da formação de professores para a primeira infância, em um bairro que está localizado Usaquén em Bogotá - Colômbia.

O bairro é chamado como a cidade mesopotâmica da antiguidade: Babilônia não é tão antiga porque, comparada a essa cidade, tem apenas 44 anos de fundação. Localizado na UPZ San Cristóbal Norte, na área central de Usaquén. Como muitos dos bairros da América Latina, este é popular, seus primeiros habitantes eram migrantes de zonas rurais, especialmente, de Boyacá e se instalaram neste lugar, com a idéia de melhorar suas condições de vida, como aponta Garcia (2013 p.123):

... surgem nas cidades latino-americanas uma nova camada de habitantes privados dos benefícios econômicos e sociais da cidade, os setores populares, construtores e protagonistas de sua própria cidade e cidadania: os bairros populares, a materialização de suas lutas pelo acesso à cidade.

Ao indagar os membros da comunidade, incluindo as crianças, sobre a história e a localização do seu bairro, muitos não tem clareza sobre os limites de seu bairro, ou seja, para onde estão indo, o que pertence e o que não pertence ao mesmo, quem o fundou ou por que é chamado assim.

Ao fazer o tour deste espaço residencial, percebemos que é pequeno comparado a outros bairros da cidade. Tem muitos estabelecimentos comerciais e está contíguo com a Cardio Infantil Foundation²; há poucos espaços para recreação e esportes nos quais a primeira infância pode participar. As ruas do bairro são estreitas, as casas são de muitos andares porque em cada uma delas vivem várias famílias. Ao redor do bairro existem edifícios modernos (complexos residenciais) que pouco a pouco estão absorvendo esse espaço chamado Babilônia.

Muitos de seus fundadores os “Boyacos” deixaram o bairro, sendo um local de passagem, uma vez que existem várias propriedades arrendadas para pessoas de diferentes regiões da Colômbia (Caribe, Pacífico e Andina). e atualmente para os venezuelanos.

in-fân-cia *lat noamer cana* reflexões Pedagógicas

Mais do mesmo ... mas que bonita experiência no bairro Babilônia

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

Uma rua da nossa Babilônia -Carrera 12ª com a rua 164-março de 2017.
Arquivo: Alice Gutiérrez

A experiência vem sendo desenvolvida desde 2014 por meio da prática comunitária da licenciatura em Educação para a Primeira Infância da Universidade San Buenaventura. O propósito deste espaço de formação de professores para crianças pequenas busca favorecer processos de participação com e para elas. O acima

exposto só foi conseguido graças à vontade do Conselho de Ação Comunitária da Babilônia que abriu as portas de sua biblioteca comunitária para que lá existam espaços pedagógicos que valorizem a palavra da criança como construtora de seu bairro.



Biblioteca comunitária da Babilônia - Uma porta aberta à interculturalidade
Agosto de 2018. Arquivo: Alice Gutiérrez

Todos os sábados, durante cinco anos, assistimos a um encontro com a comunidade, especialmente com as

in-fân-cia *lat noamer cana* reflexões Pedagógicas

Mais do mesmo ... mas que bonita experiência no bairro Babilônia

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

crianças que nos esperam, porque já sabem que: “La San Buena chegou ao seu bairro!” Graças a isso, temos a possibilidade de favorecer os processos de construção de bairros, graças às ideias das crianças e às mediações pedagógicas dos professores para fazer ouvir as palavras das crianças.

Todos os anos, eles têm promovido ações pedagógicas que buscam dar um lugar para que as crianças digam sobre o que elas identificam que é necessário trabalhar para promover processos comunitários. É a partir das vozes das crianças e das intenções pedagógicas dos professores que se materializaram experiências que,



Comparsa ...a maneira perfeita de convidar a comunidade.
Março de 2018. Arquivo: Alice Gutiérrez



in-fân-cia *lat noamer cana* reflexões Pedagógicas

Mais do mesmo ... mas que bonita experiência no bairro Babilônia



no final, se evidenciam graças ao trabalho que está sendo realizado - ver tabela1-.

É nesse espaço e graças às professoras em formação, que a participação das crianças tem sido entendida

como o conjunto de ações que nos permitem dar um lugar e visibilizar o que elas querem dizer e fazer, contribuindo para a construção coletiva de propostas que orientam a melhoria da vida comunitária.

Por meio do trabalho comunitário, conseguimos favorecer a participação das crianças e a formação de professores para a primeira infância, com um olhar renovado sobre quem é a criança e o que ela pode alcançar graças à vontade de adultos que abandonam seus preconceitos sobre elas que lhes permitem ter espaços para dar a conhecer o que pensam e, conseqüentemente, contribuir com suas idéias para a construção de seu bairro.

Essa iniciativa nos permitiu desenvolver uma proposta que possibilita o diálogo entre a pedagogia e a necessidade sentida na sociedade sobre a construção de comunidades de paz desde o ponto de vista das crianças. Além disso, os professores em formação conseguem gerar relações mais significativas, porque contribuem para a análise teórica para encontrar um lugar na realidade habitada pelas crianças e pelos bairros onde vivem.

A sugestão que encontramos pelo trabalho realizado durante esses anos é que a formação de professores

Nº	TÍTULO DA EXPERIÊNCIA ³	SEMESTRE/ANO	AÇÕES PEDAGÓGICAS
1.	O jogo como possibilidades de habitar o bairro em que vivemos	Segundo 2014	Jogos Tradicionais
2.	A reconstrução do parque de bolso do bairro Babilônia	Primeiro 2015	História e comunicação Uma reconstrução do parque de bolso do bairro Babilônia..
3.	Ações de paz e de não paz através das lentes de meninos e meninas.	Segundo 2015	Fotografia
4.	Projeto comunitário através da comunicação – Comunidade publi-estéreo	2016	Comunicação Comunitária
5.	Chame os adultos, nós nos manifestamos	2017	Expressões artísticas
6.	Fortalecimento de vínculos comunitários	2018	

Tabela 1. Experiências que favoreceram a construção do bairro da Babilônia. Construção própria

in-fân-cia *lat noamer cana* reflexões Pedagógicas

Mais do mesmo ... mas que bonita experiência no bairro Babilônia

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
linguagens
da infância

deve transgredir os espaços da sala de aula, que tradicionalmente têm sido concebidos como o lugar da atuação do educador. Assim a comunidade e seus espaços podem ser ambientes que educam e permitem a criação de vínculos e outros dispositivos dentro da comunidade.

Por fim, é importante resaltar que formar as crianças em questões de participação e protagonismo é educar os seres humanos mais flexíveis, diversos e com um senso de alteridade, a partir do outro e com o outro, um assunto que hoje em dia, no meu país, é necessário para uma verdadeira construção da paz.



Crianças em ação.
Arquivo: Alice Marcela



Referências:

GARCÍA, L. (2013) El barrio popular en Bogotá en las voces de sus protagonistas. Madres comunitarias y jardineras: 1980-2011, Usme y Ciudad Bolívar. En: FOLIOS Segunda época. N° 38. Segundo semestre de 2013 pp. 121-140

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N° 20. Bogotá.

TONUCCI (2003). Cuando los niños dicen ¡Basta!. Madrid: Lozada.

Notas:

1. Idéia que dá vida à construção desse espaço de formação e construção comunitária.
2. Instituto de Cardiologia, pioneiro na Colômbia e América Latina no cuidado de crianças com cardiopatia congênita..
3. Os títulos das experiências são invenção da autora deste artigo, porque o trabalho me levou a sistematizar e organizar a experiência vivida com base nas intenções que ali se revelam.

■ **ALICE MARCELA GUTIÉRREZ PÉREZ**
PROFESSORA. Universidad San Buenaventura
Bogotá – Colombia

in-fân-cia *lat noamer cana* historia da educação

Anna Freud: pioneira na educação da primeira infância

■ HANNAH FISCHER



A articulista preferiu dar nestas páginas uma visão geral do trabalho que Anna Freud fez direto com crianças que antecedeu suas obras bibliográficas, que podem ser consultados nas bibliotecas relacionadas à assuntos educacionais.

Em 1971, Arnold A. Rogow, professor da Universidade de Nova York, publicou os resultados de uma pesquisa de uma série de psiquiatras e psicanalistas americanos, na qual foram solicitados a elaborar uma lista de seus colegas em ordem de importância. Os membros de ambas as profissões concordaram em mencionar Anna Freud em primeiro lugar, apesar do fato de que entre os vinte e nove candidatos propostos havia apenas cinco mulheres, e mesmo que Anna Freud não fosse médica nem em medicina nem em psicologia.

Na Europa, não se realizou nenhuma pesquisa desse tipo, muito menos em sua terra natal, a Áustria. Se tivesse sido feita, certamente teria mostrado um resultado diferente, apesar do fato de que a filha do prestigioso cientista Sigmund Freud (precisamente o criador da psicanálise) viveu e trabalhou em Viena pela metade de sua vida, antes que a família Freud fosse obrigada a exilar-se da Áustria pelo regime de Hitler, em 1938.

Nesta parte do mundo, a psicanálise foi radicalmente suprimida e, como consequência, seu trabalho foi muito mais conhecido nos países de língua inglesa do que na Europa. Os profissionais norte-americanos valorizaram Anna Freud por seu trabalho científico no campo da análise infantil; no entanto, para fazer justiça, devemos mencionar que sua contribuição

in-fân-cia *lat noamer cana* historia da educação

Anna Freud: pioneira na educação da primeira infância



para o trabalho prático com crianças foi igualmente destacado e excepcional. Para o professor universitário Menschik-Bendele, que leciona em Klagenfurt, a contribuição de Anna Freud constitui “uma ponte para a personalidade da criança”. Nascida em 1895, a filha mais nova de Freud começou sua carreira como professora da escola primária, seguindo a indicação de seu pai de que ela não deveria começar a estudar medicina porque naquela época significava estudar um acúmulo de “conhecimento desnecessário” que poderia alterar sua compreensão e de sua atitude em relação aos problemas da psicanálise.

Ao longo de sua vida, Anna Freud dedicou-se inteiramente aos aspectos mais práticos da educação, trabalhando com pais e professores de pré-escola, bem como pediatras e assistentes sociais especializados em problemas familiares. Seus cinco anos de trabalho no ensino fundamental determinaram sua convicção de que é necessário realmente trabalhar com crianças - isto é, ter experiência prática - para compreendê-las completamente. Mas isso não significa que ela se limitou a ensinar seus alunos a ler, escrever e calcular, mas que pretendia educá-los. Um deles se lembra de um pequeno episódio que ilustra seus métodos:

No segundo ano, um aluno que acabara de ingressar na turma começou a comer durante a aula. Anna Freud percebeu isso, mas não o repreendeu. Depois de um tempo, outra criança se levantou, virou-se para o parceiro e disse: “Nesta aula, não comemos durante a lição! Obviamente, Anna Freud esperava que seus alunos enfrentassem a situação por conta própria, seguindo o princípio que ela lhes instigara: “É bom comer, e é bom ter livros, mas não as duas coisas ao mesmo tempo! “

Durante os primeiros anos de sua carreira, Anna Freud tornou-se cada vez mais envolvida no estudo da psicanálise, o que seria uma grande ajuda em seu trabalho prático e daria um novo significado à sua profissão.

Ela queria conhecer melhor os fenômenos da primeira infância, que seu pai havia reconstruído teoricamente a partir dos dados reunidos na análise de seus pacientes adultos. Queria observar “in statu nascendi”, isto é, no momento em que realmente aconteciam. Assim, o seu conhecimento da psicanálise ajudou-a a compreender melhor os desejos das crianças, a sua curiosidade e as suas fantasias, e isso tornou possível que os utilizassem no seu trabalho psicológico com as crianças.

in-fân-cia *lat noamer cana* historia da educação

Anna Freud: pioneira na educação da primeira infância



«Enquanto que não se torne em um professor de crianças completamente inconsciente, ser professor pode ser uma grande ajuda no desenvolvimento dessa estrutura. Na educação, você tem que deixar que a criança venha por si mesma, porque ir buscá-la significa ajudá-la e / ou dirigi-la. Esta regulação recomeçará todos os dias: em alguns momentos serão as manifestações da criança que predominarão; em outros, sua transformação mediante a influência do adulto “.

Em 1923, Sigmund Freud ficou doente de câncer, e isso representou uma mudança radical na vida de Anna, que se tornou sua enfermeira e sua colaboradora mais próxima. A psicanálise será o destino da sua vida. A partir desse momento, sua vida cotidiana e seu trabalho se acharam profundamente entrelaçados, vivendo diferentes situações e experimentando por si mesma o que pode acontecer e o que pode ser mudado. Assim, ela virá a se opor firmemente a qualquer tentativa de chegar a uma conclusão sobre algo que parte de uma única fonte, para atribuir um determinado evento a um único fator, enfatizando a variabilidade e as possibilidades de mudança inerentes ao desenvolvimento psíquico. É fundamental entender o desenvolvimento psíquico

como um processo contínuo, que constantemente neutraliza o processo de aculturação.

Nesse processo, a capacidade psíquica de mudança desempenha um papel importante: construção e reconstrução, desorganização e reorganização, constituem padrões característicos da vida e do desenvolvimento psíquico. Assim, Anna Freud é a favor de “deixar que a criança venha por si mesma”, de “aprender a vir”, de saber diferenciar os fenômenos psíquicos, é contra a interpretação simples e direta, da mera sintomatologia, contra a impaciência esmagadora e a sondagem confusa. Sua concepção do desenvolvimento da criança é aplicável não apenas à análise terapêutica delas, mas também à educação. Seus princípios fundamentais podem ser resumidos da seguinte forma:

- «Deixar a criança vir por si mesma; isto é, estabelecer uma relação que inicialmente esteja baseada na criança.
- Chegar a um acordo com a criança em termos de interação, a um pacto, por assim dizer.
- Permitir atividades, além de intervir com elas somente quando absolutamente necessário.
- Deixar que a criança vá assumindo pouco a pouco o controle, guiando-se por sua própria

in-fân-cia *lat noamer cana* historia da educação

Anna Freud: pioneira na educação da primeira infância



responsabilidade (processo de introjeção e internalização).

No período entre guerras, Viena tornou-se o centro do estudo psicanalítico das crianças e da educação; isto foi consequência, em parte, ao trabalho de Anna Freud, que participou da fundação de uma pequena escola primária, onde exerceu a docência o conhecido psicólogo e autor Erik Erikson, e onde novos métodos de ensino eram introduzidos (por exemplo, ensino baseado em trabalhos). Além disso, Anna Freud iniciou um grupo de estudos para professores de pré-escola, onde foram realizadas discussões entre pessoas especializadas em análise infantil e outras cujo trabalho se concentrava mais na prática, além de criar a primeira escola para crianças de um a dois anos dirigida às famílias socialmente desfavorecidas. Nesta instituição, ela colocou em prática seu triplo objetivo, que se tornou característica do trabalho realizado em todas as instituições que ela estabeleceu no campo da educação:

- Atender as crianças necessitadas, seja por causa da pobreza ou da guerra
- Formar pessoas, com ênfase especial na aplicação do conhecimento psicanalítico à educação.
- Observar o desenvolvimento da criança, olhando

para as linhas gerais quanto para as características específicas de cada criança, e estudar os problemas concretos de tal desenvolvimento, como a hospitalização, sem interferir no cotidiano da criança.

Muito explicitamente, Anna Freud rejeitou os métodos experimentais em seu trabalho com crianças pequenas, dado que não podia ter segurança de que elas não influenciariam negativamente seu desenvolvimento individual, e a colocaria em risco irreversivelmente. Acreditava, então, nos métodos mais pragmáticos de observação e coleta de dados e experiências, para estudá-los e analisá-los e, conseqüentemente, extrair conhecimento de um comportamento natural, e não induzido.

Com esse fim, aprendi a levar sempre no bolso um pedaço de papel e um lápis, com a idéia de poder registrar qualquer detalhe significativo que me chamasse à atenção, sejam acontecimentos do grupo ou condutas individuais. Naquela época - durante a Segunda Guerra Mundial - eu fazia práticas no Hampstead War Nurseries, uma instituição fundada por Anna Freud com a ajuda do American Foster Parents 'Plan for War Children, em parte como um gesto de gratidão à Grã-Bretanha por ter oferecido a ela uma casa após a expulsão da família Freud de Viena.

in-fân-cia *lat noamer cana* historia da educação

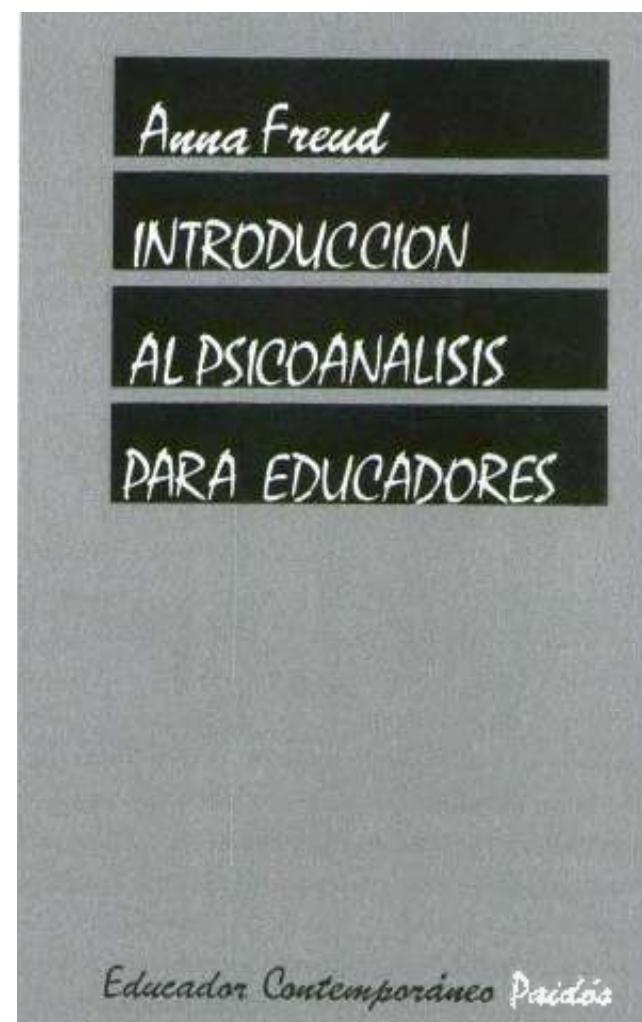
Anna Freud: pioneira na educação da primeira infância



Essas pequenas anotações, escritas em maior detalhe após do trabalho e agrupadas por temas, foram então apresentadas, como relatórios, nas reuniões semanais da equipe, que Anna Freud celebrou conosco, onde se esperava que todos participassem da discussão, incluindo a equipe de cozinha e limpeza (já que também participavam do trabalho com as crianças).

Um exemplo dos temas tratados nesses debates foi o caso do pequeno Graham, de treze meses, que veio à escola infantil porque as bombas destruíram sua casa. O pequeno Graham tinha o hábito de por dedo na boca depois de cada colherada de comida que recebia. Isso fazia que o tempo para alimentá-lo fosse enormemente tedioso para quem cuidava dele; e, além disso, não entendíamos esse hábito. Em uma das reuniões semanais da equipe, o hábito alimentar de Graham foi discutido, e ficou claro que o pequeno, ao achar-se em uma situação completamente nova, longe de sua família, tentava se consolar chupando a comida do seu dedo ao invés de comer diretamente da colher.

Essa conduta foi uma resposta direta à perda súbita de sua família, de sua mãe; conseqüentemente, impedi-lo de fazê-lo poderia ser ainda mais prejudicial para ele. Como Anna Freud previu, o hábito foi



in-fân-cia *lat noamer cana* historia da educação

Anna Freud: pioneira na educação da primeira infância



diminuindo à medida que Graham se acostumou ao novo ambiente e foi se estabilizando com a ajuda de um dos membros da equipe, que desempenhou o papel de mãe substituta.

Durante as três décadas que se seguiram ao final da guerra, Anna Freud criou um centro de formação para analistas infantis, substituindo as casas das crianças do período de guerra, que incorporavam uma classe pré-escolar para que os analistas de cada curso pudessem praticar observando o comportamento das crianças. Seguindo o padrão usual de Anna Freud, as crianças dessa classe não vinham da vizinhança, - na maior parte, por pessoas ricas - mas de um bairro pobre de Londres, onde moravam famílias desfavorecidas.

Em vez de falar sobre as obras de Anna Freud, que podem ser encontradas em qualquer boa biblioteca que tenha livros sobre educação, prefiro dar aqui uma visão geral de seu trabalho direto com crianças. Anna Freud já foi objeto de inúmeras honrarias, tanto por suas realizações acadêmicas como por seu trabalho com as crianças.

Mas a questão, tal como ela levantou em uma conferência pública realizada no grande salão

da Universidade de Viena em 1968, permanece assim: “Como estaria o trabalho psicanalítico, que esperançosamente começou em Viena antes da Segunda Guerra Mundial se não tivesse sido interrompido?”

■ HANNAH FISCHER

in-fân-cia *lat noamer cana* as 100 linguagens da infância

“Uma identidade que se constrói no dia a dia”



- MA. DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ PENNA
- VERÓNICA CARLA VOLONTÉ GILINO
- VIVIANA MELO PARODI
- LILIANA DE LA CRUZ CASTRO
- MA. MARGARITA GARCÍA MORALES
- PATRICIA LUCÍA PEREIRA SORRIBA

Introdução

“Através da ação e do discurso, os homens mostram quem são ativamente revelam sua identidade única e pessoal e fazem sua aparição no mundo humano” (ARENDR, 2009, p.203).

O Jardim de Infância Nº 211 “Dora Pumar de González” da cidade de Progreso é uma instituição pública de ensino primário que atende 230 crianças distribuídas em nove grupos de turmas de 3, 4 e 5 anos.

Esta Instituição está realizando há mais de 12 anos um projeto institucional chamado “Se aprende o que se vive” que é parte da Pedagogia da Expressão e a

aplicação da metodologia ludo-criativa que responde ao paradigma de “Aprender a aprender criativamente”.

Todos os dias nossas crianças participam da alegria do encontro e estão predispostas a aprender através de movimentos lúdicos.

Afirmam-se como SUJEITOS transitando por uma área de expressão com uma consigna oferecida pelas professoras.

Eles questionam, refletem, discutem, concordam e chegam a conceitos naturalmente, aumentando o vocabulário, expondo seus pensamentos, aumentando o código linguístico que trazem de suas casas e tornam-se plenamente conscientes do que foi aprendido.

in-fân-cia *lat noamer cana* as 100 linguagens da infância

“Uma identidade que se constrói no dia a dia”



Ao transitar pelas cinco áreas de expressão (música, folclore, dramatização, plástica e corpo), garantimos uma educação integral e uma convivência harmoniosa.

“Nos múltiplos ensaios é expresso um caminho de descobertas, encontros e afirmação de identidades,

dado que as várias formas de expressão ludo-criativa são também múltiplas facetas de nós mesmos, incluindo a representação de aspectos que ainda são desconhecidos”. (DINELLO, 2005)

A equipe docente trabalha intensamente em sua formação através de jornadas de

aprofundamento, análise pedagógica das práticas, trocas entre as professoras e integração das turmas para aumentar a heterogeneidade dos grupos, o que enriquece a interação entre as crianças e o surgimento de conflitos pedagógicos que são verdadeiros desafios para a inteligência.

in-fân-cia *lat noamer cana* as 100 linguagens da infância

“Uma identidade que se constrói no dia a dia”



O conteúdo do programa é apresentado de forma natural e abrangente, transcendendo amplamente o estipulado para cada turma, uma vez que é sempre baseado no interesse das crianças e no respeito pelas qualidades de seu pensamento.

Concordamos neste aspecto com a abordagem de Edgar Morin:

... temos que pensar, o problema do ensino, por um lado a partir da consideração dos efeitos cada vez mais graves da compartimentalização do conhecimento e a incapacidade de articulá-los entre si e, por outro lado, da consideração de que a capacidade de contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental do pensamento humano que deve ser desenvolvida antes que atrofie. (MORIN, 2002 p. 16)

O que entendemos por identidade?

Segundo a Real Academia Espanhola:

“Conjunto de características de um indivíduo ou de uma comunidade que os caracteriza frente a os demais”.

“Consciência de que uma pessoa tem que ser ela mesma e diferente dos outros.”

A identidade é um direito e, como tal, aparece explicitamente preservada na Convenção sobre os Direitos da Criança, que em seu artigo 7 declara:

1- “A criança será registrada imediatamente após o seu nascimento e terá o direito desde o nascimento a um nome, para adquirir uma nacionalidade e, na medida do possível, para conhecer seus pais e ser cuidada por eles”. (UNICEF, 2006, p.11) E no artigo 8.1- “Os Estados Parte comprometem-se a respeitar o direito da criança de preservar sua identidade, inclusive a nacionalidade, o nome e as relações familiares, de acordo com a lei, sem interferência ilícita”.

Cada ser humano é “único”, possui características próprias e que merecem ser respeitadas. Mas a identidade é uma qualidade que é construída com os outros, com o que os outros retornam do que vêem, em um diálogo constante.

“... o eu é reconhecido apenas no outro e não descobre o atributo que é seu senão na equivalência do próprio tempo dos dois” (LACAN, 2013)

É justamente na interação com os outros que a ação e o discurso de Hannah Arendt se manifestam, permitindo a cada um sua realização, sua humanização.

Que espaço os meninos e meninas têm para manifestar suas ações e discursos?

nº24

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
DEZEMBRO 2017

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia *lat noamer cana* as 100 linguagens da infância

“Uma identidade que se constrói no dia a dia”

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
linguagens
da infância



58



in-fân-cia *lat noamer cana* as 100 linguagens da infância

“Uma identidade que se constrói no dia a dia”



As professoras organizam cada dia, como foi dito no início, com uma recepção lúdica buscando a integração de todos ao redor da brincadeira, do gozo e imaginação que despertam o prazer de aprender abrindo um “campo pedagógico” em uma ou várias áreas de expressão com a multiplicidade de objetos que é acionada a partir da consigna fornecida pela professora, pensada para provocar a interação com objetos e aos outros sujeitos e que necessariamente deve dar a possibilidade de escolha.

Diante disso, a escolha efetiva é aquela que constrói a pessoa. Quando uma criança faz uma escolha pela primeira vez para resolver um problema e funciona, a criança sabe “como fazer”. Saber como algo é feito tem uma enorme importância para o comportamento futuro: na próxima vez que ocorrer a mesma situação, a criança repetirá a ação que funcionou anteriormente. Atravessamos uma barreira ... Estamos marcados por nossas escolhas e, portanto, pelas opções culturais que escolhemos (BOHANNAN, 1992)

Geralmente, as crianças trabalham em grupos de 5 ou 6 membros e podem agir livremente. Durante a atividade surgem conflitos, que são a distância entre o que eles já sabem, mas que não é eficaz no momento, e o que eles não sabem e que será necessário

investigar para resolvê-los. Portanto, o conflito constitui a “porta de entrada” para o conhecimento. É ele que orienta a intervenção docente.

A professora não desaparece da cena, está mais presente do que nunca, encorajando o protagonismo e tomando nota de todos os conflitos que surgem para tomar decisões sobre a direção a seguir.

Nesse processo há um crescimento pessoal das crianças que “atuam” confrontam ideias, discutem e concordam em alcançar uma produção coletiva que os represente a todos, mas também, o professor, respeitando “tudo” que surge nas equipes, será responsável por promover a articulação com os conceitos científicos, éticos e estéticos em um exercício profissional contínuo que não implique em impor o conhecimento, mas deixá-lo surgir e aprofundar-se nelas.

Quando as equipes percebem o compartilhamento, elas falam sobre o que fizeram, sobre sua produção (uma pintura, uma escultura, uma criação musical, uma dramatização, uma dança, etc.), são capazes de colocar em palavras não apenas o que propuseram fazer, mas os obstáculos que tiveram e as emoções presentes, aproximando-se cada vez mais do conhecimento, de forma natural e agradável. Por seu

in-fân-cia *lat noamer cana* as 100 linguagens da infância

“Uma identidade que se constrói no dia a dia”

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
linguagens
da infância

lado, a professora sente que há tantas oportunidades abertas que ela deve selecionar aquelas que considera mais interessantes para as crianças e aprofundá-las em todas as áreas do conhecimento. A professora é continuamente desafiada com as muitas perguntas que as crianças fazem às quais ela acrescenta suas próprias perguntas como profissional da educação. Por tudo isso, temos aprendido a dar um lugar de destaque à Pergunta que coincide com Paulo Freire em que:

“É necessário desenvolver uma pedagogia da pergunta. Estamos sempre ouvindo uma pedagogia da resposta. Os professores respondem a perguntas que os alunos não fizeram (FREIRE, FAUNDEZ, 2014) E é assim que neste exercício cotidiano de” fazer-sentir e pensar “juntos, cada um afirma sua identidade reconhecendo-se como igual e diferente dos demais, assumindo sua

própria voz e respeitando a dos outros”.
Como esta metodologia de trabalho é Institucional,



isto é, utilizada por todos os grupos do Jardim de Infância, torna-se um traço de Identidade Institucional que se agrega a outras mais visíveis, como o uso da mesma cor das túnicas para todos os profissionais (Professor e não-professor).

in-fân-cia *lat noamer cana* as 100 linguagens da infância

“Uma identidade que se constrói no dia a dia”



No início de cada ano, trabalhamos o projeto “Carnaval”, que tem seu clímax na sexta-feira que o antecede, com uma atividade vivencial: O Desfile de Carnaval, que se realiza no quadra do jardim de infância “Dora Pumar de González”.

O Desfile de Carnaval, tornou-se desde 2005 também uma característica da nossa Identidade Institucional que se estende à Comunidade como vizinhos e amigos que também participam.

Durante os dias de preparação as crianças são recebidas com música alusiva ao Carnaval, se expõem as reproduções das obras dos pintores acima mencionados e examinados os temas do surgimento das minorias afrodescendentes que compõem nossa população, sua origem e situação. Quais são os diferentes personagens que compõem uma ala (baianas, porta-bandeira, dançarinos, bateria com tambores, repique e piano”)

Nos últimos dois anos, juntou-se à Equipe a professora de Teatro, que surpreendentemente nos foi concedida, trabalhando em uma verdadeira dupla pedagógica com cada uma das professoras em torno desses temas fazendo importantes contribuições de sua área de conhecimento. Como as demais expressões

artísticas, o teatro permite fomentar o desenvolvimento de capacidades que acompanharão o processo de identidade de cada criança.

Outro aspecto a destacar é o trabalho na área específica do Folclore que é abordado periodicamente por todas as professores, no qual são conhecidas lendas e tradições do nosso país e da região, vivendo através deles elementos que nos conectam com nossas raízes. Comidas tradicionais são elaboradas, sua origem é investigada, a literatura nacional e a tradição oral da comunidade são investigadas.

Cada data histórica do país se torna uma oportunidade para aprofundar esses aspectos. As crianças participam ativamente de dramatizações, cantos, danças, poemas, convocando e envolvendo seus familiares, afirmando assim a identidade local e nacional.

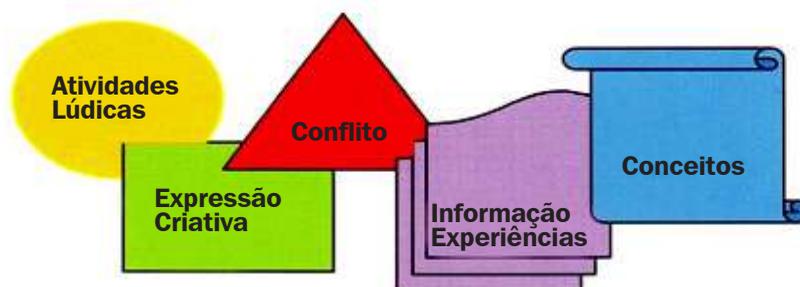
A incursão no folclore como outra área de expressão nos dá a oportunidade de abordar as questões que dizem respeito às crianças relacionadas com a origem de suas famílias, a localidade onde vivem o país e o continente de que fazem parte, abordando conteúdos que se encontram em diferentes graus do Programa da Educação Primária e até mesmo abordando outros que não estão no Programa.

in-fân-cia *lat noamer cana* as 100 linguagens da infância

“Uma identidade que se constrói no dia a dia”

Acreditamos que a nossa maneira de abordar aos conteúdos também pode ser considerada uma característica da identidade profissional.

A partir deste trabalho, pudemos refletir sobre a construção das múltiplas identidades que se juntam no processo de aprender a aprender, e como elas são nutridas pelas diferentes perspectivas interdisciplinares de todos nós que atuamos dia a dia nessa tarefa.



- **MA. DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ PENNA**
M/Directora
- **VERÓNICA CARLA VOLONTÉ GILINO**
Secretária
- **VIVIANA MELO PARODI**
Vice Diretora
- **LILIANA DE LA CRUZ CASTRO**
Psicóloga
- **MA. MARGARITA GARCÍA MORALES**
Psicóloga
- **PATRICIA LUCÍA PEREIRA SORRIBA**
Professora de teatro

in-fân-cia *lat noamer cana* as 100 linguagens da infância

“Uma identidade que se constrói no dia a dia”



BIBLIOGRAFÍA

ARENDET, HANNAH. La condición Humana. Paidós 2009 Bs. As.
BOHANNAN, PAUL. Para raros, nosotros. Introducción a la antropología cultural. Akal. 1992 Madrid
DE ALBA, A. Currículum: crisis y mito y perspectivas. Miño y Dávila. 1998. Bs As
DINELLO, RAIMUNDO. Artexpresión y creatividad- Gráficos del Sur 2005 Montevideo
DINELLO, RAIMUNDO. Tratado de educación. Editorial Grupo Magró 2007 Uruguay
FERNÁNDEZ, ALICIA. Los idiomas del aprendiente.

Nueva Visión. 2007. Bs. As.
FREIRE, P; FAUDEZ, A. Por una pedagogía de la pregunta. Siglo XXI. 2014 México
LACAN, J. Escritos 1. Siglo XXI. 2013 México
MORIN, EDGAR. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión 2002 Bs. As.
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, ANEP 2008
SOLER ROCA, M. Educación y vida rural en América Latina. Ed. del ITEM 1996 Uruguay En Programa del CEIP
UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. Nuevo Siglo 2006. Madrid

No próximo número de

in-fân-cia *lat noamer cana*

Consumo e Consumidor

nº24

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
DEZEMBRO 2017

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia editores

latinoamericana



Asociación de Maestros Rosa Sensat

www.rosasensat.org

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

ISSN 2014-5470
D. L. B-4019-2012



nº24

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
DEZEMBRO 2017

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia redação

lat noamer cana



Redação e coordenação: **Sílvia Morón, Irene Balaguer, Rosa Ferrer**

Diagramação: **Clara Elias**

Designer: **Enric Satué**

Telefone: +0034 93 481 73 81

Brasil

Equipe de tradução do espanhol para o português:

Bruna Ribeiro

Maria Carmen Silveira Barbosa

Mônica Appezzato Pinazza

Sivia Helena Vieira Cruz

Sonia Larrubia Valverde

Suely Amaral Mello



nº24

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
DEZEMBRO 2017

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia *lat noamer cana* coordenação



Patricia Redondo

Argentina

María Carmen Silveira Barbosa

Brasil

María Victoria Peralta

Chile

Maribel Vergara Arboleda

Colombia

Anita Tacuri

Ecuador

Irene Balaguer

España

Jennifer Haza

México

Marien Peggy Martínez

Paraguay

Rossina Vanessa Sánchez

Perú

Lala Mangado

Uruguay

Ramona Bolívar

Venezuela



nº24

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
DEZEMBRO 2017

in-fân-cia conselhos

Editores Redação Coordenação Conselhos Apoios

lat noamer cana



Argentina

BUENOS AIRES

Patricia Redondo
Stella Maris Bellone
Margarita Botaya
Elisa Castro
Patricia Kaczmarzyck
Mónica Lucena
María Ana Manzione
Cristina Ángela Martínez
Silvina Mazzoleni
Irina Montergus
Mariana Inés Seijas
Mónica Vitta
Alejandra Zokolowicz

CHUBUT

Ariane Hecker

ENTRE RÍOS

Rosario Badano
Gloria Galarraga

JUJUY

Laura Vilte

RÍO NEGRO

María Silvia Rebagliati
Patricia Lande
Viviana Rancaño

Brasil

RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter
Susana Fernandes
Marta Quintanilha Gomes

SANTA CATARINA

Altino Martins Filho
Roselane Campos

PARANÁ

Catarina de Souza
Gizele de Souza
Carla Agulham

SÃO PAULO

Ana Paula Soares Silva
Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO

Ligía Aquino
Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Rita Coelho
Jaqueline Moll

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva
Lívia Maria Fraga Vieira
Mônica Ângela de A. Meyer
Vanessa Ferraz Almeida Neves

CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canaveira

ALAGOAS

Telma Vitória

Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Colombia

BOGOTÁ

Maribel Vergara Arboleda
Alice Marcela Gutiérrez
Aura Rocío Ramírez
Carolina Remolina
Liliana Bohórquez
Constanza Alarcón
Clara Inés Sánchez
Gari Gary Muriel
Johanna Quiroga
Ruth Stella Chacon

CALI

María Fernanda Rodríguez Perea



in-fân-cia conselhos

lat noamer cana



MEDELLÍN

Alejandra María Restrepo

GIRARDOT

Patrica Alvis Orjuela

Cuba

Olga Franco Garcia

Chile

María Victoria Peralta

Ximena Araya

Irma Branttes

Nuri Gárate Acosta

Alicia Lobos

Lilian Norambuena

Loreto Salinas

Pamela Díaz

Monica Clara Manhey

Isabel Ruth

Ecuador

Anita Tacuri

Magaly Cordova Jaramillo

Ruth Rios Bayas

Rosa Chavez Barrionuevo

Carolina Larrea Astudillo

España

Irene Balaguer

Rosa Ferrer

Soledad Ballesteros

Mercedes Blasi

Silvia Morón

Juanjo Pellicer

Guatemala

Sebastina Seto

México

Jennifer Haza

René Sánchez

Norma Castillo

Martha Baldenegro

Laura Emilia Moreno Rodríguez

Eloina Campos

Paraguay

Ana Basso, Marijo Beiga

Odila Benítez,

María Elena Cuevas

Maricha Heiseke,

Marien Peggy Martínez Stark

Patricia Misiego

Claudia Pacheco

Nelly Ramírez

Bell Sánchez, Marcela Scaglia

María Victoria Servin

Perú

Cecilia Noriega Ludwick

Rosina Vanessa Sánchez Jiménez

Elena Velaochaga de Le Bienvenu

Olga Patricia Vergara Bao

Uruguay

Alicia Milán

Javier Alliaume

M^a. Ema Disego

Adriana Espasandín

Yolanda Oyarbide

Lala Mangado

Gabriela González

Venezuela

Guadalupe Ballesteros

Ramona Bolívar

Faviola Escobar

Reina Galindo

Luisa Martínez

Freija Ortega

Mariangel Rodríguez

María Eugenia Gómez

nº24

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
DEZEMBRO 2017

Editores Redação Coordenação Conselhos Apoios

in-fân-cia apoios

lat noamer cana

- sumário
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura e expressão
- experiências
- reflexões pedagógicas
- história da educação
- as 100 linguagens da infância



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con la participación de la
Oficina de Santiago

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



