

ANA PAULA DE FREITAS

UM ESTUDO DE CASO SOBRE SISTEMA DE ENSINO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUEM, COMO E PARA QUÊ.

ANA PAULA DE FREITAS

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE SISTEMA DE ENSINO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUEM, COMO E PARA QUÊ.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, para obtenção do Título de Mestre em Psicologia (Área do Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Beatriz Belluzzo Brando Cunha

Assis (SP)  
2005

Com afeto,  
às professoras e famílias  
do lugar pesquisado.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo desta trajetória de pesquisa muitos foram os que colaboraram direta ou indiretamente com este trabalho, por isso agradeço a todos. Ainda que corra o risco de cometer alguma injustiça, acredito ser necessário citar alguns.

Às professoras e aos pais que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa pesquisa fosse possível.

À professora Dra. Beatriz Belluzzo Brando Cunha, por sua importante e cuidadosa orientação.

À diretora Sandra e aos colegas da Educativa – Centro Educacional, que, acreditando em mim, puderam ajudar-me na construção de uma visão crítica do que é a instituição para Educação Infantil.

À professora Carmen, pela revisão deste trabalho.

Aos meus familiares e amigos, pelo estímulo e pelo apoio.

A todos o meu afeto, carinho e gratidão.

## BRASIL

*Composição: Cazuzza / Nilo Romero / George Israel*

Não me convidaram  
Pra essa festa pobre  
Que os homens armaram pra me convencer  
A pagar sem ver  
Toda essa droga  
Que já vem malhada antes de eu nascer

Não me ofereceram  
Nem um cigarro  
Fiquei na porta estacionando os carros  
Não me elegeram  
Chefe de nada  
O meu cartão de crédito é uma navalha

Brasil  
Mostra tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim

Não me convidaram  
Pra essa festa pobre  
Que os homens armaram pra me convencer  
A pagar sem ver  
Toda essa droga  
Que já vem malhada antes de eu nascer

Não me sortearam  
A garota do Fantástico  
Não me subornaram  
Será que é o meu fim?  
Ver TV a cores  
Na taba de um índio  
Programada pra só dizer "sim, sim"

Brasil  
Mostra a tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim

Grande pátria desimportante  
Em nenhum instante  
Eu vou te trair  
(Não vou te trair)

## RESUMO

O objetivo central que norteou este estudo foi compreender como ocorreu a incorporação de um programa estruturado para Educação Infantil, originário de uma instituição particular de ensino, a partir dos envolvidos no processo de escolarização das crianças – pais, professores e dirigentes da Rede Pública Municipal. Para o alcance deste objetivo, optamos por investigar a sala de Pré II de um Núcleo de Educação Infantil. Esse Núcleo é responsável pelo atendimento de crianças de 0 a 3 anos em horário integral e de 4 a 6 anos em horário parcial, em uma cidade do interior paulista. O referencial teórico que subsidiou a análise dos dados está baseado: a) em estudos sobre a educação, seus objetivos e suas finalidades num contexto neoliberal; b) no apontamento de itens importantes presentes na caracterização histórica da Educação Infantil no Brasil e na concepção de currículo para a faixa etária abordada neste estudo; c) em estudos sobre a concepção de criança no contexto neoliberal. A investigação mantém afinidades com as abordagens qualitativas de pesquisa e com os estudos de caráter etnográfico. A partir da problemática central, três eixos delimitaram o campo de análise: a concepção de criança encontrada no discurso dos diferentes envolvidos no processo realizado na cidade pesquisada; a estrutura de currículo pertencente ao programa estruturado; e as finalidades explícitas e implícitas da implantação de um programa estruturado na Rede Pública Municipal. As principais considerações da pesquisa discutem a legitimidade da unificação do currículo iniciada na cidade investigada, os modelos impostos pelo Sistema de ensino e ajustados ao modelo neoliberal e, por fim, as diferenças existentes entre os protagonistas desta pesquisa.

**Palavras-chaves:** Políticas públicas – Educação pré-escolar – Psicologia escolar

## ABSTRACT

The main objective of this study was to understand how a new Private Educational System structured for young children was implemented, using research and interviews with the parents, teachers and directors of Public Municipal Schools, involved in the new system. As a way to reach this objective, it was decided to investigate a class of 5 year old children at a Public Child's Care Center, caring for the childrens ages 0 through to 3 years, full day as well as for children ages 4 through to 6 for half the day, in a town in the interior of the State of São Paulo. The theoretical reference material that provided the guidelines for an analysis of the research data gathered was based on a) results of research publications that deal with child education, its objectives and uses in a neoliberal ambient; b) the study of data, covering important items that are present in historical characterization as to children's education in Brazil, as well as comprehension of a work plan and other specifications for the age groups covered by this study; c) in studies covering the comprehension of children in a neoliberal ambient. The investigation revealed similarities in the results of the issues studied and other ethnographic characteristics studies. With regards to the main subject of this study, three axes limited the scope of the studies: the comprehension of children by those involved in the process established, in the town that was studied; the work plan and other specifications structure of the structured program, and the explicit and implied objectives of implementing a structured program in the Municipal Public Educational System. The principal considerations regarding the research done in the town that was chosen, deal with the legitimacy of uniting a work plan and other specifications in use, the recently introduced Private Educational System and the adjustment to a neoliberal ambient, and finally the different points of view of those involved in implementing of this process.

## ÍNDICE

RESUMO.....	07
INTRODUÇÃO.....	10
I –A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	16
1.1. A ESCOLHA DE UM PROGRAMA DE ENSINO.....	24
1.2. UM PACOTE COMPLETO .....	25
II –ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NO CONTEXTO NEOLIBERAL .....	35
III –EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: alguns apontamentos para situar nosso estudo .....	41
3.1. O QUE CHAMAMOS DE PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRICULAR....	54
3.2. CURRÍCULO E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
IV – A ESCOLHA DOS CAMINHOS.....	60
4.1. A ETNOGRAFIA .....	64
4.2. UM ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO .....	69
4.3. DELIMITANDO O CAMPO: A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL.....	79
V – PARA QUEM, COMO E PARA QUÊ : O SISTEMA DE ENSINO NO COTIDIANO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	84
5.1. PARA QUEM: A CRIANÇA .....	84
5.2. COMO: O CURRÍCULO E A AÇÃO DAS PROFESSORAS .....	92
5.3. PARA QUÊ: AS FINALIDADES .....	109
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
VII– REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	122
ANEXOS.....	128
ANEXO I.....	129
ANEXO II.....	132
ANEXO III .....	134

## INTRODUÇÃO

Desenvolver um estudo sobre a Educação Infantil começa, em minha história profissional, especialmente a partir de 1997, quando passei a trabalhar, também, com a formação continuada de professoras que atuam com crianças de três a seis anos. As professoras, com as quais atuo, fazem parte do quadro de funcionários da “*Educativa Centro Educacional*”, uma escola da rede particular de ensino da cidade de Ourinhos, que iniciou suas atividades em 1993, com a minha participação como professora de Educação Infantil.

Pretendíamos, nesse espaço educativo, compor uma proposta diferenciada que considerasse o contexto sociocultural das crianças e os avanços científicos. Considerávamos, ainda, de fundamental importância, que houvesse um investimento na formação de seus profissionais, levando-os a compreender as atividades de cuidado e educação das crianças como um processo único e os comprometesse como atores e protagonistas da história que estavam construindo.

A oportunidade em participar de diversos cursos de formação continuada em instituições como a “Escola da Vila” e a “Crecheplan” e como aluna especial no curso de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Paulista - campus de Assis - proporcionou-me uma concepção de Educação Infantil que ultrapassa a ótica da privação ou da denúncia das faltas e busca possibilitar às crianças o pleno desenvolvimento através de ações que impliquem em educar e cuidar como processos interdependentes e indissociáveis.

Minha participação no ensino público deu-se de três formas distintas, com papéis e envolvimento diferentes, mas sempre apontando para o mesmo caminho, o meu compromisso com a educação das crianças pequenas.

A primeira, como professora de Educação de Jovens e Adultos numa cidade do interior paulista, onde participava juntamente com as professoras de Educação Infantil da HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). O discurso, nesse momento, variava da angústia e do cansaço pelas críticas e denúncias à crença na privação cultural. Mas, principalmente, os alunos eram caracterizados pela falta de saberes culturais e de bens . A coordenadora desse grupo dedicava-se à distribuição de atividades com o foco na alfabetização, ação, segundo ela, que garantiria às crianças um mínimo para acompanhar a primeira série.

A segunda experiência se deu como profissional convidada para apresentar em outra cidade do interior paulista o trabalho realizado na *Educativa* para as professoras da rede municipal. Lá, observei, com muito mais força, o sentimento de insatisfação e cansaço com críticas e denúncias que, muitas vezes, transformam professoras em vilãs. Definiam, equivocadamente, certas linhas teóricas como “verdadeiras tábuas de salvação” para a educação. Nessa experiência profissional, tive a oportunidade de levantar, com maior clareza, questionamentos em relação às decisões sobre as políticas públicas para atendimento das crianças pequenas e ao papel da teoria e da prática, quando era interpelada sobre as diferenças de condições para a realização da proposta pedagógica do espaço que eu apresentava e da realidade cotidiana em que vivia.

Analisando essa experiência, há a necessidade de um olhar mais profundo e abrangente da minha presença na realidade desse pequeno município, reconhecendo-se que teoria e prática são inseparáveis e, assim, cada espaço é próprio e não pode ser reproduzido.

É aqui e assim que aparece em minha história, a busca pelo entendimento de que concretizar uma proposta pedagógica é fazer uma escolha política que deve se realizar num dado espaço, tempo e cultura.

A terceira, já se faz na relação com os programas pedagógicos como produtos - mercadorias - a serem consumidos e, tem início quando o então governo da cidade escolhida nesta pesquisa resolve utilizar grande parte da verba destinada à educação municipal na implantação de um programa pedagógico originário da capital paranaense, para todos os estágios de ensino atendidos pelo município.

Para tentar entender como operavam, no dia-a-dia, o desenvolvimento dessa proposta, inseri-me no ambiente de um dos núcleos do município como voluntária duas vezes por semana. O meu trabalho era realizar atividades de brincadeiras e jogos com as crianças durante 30 minutos em cada sala. Contribuí, também, como voluntária nas arrumações do ambiente e na organização das festas; além disso, conversava no portão do núcleo com as mães que iam buscar e levar seus filhos.

A permanência como pesquisadora no Núcleo só se configurou após a minha aprovação na seleção do curso de pós-graduação em Psicologia da UNESP, que foi comemorada por todas as companheiras do Núcleo. Permaneci no ambiente com a colaboração de todos, observando e procurando entender como se dava a assimilação que os professores, crianças e pais processavam dessa “escolha” feita pelos dirigentes. Continuava acreditando - o que se contrapunha à medida adotada - que o currículo deve considerar o desenvolvimento psicológico das crianças, sua inserção social e cultural e os conhecimentos das diversas áreas, ainda que não tivesse uma receita ou uma fórmula que considerasse a melhor a ser adotada.

Considerando a diversidade dos currículos para a Educação Infantil - seja pela ausência de um programa de formação crítica de professores, ou mesmo pela novidade que a responsabilidade por essa fase de ensino representa para as Secretarias Municipais de Educação no país - algumas redes públicas vêm adquirindo, de empresas educacionais, programas prontos a serem aplicados em suas turmas de crianças da pré-escola, com a utilização de materiais estruturados denominados Sistemas de Ensino.

Atuando há vários anos na Educação Infantil - pública e privada - em alguns municípios do interior paulista, acompanhamos, como educadoras e também como cidadãs, a implantação de um desses chamados sistemas na rede pública da cidade escolhida para a realização desta pesquisa.

Entendendo que se trata de uma tendência atual ainda pouco investigada, que pode modificar os rumos da educação desenvolvida junto a crianças pré-escolares, desenvolvemos a presente pesquisa com o objetivo de investigar como os envolvidos no processo de escolarização das crianças - pais, professores, coordenadoras e Secretária de Educação - compreendem e significam a implantação de um Sistema de Ensino em um Núcleo de Educação Infantil Municipal.

A partir das relações estabelecidas em diferentes experiências de trabalho e das reflexões que as mesmas suscitaram, decidimos nos dedicar de forma mais profunda e intencional ao que vimos e ouvimos nesta última experiência, buscando a superação de uma mera descrição da realidade, envolvendo-me na situação de pesquisa atentando para aquilo que nos inspira a metodologia etnográfica, considerando o *“processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, recuperando a força viva que nela está presente”*. (ANDRÉ, 2002, p.42).

No primeiro capítulo, “A educação no contexto neoliberal”, são descritos os eixos mais importantes do ideário neoliberal para a compreensão do projeto de educação adequado à realização de um projeto neoliberal na sociedade atual, relação que desejamos discutir durante a pesquisa. Os objetivos, aqui explicitados, apenas se justificam, se compreendermos o Sistema de Ensino em um contexto teórico e político que lhe dão sentido e no qual está inserido. Assim, a seguir apresentaremos alguns pontos teóricos do ideário neoliberal, que incentivam políticas para a realização de um tipo de educação com a finalidade de manter as características de construção da sociedade neoliberal.

O segundo capítulo “A criança no contexto atual da educação”, consiste em uma seleção de pensamentos sobre a infância na contemporaneidade, os desafios, as conceituações e os paradoxos enfrentados pela criança no contexto neoliberal.

No terceiro capítulo, “A Educação Infantil no Brasil: Alguns apontamentos para situar o nosso estudo”, é feito um breve levantamento da história da Educação Infantil e da produção teórica, a partir das contribuições dos diversos documentos produzidos desde a Constituição de 88. Nele, seguimos destacando algumas contribuições de diferentes estudiosos no debate sobre currículo e propostas pedagógicas para Educação Infantil.

No quarto capítulo, “A escolha dos caminhos”, são apresentados os caminhos metodológicos: a opção pela pesquisa de tipo qualitativo, o trabalho de campo e os instrumentos de pesquisa, bem como as escolhas para análise e sistematização dos dados. Fazemos alguns apontamentos sobre as concepções oficiais de Educação Infantil presentes nos documentos municipais, sobre os componentes integrantes do sistema e as características do NEI.

No quinto capítulo, “Para quem, como e para que: o Sistema de Ensino no cotidiano do Núcleo de Educação Infantil”, analisamos as compreensões de criança (para quem?) e as diferentes aproximações ao conceito de currículo realizadas pela comunidade investigada (como?). Damos especial atenção às questões vividas pelas professoras, confronto entre sonhos e tarefas e, por fim, fazemos apontamentos sobre as finalidades da implantação de um Sistema de Ensino em um núcleo de Educação Infantil (para que?).

Entendendo que uma proposta pedagógica e curricular construída através da participação de vários atores sociais não deve, em nenhum momento do processo, ser considerada terminada, mas permanentemente questionada e que, em um estudo de caso do tipo etnográfico promove uma discussão a ser sustentada, neste sentido o restante do trabalho é encaminhado.

## I CAPÍTULO

### A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Sabendo que a educação é reflexo e reprodução da sociedade, mas também projeta e dá forma à sociedade que se anseia, tem, portanto, o desafio de dar respostas às necessidades que o contexto lhe coloca, configurando-se como prática histórica. Logo, para entender os desdobramentos do ideário neoliberal - contexto sócio-histórico atual para a educação - faz-se necessário abordá-lo em alguns de seus aspectos, considerando sua complexidade e as demandas que criam atualmente.

As idéias neoliberais aparecem registradas, segundo Arce (2001), pela primeira vez por Hayed no livro “O caminho da servidão”, em 1941, contrapondo-se ao Estado do bem-estar com grande força na década de 70, quando a *“longa e profunda recessão, seguida de baixas taxas de crescimento, e altas taxas de inflação indicavam a falência deste estado”*. (Arce, 2001, p. 254). Dois grandes representantes dessa política, na década de 70, foram: na Inglaterra, Thatcher e nos Estados Unidos, Ronald Reagan.

Segundo Penn (2002), os Estados Unidos mantêm-se como modelo representativo de um neoliberalismo econômico extremo, inclusive na educação da primeira infância, considerando normais, por exemplo:

(...) as disparidades intensas entre ricos e pobres e interpreta tais desigualdades como sendo decorrentes de conquistas ou fracassos pessoais. Dispõe de um dos mais desiguais e injustos sistemas de Educação Infantil (OECD, 2000), bem como do sistema de justiça mais punitivo - a mais alta porcentagem de pessoas presas e o maior número de execuções entre os países desenvolvidos. Os EUA recusaram-se a assinar a declaração da ONU sobre os direitos da criança (o único país no mundo, além da Somália, a assumir essa postura), bem como não aceitam a criação de um tribunal internacional de direitos humanos, apesar da considerável pressão internacional. (PENN, 2002, p.22).

Para o ideário neoliberal, o conhecimento era um atributo pessoal, o que justifica uma visão natural da desigualdade, onde o indivíduo alcança aquilo que tem, conforme sua

capacidade e deve ser respeitado em suas diferenças. Na economia há, neste modelo, a valorização dos sucessos individuais denominados “grandes empreendedores”.

Propõe-se um Estado menor, com o pressuposto de defesa absoluta da liberdade econômica, o qual deve permanecer em determinados limites para que dê garantias, fundamentalmente, da proteção à liberdade e à propriedade do indivíduo. Com estes argumentos, objetiva-se que o Estado centralizado limite suas funções em algumas atividades adequadas ao seu reduzido poder. Na perspectiva da mundialização e globalização dos mercados, organismos internacionais passam a ditar regras para renegociação de dívidas que obrigam os países pobres a planejar os gastos e investimentos, fundamentados na diminuição dos gastos públicos, inclusive em educação.

A proposta neoliberal exige do Estado que deixe os programas sociais públicos e dedique-se prioritariamente à pobreza e à realização das reformas necessárias nos sistemas de proteção social, orientadas para a privatização, descentralização e criação de fundos sociais de emergência.

Ao Estado fica permitida, em virtude das necessidades de integração aos mercados internacionais, somente, a legitimação da intervenção do poder público na educação e na administração da segurança.

A administração da educação justifica-se na medida em que, segundo o ideário neoliberal, pode gerar a equidade entre os indivíduos e é vista como caminho para igualar as oportunidades de concorrência no mercado. É a instrução - como conjunto de informações - que dará “um lugar ao sol”.

A administração da segurança justifica-se para a manutenção da ordem - ideal que governa os Estados modernos - de forma que os indivíduos participem do ideário neoliberal sem instabilidades sociais.

Entre nós, já são muito conhecidas as categorias que estabelecem a base teórica de que estamos tratando: “*qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade*” (ARCE, 2001, p. 225)

Este modelo de sociedade neoliberal apresenta desafios muito difundidos nos discursos sobre o mercado de trabalho: a grande quantidade de informações circulando na sociedade, a produção de conhecimento em ritmo acelerado, a extinção do emprego e o surgimento de novas configurações do trabalho.

Numa sociedade neoliberal, os indivíduos são determinados pelas diferenças, o que os impossibilita de alcançarem objetivos coletivamente, de forma comum. Para o ideário neoliberal, a igualdade imposta por um Estado totalitário não é natural, impedindo os indivíduos de serem respeitados em suas diferenças e de conquistarem a vida que sua capacidade permite, pressupondo equidade social.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), a uniformidade e a conformidade estão afetando tanto o pensamento quanto a prática. Estas forças são influenciadas pela psicologia do desenvolvimento, pela perspectiva neoliberal de política e economia, pela filosofia iluminista ou Projeto de Modernidade. Defendem um mundo ordenado, certo, controlável e previsível. Neste, o conhecimento é algo objetivo - isento de valores e influências políticas - que se revela pela ciência e pela razão. Tratam-se de concepções

bipolares que opõem razão e emoção, pressupõem o progresso linear, a superioridade da racionalidade ocidental.

A educação, como política social neoliberal influenciada pelas demandas criadas por este contexto, tem duas características que marcam e determinam o atual cenário nacional: a descentralização e a centralização.

A descentralização configura-se numa forma de dar nova ordem às políticas sociais respeitando o fundamento neoliberal de garantia das necessidades individuais e de liberdade de iniciativas ao atendimento destas necessidades. O processo de descentralização da Educação é necessário já que, de acordo com a teoria do Estado Mínimo, o Estado precisa ter o menor número possível de responsabilidades. Com a descentralização, a escola deve ser pensada e planejada como empresa educacional “*eximindo o estado da função de mantenedor*” (ARCE, 2001, p. 258) atenta ao mercado para adaptar-se às suas necessidades, sabendo que a direção dos investimentos públicos é determinada pela exigência em atender às novas demandas de organização de mão-de-obra e visando aos pedidos do mercado. Ela possibilita aproximar o recurso público com os não governamentais, na solução das questões locais, numa perspectiva de parceria.

Para a globalização, o essencial - para a inclusão de um país ou de um indivíduo - é a possibilidade de acesso à informação, o que deve ser dado ao indivíduo pela escola em formato de instrumentos e habilidades com caráter disciplinador.

Um exemplo disso é descrito por Pimenta (2002), quando lembra o crescimento de alunos formados por monitores em salas de aula, que os inclui no processo de escolaridade, mas opera uma nova forma de exclusão social no mercado competitivo, já que este tipo de

organização não garante que os alunos construam conhecimento, mas somente adquiram informações.

A centralização - na política neoliberal - configura-se no poder absoluto que o Estado tem de determinar, por exemplo, indicadores de avaliação, estabelecer políticas de formação de professor, garantindo a qualquer custo uma ampliação quantitativa da escolaridade, centralizando cada vez mais as idéias e a circulação de informações.

Para este tipo de encaminhamento “*o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação é a racionalidade técnica*” (ARCE, 2001, p. 259).

A racionalidade técnica, segundo Gómez (1992, p. 96):

(...) trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

Este tipo de prática é dominada pelo paradigma processo-produto, para o qual os problemas são organizados em seqüências ordenadas de tarefas e em fatos isolados como no modelo industrial, baseado no conhecimento gerado pela ciência aplicada e fundamentado nos princípios básicos das ciências. Taylor afirmava isto para um de seus trabalhadores: “*você não foi contratado para pensar: existem pessoas para isto aqui*” (WIRTH, 1983 *apud* KINCHELOE, 1997). A necessidade de que o trabalhador refletisse sobre sua tarefa deveria ser eliminada no sistema de Taylor, que caracteriza o homem como limitado, fadado sempre a enxergar o parcial e o mínimo.

A descentralização do ensino racionalizada traz a concepção de ato pedagógico separado de sua execução.

Essa divisão do trabalho em tarefas e fatos isolados promoveu a separação em pelo menos duas atividades distintas: a de investigação e planejamento, destinada às pessoas que

fazem uso do pensamento, refletem e projetam o trabalho pedagógico; e as atividades práticas designadas às pessoas menos qualificadas, que devem executar tarefas simplificadas, restritas à repetição de modelos já testados.

Esta forma de concepção do trabalho contribui para que os professores percebam as teorias educacionais como ameaçadoras, já que foram geradas por uma equipe de profissionais fora do ambiente escolar, vistas como produto acabado, sem possibilidades de negociação, que desconsideram as experiências do professor, existindo como uma entidade imutável.

Neste modelo, o professor é visto como técnico; sua prática se resume à aplicação dos meios investigados pelos profissionais especializados. A atividade profissional é vista como instrumental: com aplicação rigorosa de teorias e técnicas. Assim, a racionalidade técnica, instrumento neoliberal, promove a subordinação do trabalho prático ao da investigação, aumentando o isolamento dos profissionais, devendo o professor tão somente aplicar a metodologia testada pelos pedagogos e pesquisadores.

Uma característica bastante importante da racionalidade técnica, que serve ao ideário neoliberal, é o controle, que vem como a palavra de ordem. Ao determinar a formação de professores “por competência” - definida por Perrenoud (2000, p.15) como a “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” - obriga os profissionais a aceitarem a definição das metas pelo meio externo e a se submeterem aos procedimentos científicos de teste e avaliação.

Para Pimenta (2002, p.42), a substituição, nos programas de formação de professores, dos saberes e conhecimentos necessários para a prática docente por inúmeras competências pré-estabelecidas reafirma o refinamento dos mecanismos de controle do

Estado neoliberal sobre as atividades do professor, com a expropriação de sua condição de sujeito do conhecimento.

Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. O capital está exigindo, para sua reprodução novas qualificações do trabalhador. (...) Competências no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o seu local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado.

Uma das decorrências deste modelo tem sido a criação de “*currículos padronizados*”. Facilmente justificados pela necessidade, pela lógica da quantificação, da objetividade, da possibilidade de medidas comparativas entre os programas, da qualidade. O que é possível de quantificação passa a ter maior valor, é mais útil ao modelo neoliberal.

Nas palavras de Kincheloe (1997, p.29):

(...) o processo tecnicista é realmente muito simples: desde que todos os professores ajam numa mesma direção, racionalmente planejando seus objetivos de aprendizagens, gerando uma variedade de alternativas e escolhendo, então, uma opção, o que todos nós temos que fazer é deixar que eles reconheçam o que a pesquisa informa. Este é o melhor caminho para planejar, e o que constitui os objetivos apropriados. Nós, então, simplesmente treinamos supervisores para avaliar se os professores seguem ou não os programas gerados pela pesquisa.

(...) Os papéis e responsabilidades dos professores definem-se menos em função das suas capacidades para desenhar o currículo do que pelas suas competências para implementar o currículo estandardizado e ensinar aos alunos segundo as maneiras mais eficientes de aquisição da informação. O ensino limita-se à instrução, a avaliação, à verificação.

A racionalidade técnica pretende dar ao ato de ensinar uma concepção linear e simplista reduzindo-o a atividade prática. Segundo Gómez (1995, p. 97):

(...) a racionalidade técnica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição de fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos.

Em oposição à racionalidade técnica, desenha-se, em muitas pesquisas, o conceito de profissionais intelectuais críticos e reflexivos (PIMENTA, 2002, p. 47).

Nesta perspectiva, há a necessidade da articulação entre as práticas de sala de aula e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática sócio-cultural. Isto implica considerar a influência do contexto social sobre ações e pensamentos e o conhecimento como produto de contextos sociais históricos.

É necessário marcar que, para a superação de uma visão racionalizada da prática pedagógica, é necessário muito mais do que uma simples reflexão sobre o trabalho didático em sala de aula. É necessário que os profissionais entendam que são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam e busquem os elementos, através de uma compreensão teórica que condicione estas práticas.

Assim, segundo Pimenta (2002, p. 25):

Entendo que a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador da prática.

Para Gómez (1992) e Pimenta (2002) deve-se considerar teoria e prática como indissociáveis no plano da subjetividade do sujeito, entendendo teoria como aquilo que possibilita aos sujeitos olharem para a ação contextualizada num dado momento histórico e social, a partir de diferentes pontos de vista.

Kramer (1994, p.17) afirma que esta discussão é essencial entendendo que não se pode resumir a formação ao plano pedagógico de forma restrita, mas sim:

(...) sem perder de vista que são trabalhadores, cidadãos, professores, pretendendo torná-los como seres humanos produtores da história e nela produzidos, criadores e criaturas da cultura, constituídos na linguagem. Além disso, e ainda como decorrência do entendimento de que a educação é prática social produtora do saber, cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica. Assim, analiso certas questões que são teóricas - e por isso, polêmicas - como são também na cultura e intrinsecamente vinculadas à prática. São políticas, portanto.

Compreendendo a existência de um contexto político neoliberal amplo, com raízes históricas e desdobramentos em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na educação, com o objetivo de manutenção da ordem instaurada, surge a partir da década de 70, um novo produto para ser consumido pelos envolvidos no processo educacional: os sistemas de ensino.

### **1.1. A ESCOLHA DE UM SISTEMA DE ENSINO**

Segundo Curi (2002, p. 48), o modelo dos Sistemas de Ensino nasceu na década de 70, de experiências consideradas bem sucedidas dentro de uma pequena escola, principalmente experiências voltadas para a preparação de vestibulandos, e que foram transformadas em material didático e metodológico para ser comercializado com a oferta de uma padronização de ensino e composição de rotinas que tornasse a vida de professores e alunos mais organizada.

São considerados Sistemas de Ensino, não só aquela empresa que atende de Educação Infantil ao Ensino Pré-vestibular, mas também aquelas que vendem apostilas para outros tipos de cursos como o supletivo e cursos preparatórios para concursos. Os responsáveis por estas empresas se relacionam com os estudantes e escolas utilizando frases como: *“um mercado que se desenvolveu muito nos últimos anos”*, *“a tendência é que cada vez mais as escolas adotem apostilas”*, *“analisando o crescimento dos sistemas verifica-se o eldorado em que se transformou a venda de apostilas”*, *“é um mercado que ainda tem muito para ser explorado”*. (CURI, 2002, p. 49)

Os Sistemas de Ensino consideram como vantagem para a escola conveniada - aquela que adquiriu o sistema - facilidade de acompanhamento do cotidiano didático sendo possível corrigir falhas no cumprimento do programa de ensino de forma mais eficiente, já que há a necessidade do ritmo de tarefas em sala de aula. Esse ritmo é proposto na organização das apostilas de professores e alunos em módulos e aulas que devem ser cumpridos em um determinado período de tempo, que, atualmente, é o bimestre. Os materiais impressos têm um custo que varia de cem a seiscentos reais, dependendo do sistema escolhido e do estágio de escolaridade para o qual é indicado, quanto mais novo o estudante menor o valor. Nas escolas privadas, o valor do material é integralmente repassado aos alunos e exemplos de algumas escolas que multiplicaram seus alunos após terem adotado um Sistema de Ensino são utilizados como propaganda.

Outra vantagem destacada pelos sistemas é a garantia de uma mesma linha de trabalho e fundamentos metodológicos para todas as etapas de escolarização.

Uma das etapas propostas no estabelecimento do contrato de trabalho entre as escolas que querem adquirir o sistema e os técnicos do sistema é uma visita na qual se avalia a capacidade das escolas em adequarem-se ao que o Sistema de Ensino propõe, ou seja, a escola necessita ter os recursos disponíveis para utilizar o que está adquirindo.

## **1.2. UM PACOTE COMPLETO**

O Sistema de Ensino mantém um trabalho de elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos, incluindo material impresso, softwares educativos, parcerias com brinquedos pedagógicos e cursos de capacitação de professores na área da

tecnologia. A criação de cursos superiores é vista como um diferencial em relação aos demais sistemas, já que apresentam como mais uma oportunidade para a formação, treinamento e aperfeiçoamento de profissionais focados na educação.

#### Unidades de Ensino

Os Sistemas mantêm uma unidade de ensino modelo na qual investem para compor um ótimo corpo docente, conquistar uma alta taxa de aprovação em vestibulares e estabelecer uma unidade a partir da qual desenvolvem novos projetos e produtos.

#### Centro de Excelência em Educação

O CEE é responsável por todo o trabalho de pesquisa, desenvolvimento, criação e elaboração de materiais didáticos, softwares educativos e capacitação de professores e das escolas conveniadas.

#### Editora Gráfica

Todo o material impresso é produzido na editora gráfica que cada sistema mantém normalmente na cidade de origem. A capacidade instalada permite a média de produção, entre os sistemas pesquisados de 200.000 volumes ao mês de material didático impresso a quatro cores.

Alguns dos produtos oferecidos pela maioria dos Sistemas de Ensino como: treinamento de funcionários, CD-ROM, acessórios, assessorias, capacitação de professores, atendimento permanente ao professor, criação de peças publicitárias, utilização e atualização dos materiais didáticos, também são vendidos pelo Sistema escolhido pela Secretaria de Educação do ambiente investigado pela nossa pesquisa.

#### Softwares

O Sistema de Ensino disponibiliza softwares aos alunos e professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio/Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos, nas seguintes modalidades: educativos, kits de robótica, aplicativos (pacote Microsoft Office) e software de gerenciamento de ambiente.

Na cidade investigada, estes recursos são utilizados nas cinco escolas de Ensino Fundamental que contam com a estrutura de laboratório de informática, um monitor concursado para o cargo de professor de informática e turmas organizadas em horário contra-turno.

#### Assessoria Pedagógica

Oferecem assessoria pedagógica presencial e personalizada, realizada através de palestras e reuniões com os professores e a equipe técnico-pedagógica para discussão, reflexão, troca de experiências e avaliação. Proporciona ao professor constante aperfeiçoamento. Auxilia o professor na elaboração de projetos no uso das Tecnologias Educacionais; acompanha a aplicação dos projetos desenvolvidos pelo corpo docente; estimula o desenvolvimento autônomo de novos projetos que envolvam Tecnologias Educacionais.

Em dois sistemas levantados - o da Rede Municipal da cidade investigada e de uma escola particular -, as visitas são realizadas de forma esporádica. No primeiro, houve duas vindas da assessora, nas quais não aconteceu encontro com os professores. A assessora adquire *status* de autoridade, que supervisiona o trabalho, portanto tudo deveria estar funcionando de forma adequada aos parâmetros por ela estabelecidos.

Na observação realizada em 2002, a diretora avisou que a assessora viria no dia seguinte. Quando questionei o que aquilo significava, ela disse que deveríamos organizar

tudo, preparar apostilas e caderninhos para mostrar. Assim foi a visita: ela passou pela porta das salas, em uma delas olhou uma apostila, elogiou as adaptações, que as professoras não gostavam de fazer e foi embora.

Além disso, os encontros com professores de outras escolas conveniadas são realizados na cidade de origem do sistema em cursos de 4 a 10 horas, geralmente, com os autores do material. Em 2003, o sistema investigado organizou um encontro piloto em microrregiões, mas não houve divulgação de avaliação.

#### Informática Educativa

Este item é oferecido pelo Sistema num plano de atualização profissional para educadores. São cursos de capacitação ministrados por uma equipe de profissionais com o objetivo principal de ensinar ou ampliar o uso da informática dentro da sala de aula. Os Softwares Educativos têm como diferencial, segundo os responsáveis, o desenvolvimento com base no comportamento dos produtos em sala de aula, na receptividade e na interação com professores e alunos, facilitando um constante aperfeiçoamento e sofisticação. O produto é de fácil manuseio por professores e educadores. Em geral, cada programa contém um manual explicativo e um guia de atividades, um material didático com o objetivo de auxiliar professores e educadores.

Os Sistemas oferecem o trabalho de análise da escola, diagnóstico de problemas, apresentação de soluções e prestação de serviços, como, formatação da sala-ambiente - sugestões de criação e adaptação de *layouts* de salas-ambientes, assessoria técnica na especificação de equipamentos e aplicativos - orientação e consultoria na definição da configuração adequada de equipamentos e quantidades, apoio na seleção de fornecedores: troca de experiência quanto aos quesitos preço, qualidade, manutenção, avaliação e

aplicabilidade dos produtos e integração do corpo docente, suporte técnico-pedagógico e definição do campo de atuação dos profissionais envolvidos no processo.

Durante o período de observação no NEI, não houve utilização de produtos de informática, participação das professoras do NEI em cursos oferecidos pelo sistema ou comunicação das professoras com os supervisores.

#### Material Didático

O produto mais importante para os Sistemas, e o que primeiro surgiu, é o Material Didático. Não há Sistema de Ensino sem um material estruturado. Os demais produtos, segundo a pesquisa nos sites oficiais, são elaborados após os primeiros convênios.

Segundo a Introdução do volume I, Pré II de 2002, o material é formulado dentro de uma proposta construtivista/interacionista, conforme as determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Referencial Curricular Nacional, pois *“permite interpretar a realidade e construir significados e novas possibilidades de ação e de conhecimento por meio de proposições que conduzem à construção de conhecimentos e à interação social”*.

Os professores redatores do Material Didático, utilizado na escola pesquisada, afirmam que este se apresenta em consonância com as necessidades das crianças na faixa etária atendida por ele e oferece melhores condições de apropriação do saber elaborado e acesso às informações e experiências necessárias para a efetivação do saber, isto é, para os avanços no desenvolvimento do aluno que:

- aprende a ler e a escrever;
- obtém o domínio de formas complexas de cálculos;
- constrói significados a partir de informações diversas;
- amplia seus conhecimentos;

- lida com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, o que possibilita novas formas de pensamento e de inserção e atuação em seu meio.

Dessa forma, acredita oferecer condições para que o aluno faça a expansão de seus conhecimentos, modifique sua relação cognitiva com o mundo, aja e interaja com o saber, tanto de ordem social como política e econômica. Acredita também que os questionamentos propostos no material são desencadeadores de reflexões e os textos e atividades apresentam-se de forma articulada para produzir diferentes significados e emoções.

Segundo o Sistema, as aprendizagens que os alunos realizam na escola estabelecem relações significativas entre os conhecimentos previamente construídos e os apresentados em diversidade de textos, diferentes formas de apresentação das atividades, investigação científica, discussões, das contradições e, principalmente, para o desenvolvimento da criatividade por meio do trabalho com:

- “o diálogo;
- a cooperação;
- a troca de informações;
- o confronto de pontos de vista;
- a observação dos diferentes ritmos de aprendizagem;”

São disponibilizados, em todo o bimestre, os exemplares do aluno e o exemplar do professor compostos de todos os exercícios e atividades com as respostas corretas, um bloco de material complementar composto de figuras para recorte e, a partir da turma de quatro anos, o alfabeto para recorte, um bloco de orientações para a professora no qual aparecem explicações sobre os objetivos de ensino, a organização das unidades de trabalho,

fragmentos de textos teóricos e explicativos sobre os conteúdos a serem trabalhados com as crianças. Estes são retirados de outras referências bibliográficas. Além disso, há um bloco de sugestões para planejamento, que deve ser preenchido pela professora com itens como: objetivo geral, específico, data, unidade que está trabalhando conteúdo, estratégia, avaliação, ficha de avaliação, cronograma de provas e correções/sugestões para o material didático.

As apostilas da Educação Infantil apresentam-se com o objetivo de despertar o interesse e a curiosidade da criança. As atividades e os exercícios são definidos de acordo com a faixa etária e se propõem a trabalhar uma proposta integrada de eixos dentro dos âmbitos propostos pelos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Eixos, estes, organizados em Unidades explícitas no sumário de cada apostila, descritos e explicados ao final do volume do professor. O visual é colorido e atraente; as imagens mesclam desenhos, obras de arte, fotografias, imagens publicitárias, em papel de qualidade e impressão em quatro cores.

O material para crianças de dois a quatro anos é composto de: um volume anual (em tamanho duplocarta) e, para os professores, traz material referente aos âmbitos de trabalho da formação pessoal e social e o conhecimento de mundo (conforme indicado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), eixos trabalhados de forma integrada, podendo-se numa mesma página, trabalhar dois ou mais eixos, definidos como sendo as áreas (estabelecidas pelo RCN): linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, Artes.

A partir da turma que atende crianças de quatro a cinco, o material é composto de quatro volumes bimestrais, em tamanho A4. Em sua referência para professores constam,

como âmbitos de trabalho atendidos a formação pessoal e social e o conhecimento de mundo - eixos trabalhados de forma integrada, podendo-se, numa mesma página, trabalhar dois ou mais eixos, definidos como sendo as áreas estabelecidas pelo RCN - linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes. Para as crianças a partir de 6 anos, consta, como referência para os professores para esta faixa etária o atendimento, especificamente, às programações curriculares com que se trabalham com as classes de alfabetização antecedendo à 1ª série, preparando as crianças com os conteúdos para a pré-alfabetização, de forma integrada e destacando o trabalho com a diversidade teatral.

Os cadernos enviados pelo Sistema adotado organizam seu material com cores, imagens, citação de brinquedos e de alimentos. As atividades propostas introduzem a criança em uma análise do funcionamento do mundo adulto do qual ela compartilha partindo de temas como meios de comunicação, a localização geográfica de sua casa, sua escola e, depois, ícones geográficos do Brasil.

Esta criança, segundo os autores do Sistema, devem saber, aos cinco anos, conteúdos específicos como recortar figuras de três centímetros por oito centímetros, reconhecer e grafar os numerais de zero a dez, reconhecer logotipos de empresas famosas, reconhecer e grafar o seu nome, saber as letras do alfabeto. Essas atividades são organizadas, nas orientações didáticas, com o estabelecimento dos conteúdos de acordo com as áreas do conhecimento existentes no RCNEI - Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Artes, Movimento, Natureza e Sociedade.

Destacamos a seguir alguns exemplos de conteúdos da apostila Volume II, para a sala investigada:

- **IDENTIDADE E AUTONOMIA:** expressão de sentimentos, emoções, respeito à opinião do outro e ao desenvolvimento da autonomia, auto-estima, resolução de problemas, caráter imaginativo, linguagem independente, senso de responsabilidade.
- **LINGUAGEM ORAL E ESCRITA:** participação em atos de linguagem como contar histórias, dar recados, relatar fatos, observação e interpretação de escritas em embalagens de produtos, textos lúdicos, propagandas, jogos com letras móveis, rimas de quadrinhas
- **MATEMÁTICA:** capacidade de raciocínio lógico-matemático, de observação e de análise, estímulo ao raciocínio, à resolução de problemas, incentivo à verbalização e formulação de perguntas.
- **ARTES:** apreciação e reflexão sobre diversas obras de Artes, criação e produção artísticas com diferentes linguagens - desenho, pintura, escultura.
- **MOVIMENTO:** dança, jogos e brincadeiras
- **NATUREZA E SOCIEDADE:** conhecimento das diferentes visões do mundo social e natural, estabelecendo gradativamente as diferenças entre senso comum e conhecimento de mundo.

Apresenta-se como uma cópia do RCN, considerando a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental como uma subordinação. A estrutura das áreas do conhecimento é a mesma utilizada para o Ensino Fundamental. A utilização do modelo escolar na forma organizativa de objetivo, conteúdo e orientações didáticas emprestada de outras fases da educação básica. Reafirma a idéia de apoio à escolarização precoce das crianças, indicando a situação de subordinação que a Educação Infantil está vivendo. A concepção de criança apresenta-se abstrata e reducionista. A criança é tratada como aluno.

Nas orientações didáticas descritas na apostila, os professores são informados de que o objetivo com o qual o material foi construído é de contribuir com a prática educativa considerando as especificidades das crianças de 4-5 anos no que diz respeito aos âmbitos, afetivos, emocionais, sociais e cognitivos. Propõe-se que a professora estabeleça relações entre os conteúdos de forma interdisciplinar e forneça elementos das mais diversas linguagens e variados conhecimentos. Neste caso, o Sistema demonstra afinidade com o pensamento propedêutico das professoras levantado e discutido no item sobre o currículo e com as autoridades e pais no que diz respeito ao preparo das crianças para a escolarização futura.

Em cada unidade da apostila são propostas diferentes sessões, propostas como rotinas. Sob o título de “Escrevendo” as crianças devem escrever, por exemplo, nomes próprios ou de produtos e de “Lendo” há diferentes textos - poesias, músicas - que dão início a uma seqüência de atividades sobre os personagens do texto, análise de palavras.

Como produto neoliberal, o sistema é composto por diferentes itens que formam um pacote, com o objetivo de oferecer o maior número possível de subprodutos. O sistema é avaliado pelos produtos que oferece, pela qualidade visual de seus produtos e sua aceitação pelo público alvo.

A descrição de forma detalhada do Sistema de Ensino deve possibilitar reconhecer no discurso dos envolvidos na educação, da cidade escolhida para a pesquisa, a presença e a ausência de itens pertencentes ao Sistema adotado. Esta organização tem de forma implícita uma concepção de criança presente nos diferentes investimentos que faz. Para podermos compreender, propomos no próximo capítulo a análise sintética de diferentes

estudos sobre as concepções de criança que têm norteado os diversos fazeres para este público.

## **II CAPÍTULO**

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL**

A situação da infância existente na atualidade histórica descrita no capítulo anterior, segundo Boto (2002), começa a ser desenhada ao final da Idade Média, quando há mudanças progressivas em relação à sensibilidade dos adultos para com as crianças. Este longo caminho é acompanhado pela diminuição da mortalidade infantil com a possibilidade de maior apego às crianças e pelas mudanças na constituição familiar, com a formação do núcleo familiar a partir do qual as crianças perdem o convívio com os mais velhos - tios, avós, vizinhos - forma de educação mais característica do período medieval.

No início do processo de mudança das modernas concepções sobre infância, a criança era considerada, por seu caráter incompleto, - aquela que ainda não é - uma bagagem frágil que precisa ser moldada e normalizada para o convívio social. Historicamente e aos poucos, passa a ser observada e reconhecida em suas especificidades. Neste período, também vem se configurando a idéia de sujeito com a qual convivemos hoje - de forma reduzida - como um ser racional, articulada a uma noção de consciência de si e dos outros. Este indivíduo determina uma nova forma de relação com a natureza: a da dominação. A sociedade burguesa ascendente tem um movimento de demarcação dos espaços, mudando as relações entre as classes, os estamentos e, até mesmo, entre as faixas etárias, um anúncio de novas formas de relação dos homens entre si, com o conhecimento e consigo mesmo.

Para Smolka (2002, p.104)

É, portanto, no âmago das próprias práticas sociais que se transformam as conceituações de indivíduo, de sociedade, de sujeito, de subjetividade que emergem como categorias e objetos de reflexão e investigação, característicos da modernidade.

O homem muda de lugar, muda de estatuto, na sua relação com seus modos de pensar, com a sua própria produção. Entrelaçados à mudança de estatuto do sujeito, em relação às formas de ser e de conhecer, as imagens e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando.

Afirmar que a infância é uma construção social - inserida em um contexto específico, político e econômico - significa considerá-la, segundo Sarmiento (2001), em um projeto inacabado da modernidade, que na sociedade atual, de múltiplos tempos, coexistem em realidades e representações diversas de infância, alternadas em representações minoritárias e dominantes. Assim, é importante considerar a categoria da infância como objeto e sujeito de sua constante construção, a quem são atribuídos novos papéis sociais. Elaboram-se novos sistemas representacionais, crenças e imagens sobre o que é ser criança, determinam-se identidades coletivas para as novas gerações, acreditando, portanto, que há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma delas construída por diferentes entendimentos de infância e do que as crianças são e devam ser.

Numa realidade de profundas mudanças nas condições de vida, nas relações e concepções de trabalho e existência, instala-se o sentimento moderno de infância, pautado segundo Boto (2002), na tríade: alfabetização, conceito de educação e o de vergonha.

Alfabetização à medida em que a leitura estabelece uma distância possível entre os adultos e as crianças; o conceito de educação, com a criação das concepções analíticas, de teorias sobre o desenvolvimento infantil e a instalação da idéia de um lugar específico para as crianças denominado escola; e o conceito de vergonha como justificativa para a separação das crianças das dificuldades e dos problemas da vida adulta.

Boto (2002, p.57) afirma ser consenso, nos escritos a partir da Renascença, uma vontade de universalização do conceito de infância, tentando definir as crianças como possuidoras de características invariáveis, mesmo quando estas são pertencentes a nações, classes, famílias diferentes. Passou-se a falar, não da criança, mas de uma categoria que pode ser subdividida e analisada.

A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada na sua voz, que pelo suposto moderno, não saberá falar por si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada.

Acreditando na criança como produção simbólica e discursiva humana, falar sobre qualquer de suas nomenclaturas, conceitos ou teorias, implica determinar uma posição que determinará a infância com a qual se dialoga.

### **Os Desafios da Infância**

A infância é uma construção social, que convive atualmente com inúmeras realidades e representações. Segundo a Convenção dos Direitos das Crianças, são aquelas com menos de 18 anos, sendo um grupo etário próprio que vê, segundo Garcia (2002, p.11), seu tempo ser cada vez mais encurtado, mas

são crianças em faixas etárias diferentes, gêneros diferentes, vivendo em cidades diferentes, tendo origens de classe diferentes, de raça e etnia diferentes, suas famílias tendo credos religiosos diferentes, o tipo de organização familiar da qual fazem parte também é diferente; enfim, tão diferentes, mas, ainda assim, crianças.

Estas crianças estão marcadas, segundo Sarmiento (2001), por efeitos contraditórios da situação social atual. Para este autor, a infância está definida a partir de dois pólos opostos, um de homogeneização, outro de heterogeneização.

Como efeito de homogeneização considera o trabalho dos órgãos reguladores, que inclusive no Brasil, têm demonstrado maior interesse pelas crianças, definindo de forma expressa os direitos infantis. Essa investida não garante que a realidade infantil se modifica, por isso o efeito de heterogeneização destaca-se ao olhar de todos, definindo a criança como a maior vítima do aumento da pobreza, da desigualdade, dos conflitos modernos, da exploração e do trabalho no mundo neoliberal.

A sociedade organizada, a partir da lógica e do tempo dos adultos, tem dado, na prática, um lugar secundário à criança. Se por um lado acredita-se que é bom estar com ela, o mundo com seu movimento e sua constante agitação promove a saída das crianças de casa e sua menor convivência com os adultos mais próximos.

Para Kramer (1999, p.52), vivemos o paradoxo de saber muito teoricamente sobre a infância, ao mesmo tempo que acompanhamos a impossibilidade dos adultos em lidar com as populações infantis e juvenis. Os adultos têm um discurso de valorização da espontaneidade infantil, mas no cotidiano das instituições que recebem as crianças há um aumento significativo das regras institucionais que devem ser seguidas.

Ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância utiliza geralmente do controle e da disciplina, os adultos defendem que as crianças devam ser educadas para a liberdade e a democracia

Este é um dos três fatores que, para Sarmiento (2001), contribuem para institucionalização da infância. O segundo fator é a crise educacional gerada pela falta de apropriação da estrutura formal da escola para a difusão do saber, pela dificuldade da escola em gerir as diferenças existentes entre as crianças e, por fim, a dúvida sobre a eficiência da ação educativa na contemporaneidade.

As mutações no mundo do trabalho são o terceiro fator. No presente, elas causam a falta de emprego e a precarização da vida; no futuro, irão condicionar os destinos às incertezas, a progressiva volta dos adultos a casa para trabalhar e a saída cada vez mais constante das crianças, gerando um quadro real, no qual é mais fácil ter certeza da criança na escola do que do adulto no trabalho.

Para diferentes autores (Sarmiento, 2001; Ghiraldelli, 1996; Marrach, 1996), é difícil encontrar realizações neoliberais que justifiquem o sucesso e a afirmação que tal ideário vem conquistando, por isso, faz-se necessário questionar quais as idéias difundidas que promovem a sua aceitação pela opinião pública. Neste trecho, a abordagem de indivíduo e de criança faz-se presente com idéias e problemas que foram destacados levando em consideração o assunto tratado nesta pesquisa.

Entendendo o indivíduo moderno - com a possibilidade de conhecer e compreender as leis da natureza e capaz de pensar sobre si mesmo - o pensamento neoliberal reduz esse indivíduo ao status de consumidor. Segundo Ghiraldelli (1996), “*virtual ou real, virtual e real*”, pautado em sua idéia de uma organização econômica e social em harmonia, baseada nas decisões do indivíduo racional livre, este indivíduo reduzido acredita pôr e dispor os objetos, forma pela qual recobra a chance de aparecer como sujeito, aquele que dita tendências, realiza grandes feitos, mas vê sua subjetividade centrada no corpo e não na consciência.

Há a fuga da responsabilidade pelos sentimentos, pensamentos, sonhos ou nostalgias; o corpo passou a ser o lugar da identidade pessoal, como se fosse possível ser ferramenta para o indivíduo sentir-se finalmente livre, plenamente sujeito, indivíduo racional. Para Ghiraldelli (1996, p.37):

Ocorre, então, um duplo movimento: o sujeito se reduz ao corpo e a consumidor, e o próprio corpo se transforma em objeto de consumo, de modo que, no limite, o sujeito se torna objeto.

Então, a infância deixa de ser uma fase natural com características identitárias próprias e passa a ser um período corporal, ser criança é ter um corpo que consome os produtos fabricados para crianças e uma educação do tipo treinamento para um consumidor e para um corpo que precisa estar habilitado, dominando técnicas. A infância é considerada a simulação de um período no qual são aprendidas técnicas não para a cidadania, nem para o trabalho, mas para a própria técnica, sem fim e sem finalidade, preenchendo os tempos e as ações.

Assim, a Modernidade faz, segundo Boto (2002), uma apropriação da categoria de infância reduzindo as crianças ao seu papel de alunos. Neste papel, imposto pela visão neoliberal, os meninos e meninas tornam-se corpos, consumidores, podem atingir o “melhor” e vir a se tornarem adultos ideais.

As diferentes visões de infância convivem e dão origem a paradoxais conquistas e realidades. Dentre elas, coloca-se a educação, assim, propomo-nos, no próximo capítulo, um olhar sobre a realidade construída da Educação Infantil, a partir de um breve levantamento de sua história e da produção teórica, com destaque para algumas contribuições de diferentes estudiosos no debate sobre currículo e propostas pedagógicas para Educação Infantil, que não compartilham do ideário neoliberal.

### **III CAPÍTULO**

#### **A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:**

##### **alguns apontamentos para situar nosso estudo.**

Para este estudo, consideramos importante reconhecer alguns itens referentes à história da Educação Infantil, principalmente aqueles relativos ao que hoje chamamos de pré- escola - educação para crianças de quatro a seis anos - sob o ponto de vista socio-político, sem desconsiderar a relevância dos conceitos e preconceitos comuns à história da creche e da pré-escola no Brasil.

A história da educação das crianças de até seis anos, que no Brasil é recente, com um pouco mais de cem anos, para Oliveira (2000) demonstra, por um lado, a defesa de uma concepção mais assistencialista para crianças mais pobres voltada para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação e, por outro, atendimento estimulador do desenvolvimento afetivo e cognitivo, para os filhos de camadas médias e dominantes.

Kuhlmann (2000) faz uma leitura histórica da Educação Infantil das décadas de 20 a 70, da qual destacamos os principais acontecimentos legais constituintes das nuances do atendimento prestado as crianças de quatro a seis anos. O autor destaca várias iniciativas de atendimento ao pequenos por todo Brasil: em 1933, em Terezina, acontece a montagem de um jardim de infância como objeto de estudo para a Escola Normal; em Porto Alegre, na década de 40, a criação dos jardins de infância, inspirados em Froebel.

Entre 1935 e 1938, o então diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo, Mário de Andrade, promove a abertura dos parques infantis: uma experiência com a proposta de atender crianças de três ou quatro anos a seis anos e de sete a doze anos fora do horário de aula. Tem como base uma nova referência para a nacionalidade, com a

inclusão de elementos de folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras, dos jogos infantis e, também, da Educação Física para a implantação de uma cultura física - o que o distancia do modelo pedagógico frobeliano, mesmo levando em conta que ambos sustentam o discurso de centrar o cotidiano da instituição nas necessidades das crianças.

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), ligado ao Ministério da Saúde, projeta a Casa da Criança, que incorpora num único prédio a creche, a escola maternal, o jardim da infância, a escola primária, um abrigo provisório para menores abandonados e um clube agrícola para o ensino do uso da terra. Kuhlmann destaca o aumento do crescimento da demanda pela Educação Infantil durante a década de 50, nos escritos de Heloísa Marinho, nos quais ela aconselha às mães deixarem seus filhos em casa - evitando levá-los a jardins de infância, especialmente àqueles muito lotados - e, para educarem as crianças de forma mais adequada, recorrerem às diversas instâncias, que veiculavam informações sobre educação infantil, como o rádio, os jornais, as revistas, as clínicas psicológicas.

Pouco tempo depois, a preocupação com a educação de crianças com menos de seis anos comparece na lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024, de 1961, marcava em seus artigos 23 e 24, que as crianças menores de sete anos teriam sua educação nas escolas maternas ou jardins da infância, aprofundando, segundo Kuhlmann (2000, p.486),

a

(...) perspectiva apontada desde a criação do jardim da infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCr.

O DNCr lança, em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-escolar a partir de 2 anos, após reconhecer a existência, e a importância de mais de três mil jardins de infância - em sua maioria entidades particulares. O plano estabelece como objetivo, a longo prazo, o aumento de escolas maternas e jardins da infância com garantia de qualidade e atendimento ao desenvolvimento integral da criança.

Como um dos resultados desse plano, surge o centro de recreação que funcionou no Nordeste e tinha como principal função captar recursos - a cooperação para complementar salários, adquirir material didático e alimentos - correspondendo ao modelo proposto pela UNICEF, após promover em 1965 a Conferência Latino Americana sobre a infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, na qual propõe simplificar as exigências mínimas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, o que incentivava as pré-escolas de cunho religioso, já que apresentavam menores custos a iniciativa pública. Esta ação foi considerada restritiva diante da amplitude das propostas do plano, já que atendia uma pequena parcela da população e de um local bem determinado.

Segundo Oliveira (2000), dois movimentos paralelos são reconhecidos na história da pré-escola que antecede a década de 70. O primeiro movimento diz respeito às crianças de grupos mais privilegiados atendidas em pré-escolas, nas quais os profissionais se apropriavam e aperfeiçoavam as propostas originalmente organizadas para atendimento de crianças de camadas mais desprestigiadas como órfãos de guerra e crianças com deficiência, por Pestalozzi, Decroly e Montessori. O segundo movimento refere-se às crianças pobres que continuavam a ter um atendimento de cunho assistencialista e uma imitação da *“pálida e distorcida visão da prática pedagógica das pré-escolas organizadas*

*para alunos da classe média e que era orientada por preceitos um pouco mais científicos”*  
(OLIVEIRA, 2000, p.18).

Com a Lei 5692, de 1972, a Educação Infantil surge registrada legalmente com a imposição de “velar” para que as crianças desta faixa etária recebessem educação em escolas maternas, jardins de infância e outras instituições equivalentes. Dessa forma, o projeto republicano para a Educação Infantil oferece um atendimento de cunho emergencial, mas não planejado e com intenções de qualidade.

A partir da década de 70, o caráter das instituições não mudou, mas a importância da educação da criança pequena começou a ser reconhecida e as políticas governamentais ampliaram o atendimento, principalmente, para as crianças de quatro a seis anos. Nesse período - em que essa educação ainda não está assegurada pela legislação, segundo Campos (1998) - a expressiva expansão que aconteceu foi caótica, com o predomínio de instituições assistencialistas e mantidas por segmentos não governamentais. A ampliação da Educação para crianças de zero a seis anos acompanhou a expansão e intensificação da urbanização, a saída da mulher do ambiente familiar, sua participação no mercado de trabalho e as mudanças na configuração das famílias.

Nesse período, diante da escassez de recursos, a oferta de uma Educação Infantil de qualidade é vista como uma tendência elitista. Retoma-se com muita força no universo dessa fase da escolaridade sua relação com o sucesso ou fracasso das crianças na escola primária obrigatória. Para a população pobre, ela tinha como objetivo compensar carências. A educação pré-escolar, de baixa qualidade, deveria dar solução aos problemas da escola primária. Não proporcionaria o desenvolvimento integral das crianças ou a transformação

da primeira infância em objeto pedagógico como tanto foi anunciado para as crianças dos extratos médios da população.

Na metade da década de 80, as propostas centradas no assistencialismo, guarda e compensação das carências culturais, no âmbito da Educação Infantil, começaram a ser questionadas no Brasil. A importância da função educativa, aliada aos cuidados básicos, passou a ser discutida no meio acadêmico e difundida para a sociedade. Torna cada vez mais consciente, para a população, a importância das experiências das crianças durante a fase da primeira infância, motivando um novo tipo de demanda por uma educação institucional.

Os questionamentos e as considerações das diferentes organizações configuram-se em medidas conjugadas às ações internacionais, como a publicação dos Direitos das Crianças, em 1959. Segundo Cury(1998), esta convenção foi capaz de fazer um direito instaurado no meio social tornar-se um direito positivo, inscrito em constituição e leis em geral, em acordo com a concepção de Direito no mundo contemporâneo. No Brasil, três grandes áreas ganharam materialidade:

- a de gênero - feminino -, a maior revolução do século XX, segundo o autor,
- a das definidas necessidades especiais e
- a das fases da vida - adolescência e adultez já tratadas no século XIX e a infância, terceira e quarta idades, assuntos do século XX.”

Assim, a busca de uma identidade para a Educação Infantil - que já ocorria nos diversos âmbitos da sociedade como fruto da visão dos movimentos sociais que esclareciam e davam importância à educação dos pequenos - contribuiu para que o atendimento a esta faixa etária fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988.

Portanto, a Educação Infantil inaugura-se como um direito de toda a criança e opção da família. Assim ficou o texto de lei:

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos.

Em contrapartida, o dever de assegurar o cumprimento deste direito, impõe-se ao Estado, considerando que a Educação Infantil é uma ação complementar à ação da família e da comunidade. Nesse sentido, é sua função ampliar as experiências e saberes das crianças, seu envolvimento com o ser humano, com o processo de transformação da natureza e com a convivência social.

Outros dois diplomas legais tratam deste direito definindo seus limites e sua aplicabilidade: o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seus artigos 53, 54 e 71 repete e reforça a noção de Educação Infantil, já presente na Constituição, bem como destaca a importância do regime de colaboração entre as diferentes instâncias - federal, estadual e municipal - para a manutenção das instituições dedicadas à primeira infância. O ECA, mais do que uma nova lei, traz novos valores, novos rumos, novas bases teóricas e filosóficas, novos conhecimentos, quando, por exemplo, determina a criação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Fundo de Recursos Financeiros, instrumentos que podem melhorar o cumprimento dos direitos da criança.

No texto da lei, ficou assim definido:

Art.54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, trata da colocação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica.

Artigo 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - ensino superior

Para Cury, (1998, p.12):

Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional. A Educação Infantil passa a fazer parte, dizendo-se de uma forma mais direta, da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira.

Dessa forma, com o estabelecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, as instituições passam de escolas livres para escolas regulares, gerando a necessidade de diretrizes estabelecidas pela União, reconceitualização do profissional responsável por essa etapa da escolaridade, considerando especificidade desta fase da vida, o desenvolvimento integral das crianças, seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sempre em complementariedade à família.

A garantia dessas conquistas sofreu alterações com a aprovação do projeto complementar da LDB, do senador Darcy Ribeiro. Ainda que a Educação Infantil tenha permanecido no quadro da Educação Básica, a distribuição de verbas e recursos específicos para a área ficou comprometida no momento em que a responsabilidade por essa fase da escolaridade foi considerada como prioritária para os municípios. A principal dificuldade causada foi (e ainda é) estabelecer os critérios para o desenvolvimento do regime de colaboração e complementação mútua entre as diferentes esferas - federal, estadual e municipal - no financiamento, oferta e acompanhamento da Educação Infantil.

A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças e suas famílias e dever do Estado, é fruto de muitas lutas desenvolvidas

especialmente por educadores que, ao longo dos anos, transformaram em ação concreta, legalmente legitimada, esta demanda social por educação e cuidado para as crianças de zero a seis anos. Hoje, pode-se dizer, estamos vivendo um período em que há uma intensa discussão, redefinição e re-significação da função social da educação das crianças pequenas.

Segundo a Constituição de 1988 e a nova LDB, as instituições foram organizadas em creches para atendimento de crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos, com a intenção de distinguir as faixas etárias atendidas e superar o estigma de creche com função prioritariamente assistencialista. Além disso, toda e qualquer instituição educativa para crianças de 0 a 6 anos deve integrar-se ao respectivo sistema de ensino: Sistema Municipal de Ensino, Sistema Estadual de Educação ou o Sistema Único de Educação Básica.

A “Política Nacional de Educação Infantil”, publicada em 1994, considerava a necessidade da Educação Infantil que era defendida pelos diferentes âmbitos da sociedade e estabelecida na LDB - ainda não aprovada na época - e na Constituição. Deste estudo, e desta política, aproveitaremos um recorte dos itens, destacando a importância que tem para a nossa pesquisa, sem ignorar a relevância dos demais itens para a concretização de um sistema de Educação Infantil disponível a todas as crianças e com a qualidade necessária para promover o desenvolvimento integral das crianças.

A “Política” é organizada, levando em consideração, segundo MEC (1994, p.11) que:

Não há controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão. A Educação Infantil pode ter um

significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em desenvolvimento, como sujeito da construção de seu conhecimento .

O estabelecimento das diretrizes gerais, específicas e dos objetivos considerou a situação das instituições educativas para crianças de 0 a 6 anos encontradas na época, através de uma pesquisa realizada. A expansão do atendimento à demanda, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários significou, de forma geral, uma diminuição da qualidade da educação. Essa redução foi verificada principalmente nas creches. A separação entre as funções de cuidar e educar e a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são indicadores importantes para nossa pesquisa, que passaram a ser discutidos, nesses estudos

As diretrizes gerais são compostas de sete princípios que delimitaram o estado atual da legislação da Educação Infantil, já explicitadas na Constituição de 88 e na LDB/96 e detalharam as principais questões a serem consideradas, dentre as quais, destacamos, em MEC (1994, p.15):

(...) o currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.

A partir destes princípios, as diretrizes pedagógicas implementadas para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, segundo o estudo, devem considerar como Norte para o trabalho uma proposta pedagógica baseada: na concepção de criança, de Educação Infantil e nos saberes acumulados sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância. Isso deve ser traduzido e implementado com a exigência de que o educador tenha uma intenção educativa; seja atuante; incentive o processo de interação com

os outros, processo muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento. Em MEC (1994, p.18):

O papel fundamental do educador na implementação da proposta pedagógica implica que a ele deve ser dada a oportunidade constante de refletir - individualmente, com seus pares, dirigentes e especialistas - sobre sua prática, para que não aplique mecanicamente uma seqüência de rotinas pré-estabelecidas

Segundo o Ministério da Educação (1998, p.7), para enfrentar os desafios impostos pela nova configuração legal, dentre eles o da qualidade, foi lançado em versão final de 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

Este documento, de caráter consultivo, teve grande repercussão e ampla divulgação, representando, nos meios escolares, o discurso nacional apropriado pelos professores sobre Educação Infantil. Por isso, para esta pesquisa, pareceu-nos importante considerá-lo.

Para Faria (2000), a publicação de um referencial para a Educação Infantil, que deveria ter sido um acontecimento histórico, foi uma ação atropelada, revelando a descontinuidade na história da construção do conhecimento pelo próprio MEC. Mesmo considerando a publicação deste documento uma iniciativa importante, é necessária a realização de uma leitura crítica e analítica sobre as diferentes práticas encontradas na Educação Infantil.

Cerisara (2000), a partir dos pareceres emitidos sobre o documento, propõe a análise do RCNEI considerando dois aspectos centrais: os formais do documento e os estruturantes da proposta.

Dentre os aspectos formais, destaca a necessidade de a linguagem na qual o documento foi elaborado ser mais clara, objetiva e direta, o que proporcionaria uma leitura menos cansativa.

Tanto para ela, quanto para Palhares e Martinez (2000), falta clareza com relação ao leitor a quem o documento se dirige, dificultando a caracterização de sua natureza: se escrito para técnicos especialistas, a linguagem se apresenta truncada e não ajuda na produção de conhecimento; se escrito para os educadores, desconsidera a diversidade contextual das instituições, com uma linguagem que caracteriza um fazer distante do cotidiano, dificultando o acesso ao que se propõe no documento. Segundo as autoras acima citadas, ele não foi estabelecido como um subsídio, já que sua linguagem é normativa, com caráter instrumental de manual ou cartilha, não sendo capaz de proporcionar referências para reflexões posteriores.

Em sua versão final, o documento foi reelaborado de forma a atender parte das análises dos pareceristas consultados pelo MEC, mas ainda podemos encontrar questões a serem consideradas durante a leitura do documento.

É necessário considerar que o RCN acabou tratando a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental como uma subordinação. A estrutura de divisão dos chamados componentes curriculares foi a mesma utilizada no trabalho do Ensino Fundamental. A transposição do modelo escolar fica explícita - com a terminologia de objetivo, conteúdo e orientações didáticas emprestada de outros estágios da educação básica - e, com isso, mais evidente o risco de que venha a ser utilizado de modo instrumental pelos professores. Reforça, assim, a idéia de apoio à escolarização precoce das crianças, indicando o processo de subordinação a que a Educação Infantil está sujeita.

A concepção de criança explícita no RCN, segundo Cerisara (2000), é uma concepção abstrata e reducionista na qual a criança, em ambiente de creche e pré-escola, é tratada como aluno. Apesar de discursar sobre uma concepção de construção histórico-

social, não a utiliza como princípio educativo, situação na qual privilegia o sujeito escolar e não o sujeito criança, assim fere a criança como sujeito de direitos e a compreensão de que a Educação Infantil deve tomar como referência a criança e não as próximas etapas da educação básica. Para Cerisara (2000, p.29):

ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCNEI apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e a experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão.

A partir da análise da situação de nossas creches e pré-escolas, há a necessidade de considerar que a Educação Infantil, pela sua especificidade, ainda não estava amadurecida para receber e produzir um único referencial para o trabalho destas instituições, segundo Cerisara (2000, p.41):

considerando a diversidade da realidade nacional, estamos amadurecidos o suficiente para adotarmos um único modelo que sirva de referencial curricular?  
a diversidade dos pareceres dá a indicação que a área da Educação Infantil é, ainda, uma área em processo de construção.

Portanto, alguns - dos muitos - desafios da Educação Infantil no Brasil ficam explícitos durante a análise deste documento. O desafio da incorporação do que já se produziu de conhecimento nesta área como, a consideração de que: nesta faixa etária cuidado e educação são um binômio indissociável; o de que a especificidade da Educação Infantil possa romper com seu caráter escolarizante e de que há a necessidade de articular a produção de documentos sobre propostas pedagógicas com a política de recursos humanos para a valorização da educação e de seus profissionais.

Para subsidiar esta pesquisa, encerramos os aspectos escolhidos sobre o ordenamento legal que asseguram como direito da criança brasileira o acesso à Educação

Infantil, destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. São do tipo obrigatório e indispensável; têm na criança o sujeito de direito, aquele para o qual se deve investimento social e foram construídas no diálogo com outras esferas da sociedade. As diretrizes, de caráter mandatário, vêm nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, procurando estabelecer paradigmas para a concepção de programas que considerem o binômio cuidado e educação com qualidade.

Destacamos, para este estudo, aqueles itens que versam sobre os fundamentos norteadores para as Propostas Pedagógicas e sobre a identidade dos diferentes envolvidos no processo, e com a qualidade necessária para promover o desenvolvimento integral das crianças. Segundo a Resolução CEB nº 1 de 7 de abril de 1999:

I - As Propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

A - Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

B - Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e respeito a ordem democrática.

C - Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais

Com este ponto da resolução, considera-se a necessidade de definir, antecipadamente, para que tipo de sociedade, a educação e o cuidado com as crianças de 0 a 6 anos serão realizados e como o cotidiano acontecerá para que crianças e famílias sejam envolvidas em uma vida de cidadania plena. As crianças e suas famílias devem encontrar nos lugares dedicados à Educação Infantil um espaço físico e humano que promova experiências e oportunidades planejadas para democratizar os bens culturais e educacionais tendo como base os princípios éticos, estéticos e políticos das propostas pedagógicas, proporcionando às crianças uma vida mais justa e feliz.

Para Assis (1998, p.39):

Nesta perspectiva, fica evidente que o que se propõe é a negociação constante entre as autoridades constituídas, os educadores e as famílias das crianças no sentido de preservação de seus direitos, numa sociedade que todos desejamos democrática, justa e mais feliz.

Assim, cabe aos responsáveis pela educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos criar condições de interações construtivas com as famílias, objetivando o respeito aos princípios elencados e levando em conta as mudanças radicais das estruturas familiares que demandam grandes e variados desafios para as instituições de Educação Infantil. Na Resolução CEB nº1 de 7 de abril de 1999:

II As instituições de Educação Infantil ao definir em suas propostas pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

A inserção das crianças de 0 a 6 anos em ambientes coletivos deve considerar esta etapa da vida humana que, mais do que em qualquer outra, necessita definir identidades essenciais para a inserção na vida de cidadania, tais como: gênero, etnia, desenvolvimento físico, sócio/emocional e referências sócio-econômicas.

As diversas trocas que as crianças e suas famílias podem fazer com os educadores, outros profissionais e os sistemas pautadas no diálogo, acolhimento, respeito e negociação sobre identidade de cada um deve se constituir num apoio planejado das instituições de Educação Infantil às crianças e suas famílias que buscam, nesta fase, formas de ser e relacionar-se em ambientes coletivos.

Portanto exige-se que seja explícita, nas propostas pedagógicas dos estabelecimentos de Educação Infantil, a consideração das identidades das crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem nenhum tipo de exclusão; da necessidade da

representatividade de diferentes identidades entre os educadores e outros profissionais, que trabalhem na instituição; da identidade da própria instituição, sua história e suas manifestações.

### **3.1. O QUE CHAMAMOS DE PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRICULAR**

A implementação de propostas pedagógicas ou curriculares que interessem às populações infantis, especialmente das classes populares, tem sido preocupação central de autoras, como Kramer (1993), que entendem a função pedagógica como um trabalho que toma a cultura de origem das crianças como base para a aquisição de novos conhecimentos. Logo, deve partir do que a criança conhece e domina. Salientam, ainda, que é preciso favorecer o acesso aos conhecimentos da cultura dominante - sendo esse propiciado de forma crítica-, para possibilitar à criança compreender seu mundo e sua condição sociocultural. Finalmente, o trabalho pedagógico da Educação Infantil não pode se limitar a um único padrão de cultura, mas abranger a diversidade cultural, respeitando as diferenças de classe, raça, sexo, religião e outras, existentes entre as crianças.

Tecidas essas considerações, o presente trabalho pretende investigar como os envolvidos no processo de escolarização das crianças - pais, professores, coordenadoras e Secretária de Educação - compreendem e significam a implantação de um Sistema de Ensino em uma Rede Municipal de Educação Infantil, como sua proposta curricular acontecendo em sua prática pedagógica. Como na Educação Infantil, o debate ainda é recente, fizemos um levantamento da produção teórica sobre o assunto pautando nossa discussão na definição de proposta pedagógica e curricular e seus critérios de análise.

O redimensionamento do conceito de currículo e suas relações com a cultura têm sido alvo de muito debate. O primeiro ponto a ser considerado, nesta abordagem, é a superação do significado tradicional de currículo, geralmente compreendido como controle sobre o processo de ensino/aprendizagem, ou, ainda, como uma lista de conteúdos. Essa revisão do modo de pensar o currículo, possibilita a aproximação com o debate sobre propostas curriculares na Educação Infantil que propomos a seguir.

### **3.2. CURRÍCULO E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No Brasil, várias autoras têm colaborado com o debate acerca os posicionamentos críticos sobre propostas pedagógicas e currículo na Educação Infantil, conforme veremos no transcorrer deste estudo.

Kramer (1993) evidencia a importância de um currículo de Educação Infantil que problematize e contextualize a criança em seu ambiente sociocultural. A autora alerta, em algumas publicações, para que não sejam desprezados os conhecimentos já existentes, o desenvolvimento da criança e características próprias do momento que vivencia, bem como os conhecimentos do mundo físico e social. O eixo do currículo deve articular, então, a condição sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que elas manifestam.

Machado (1991) afirma que o currículo Educação Infantil é diferente em essência do currículo organizado para as primeiras séries do Ensino Fundamental, já que suas diretrizes - autonomia, rotinas, regras, interações, linguagem - levariam à inclusão de uma série de conteúdos a serem trabalhados, sem quebrar a continuidade do processo de conhecimento existente nessa fase.

Nos anos 80, Assis (1991) desenvolveu idéias mais afinadas com a proposta de Kramer, chamando a atenção para a importância das bases antropológicas na elaboração curricular, defendendo a necessidade de conhecimento do meio em que vive a criança, pela pesquisa participante. Nesta, os pais seriam incorporados ao processo de discussão e análise de sua própria situação. Para Assis (1991), se a escola aproveita a experiência educativa-cultural de uma comunidade pode gerar conteúdos e métodos que impulsionem o desenvolvimento das crianças de quatro a seis anos.

No caso brasileiro, a preocupação com a diversidade sociocultural das crianças está presente na Política de Educação Infantil estabelecida pelo MEC. O documento de 1994 (p.15) elenca três dimensões essenciais que devem nortear as propostas curriculares: “*o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar*” .

Dando continuidade ao debate sobre currículo na Educação Infantil, em 1996, o MEC publicou um caderno sobre propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil. Tal documento é resultado de um confronto entre as propostas sobre o tema existentes no Brasil na faixa de zero aos seis anos. Participaram, dessa pesquisa, técnicos do MEC e cinco consultoras de Educação Infantil: Tizuko Kishimoto, Zilma Oliveira, Sônia Kramer e Maria Lúcia Machado. Consideremos quais são os posicionamentos destas consultoras sobre currículo e como suas conceituações podem ajudar no direcionamento deste estudo.

Para Kishimoto (1996), o currículo são intenções que dirigem a escola e que colocam em prática experiências de aprendizagem consideradas importantes para as crianças e seus pais. Proposta pedagógica seria a explicitação de qualquer orientação

presente na escola ou na rede. Na escolha de um currículo, Kishimoto (1996) enfatiza a importância de responder às seguintes indagações: a que criança se destina? Qual a concepção de educação presente? O que ensinar? Como? De que forma? O que e como avaliar?

Numa perspectiva sócio-interacionista, Oliveira (1996) evidencia que é no espaço construído na interação com outras pessoas que acontece a ação educativa. O currículo é como um roteiro de viagem, de responsabilidade do profissional de Educação Infantil. As atividades devem incluir o cuidado e o trabalho pedagógico realizado com as crianças. O planejamento curricular deve explicitar a fundamentação teórica e as alternativas de organização do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Finalmente, ela destaca que planejamento curricular e formação em serviço devem estar integrados.

Para Mello (1996), as instituições de Educação Infantil devem exercer suas funções sociais de educar e cuidar das crianças. Baseada em estudos espanhóis, defende um modelo de currículo aberto, apresentado na reforma curricular espanhola, definindo três fatores que devem fazer parte da sua elaboração: a situação dos equipamentos de Educação Infantil, a formação e opção pedagógica dos educadores e as necessidades biopsicossociais das crianças de zero a seis anos.

Kramer não diferencia currículo de proposta pedagógica, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Na sua ótica, em se tratando de currículo ou proposta pedagógica, é preciso reunir as bases teóricas, as diretrizes práticas e os aspectos técnicos que possibilitam sua concretização. As propostas pedagógicas têm uma história que justifica sua razão de existir, o que também reforça a idéia de que as

experiências acumuladas têm seu valor. Fundamentada em Benjamim (1987), defende que essas propostas envelhecem rapidamente, porque não nasceram “*das perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal, por reificarem respostas de um lugar que não é o seu*” (MEC, 1996, p.17-18).

A autora considera que o pressuposto de uma proposta pedagógica é um caminho, pois nasce de uma situação que questiona e também busca uma resposta. Aponta, portanto, para a impossibilidade de construção de uma única proposta, certo que a realidade é contraditória e múltipla. Cada nova proposta estabelecida como caminho é uma aposta. Em MEC (1996, p.18)

Uma aposta porque, sendo ou não parte de uma política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda a coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade enfrentando seus mais agudos problemas.

Assim, uma proposta pedagógica, segundo a autora só pode ser construída com a participação efetiva de todos os envolvidos no processo - crianças, pais, profissionais docentes e não docentes, população em geral - considerando seu contexto. Para que a proposta se concretize, a autora destaca a necessidade dos seguintes itens: condição material concreta assegurando o processo de mudança e profissionais de Educação Infantil com acesso garantido ao conhecimento produzido na área de atuação e na cultura em geral, segundo estudo do MEC (1996, p.19), para

(...) repensem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à

realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação.

Machado estabelece diferenciação entre os termos, fazendo uma opção mais voltada à Educação Infantil através do que denomina “projeto educacional-pedagógico”. Projeto, para a autora, traz a noção de incompletude, de algo que está em permanente construção. O termo “educacional” sugere que o adulto é responsável pelo desenvolvimento da criança, tanto no aspecto físico, como psicológico e social. Nesse sentido, os profissionais são encarregados do cuidado e educação das crianças. Finalmente, o termo “pedagógico” significa *“intencionalidade assumida, planejada, acompanhada, sistematizada pelos profissionais que desta tarefa participam”* (Machado, 1996, p. 6-8).

Segundo Mazzilli e Rosalen (2003, p.111), a partir de 1998, deve-se considerar as exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para orientar a construção curricular e os processos de elaboração de projetos pedagógicos de instituições de Educação Infantil.

... quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos: superam o caráter prescritivo de currículo, enquanto mera seqüência de conteúdos para concebê-lo como o conjunto das ações desenvolvidas pela escola em seu projeto educacional e pedagógico, de caráter aberto e processual, pautado em aspectos da vida cidadã, identificados no contexto social em que se insere a escola. Apresentam, assim, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas em Educação Infantil, propõem a adoção da metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Estas referências com relação à situação da Educação Infantil e da vida das crianças em uma sociedade neoliberal serão retomadas durante o processo de análise dos dados, com a visão dos dados recolhidos em nosso espaço de pesquisa. A seguir, apresentamos o caminho trilhado para que este estudo pudesse, de fato, ser realizado.

## IV CAPÍTULO

### A ESCOLHA DOS CAMINHOS

Um Núcleo de Educação Infantil Municipal foi escolhido para esta pesquisa, buscando analisar como se processa a constituição de cotidiano, as implicações e as determinações micro e macro sociais da proposta para a Educação Infantil atualmente implantada em uma cidade do interior paulista.

Na tentativa de focalizar mais detalhadamente como ocorreu a assimilação deste programa, definimos investigar as salas Pré II de um Núcleo de Educação Infantil, composta por crianças com cinco anos de idade, fase intermediária da etapa pré-escolar.

Ainda que entendamos a importância da Educação Infantil como um todo, acreditando que o desenvolvimento da criança é um processo contínuo, que depende de um meio social e cultural favorável - meio este que deve ser cuidadosamente e, profissionalmente, garantido, através de políticas educacionais de qualidade tanto na esfera da creche quanto da pré-escola - elegemos em nossa pesquisa a faixa etária que corresponde ao penúltimo ano pré-escolar.

As famílias iniciam uma maior preocupação com o que se desenvolve neste tempo escolar acreditando que deve começar como um indicador do rendimento acadêmico de seus filhos nos anos subseqüentes; e na instituição de ensino, podemos verificar, de diversas maneiras, a ênfase a partir dessa fase quando a atuação se volta mais diretamente ao desenvolvimento de capacidades e habilidades consideradas necessárias para o sucesso da criança no Ensino Fundamental, com grande ênfase no processo de alfabetização. Com isso, as práticas pedagógicas ficam mais evidenciadas e poderemos, mais facilmente, compreender as escolhas feitas pela escola quanto a educação de suas crianças.

Sem objetivar aprofundar nossa investigação a todas as turmas da pré-escola, elegemos a turma do pré II, de uma escola, entendendo que se o estudo que faremos não deve ser generalizado para toda a rede, pode - configurado como um estudo de caso, em uma perspectiva etnográfica - oferecer um caso relevante de como este processo de implantação de um programa de educação alheio à equipe de educadores é compreendido e assimilado pelos envolvidos no sistema público de educação.

Para isso, precisamos, ao longo do tempo dedicado à coleta de dados, buscar nos diferentes segmentos envolvidos de acordo com sua função no processo, informações centrais sobre o histórico da escolha e implantação do Sistema de Ensino, bem como informações sobre como o trabalho se concretizava com a utilização do Sistema escolhido.

As questões comuns investigadas dizem respeito a como os diferentes envolvidos caracterizam o atendimento à primeira infância na cidade escolhida para a pesquisa. Perguntarmo-nos, ainda, sobre a escolha do Sistema de Ensino adotado, destacando os seguintes itens: quais as figuras responsáveis; quais os critérios estabelecidos para a escolha; qual o processo estabelecido no interior da Secretaria durante a escolha e implantação do Sistema no cotidiano das escolas municipais; qual foi e como foi a comunicação aos professores, pais, crianças e comunidade.

Buscamos - como olhar de investigação - o modelo dialético, compreendendo que este permite a interpretação dos fenômenos no contexto da escola em articulação com os determinantes sociais mais amplos. Na dialética, homem e sociedade relacionam-se constantemente, de tal forma que determinam e são determinados um pelo outro, refletindo-se, a partir disto, nas contradições que emergem destas relações.

As contradições são definidas pela dialética como o princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. Assim, acredita-se que toda formação humana, inclusive aquelas presentes na escola, é suficientemente contraditória, portanto geradora de forças distintas que levam a movimentos promotores de transformação.

Estamos nos referindo à dialética materialista. Segundo Konder (1981, p.29), *“é o modo de pensar as contradições da realidade, o modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”*. Demo (1995, p.98) considera que a dialética *“é capaz de captar não somente os condicionamentos materiais da ação humana, mas igualmente as formas de posicionamento social, de ideologias, etc.”*. Desta forma, o homem é visto em sua totalidade e numa relação dialética com a natureza e com outros homens.

Sob este ponto de vista, o conhecimento científico não se caracteriza pela investigação com a finalidade de chegar a um resultado inquestionável, mas pela consideração de que toda prática científica é impregnada de teoria, configurando-se em uma interpretação do fenômeno. Segundo Chizzotti (1991), a compreensão do mundo humano se dá através da interpretação, explicação e demonstração de relações causais de fatos materiais a partir da apreensão dos significados que o homem dá a vida. Assim, defende para as Ciências Humanas uma lógica que busque apreender globalmente uma visão de mundo. Sabendo que a realidade não é igual ao fato, mas sim uma representação ou uma transformação mental dele.

Neste caso, o objeto da investigação é refletido, pensado, analisado e sua finalidade é a transformação, o conhecimento, entendido como uma aquisição histórica produzida e possibilitada pela interação que se estabelece entre os homens e o mundo. A concepção

materialista dialética pode transformar o imediato em mediato, a representação em conceito, sendo considerado a negação das aparências sociais, das ilusões ideológicas do conceito estudado.

O pesquisador coloca-se implicado na sua ação investigativa; por isso, a apreensão do objeto de pesquisa passa pela apreensão de suas determinações; o pesquisador penetra no núcleo do objeto pesquisado e é capaz de interpretar o seu movimento e as suas contradições.

Têm-se como pressupostos que a Ciência não é construída a partir de dados aparentes e isolados do seu contexto, e que o pesquisador não está separado do objeto de sua pesquisa. Sendo assim, toma-se o homem como sujeito histórico e social, portanto protagonista e construtor da realidade, e o conhecimento científico como produção humana gerada em determinadas condições, sendo também passível de transformações.

A dialética materialista vincula-se a uma concepção de mundo e de sociedade que não é a-histórica, linear, lógica e harmônica. Portanto, o olhar do pesquisador é implicado e o conhecimento que constrói não é neutro, nem objetivo. É necessário que ele reconheça de que lugar está analisando seu objeto de estudo, sua visão de mundo e seus condicionamentos, revelando-os. Para André (2002, p.61-62)

Quando começa um trabalho de pesquisa, o pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios, no entanto deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados. Ele precisa, em primeiro lugar, saber identificá-los para revelá-los ao leitor. Ele pode, em segundo lugar, usar algumas medidas para controlá-los, usando, por exemplo, a triangulação de fontes, de informantes, de perspectivas teóricas. No entanto, o melhor remédio para controlar as tendenciosidades, segundo Guba e Lincoln (1981), “é ter clareza sobre como elas afetam nossa forma de reproduzir a realidade dos informantes e como elas transformam a realidade em coisa falsa .

Espera-se que o cientista possa conviver com as dúvidas e incertezas das contradições apresentadas pela realidade por ele analisada. O pesquisador precisa estar atento às contingências relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo contexto.

O conhecimento é construído a partir de uma investigação que parte de uma realidade concreta, passa por um movimento de reflexão e análise que visa à transformação da própria realidade. A construção teórica não é em si transformadora, mas contribui para a transformação, tem implicações, portanto, para a ação concreta. De acordo com Franco (1988, p.78)

A produção de uma teoria não pode ser concebida como algo desvinculado da forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza para a produção e reprodução de suas condições de subsistência.

Continua Franco (1988, p.79)

Do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno. Essência que deve ser apreendida em sua concretude, ou seja, em sua contextualização histórica, determinada e produzida no conjunto de relações sociais.

Considerando as concepções de ciência e de conhecimento escolhidas, para a investigação dos aspectos e compreensão da problemática que estamos focalizando, a opção feita foi por um estudo que mantivesse afinidades com as abordagens qualitativas de pesquisa e com os estudos de caráter etnográfico.

#### **4.1. A ETNOGRAFIA**

Para a etnografia, é no cotidiano que *“o sujeito social individual adquire relevância com seus saberes e suas práticas”* (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p.57). É, portanto, na esfera da vida cotidiana *“que os homens se apropriam de usos, práticas, concepções, cada uma das quais é síntese de relações sociais construídas no passado”*

(p.59). Assim está posto também o caráter histórico da vida social. A escola é, então, “*uma construção social, que contém uma história institucional e uma história social que lhe dão existência cotidiana*”. (p.73)

Entendendo a instituição escolar como uma “construção social”, Ezpeleta e Rockwell (1989) criticam as análises, que se baseiam apenas na história documentada, focando-se na estrutura estatal e organizacional, ignorando os movimentos heterogêneos que se processam no interior de cada instituição, compondo a história não documentada.

Acreditando na necessidade de olhar as diversas realidades cotidianas nas quais a história documentada se fragmenta, as autoras propõem o estudo do cotidiano através da etnografia.

Os estudos etnográficos, segundo estes autores, exigem um esforço de “interpretação”. Como Geertz (1989, p.20) salienta: “*Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos*”.

Assim, fica claro que, para o autor, a pesquisa etnográfica é caracterizada não apenas pelas técnicas ou processos que possamos utilizar, mas, fundamentalmente, pela interpretação minuciosa e arriscada que faremos a partir dos dados coletados. Este é o risco que corremos, pois, além do esforço intelectual, o estudo etnográfico aponta para o caráter de incompletude desta tarefa, ou seja, a interpretação que o pesquisador fizer da realidade investigada não é única ou definitiva, frente ao caráter contraditório dessa realidade.

A etnografia tem sua origem na antropologia, onde apresenta como principal preocupação buscar os significados para as pessoas ou grupos que os eventos e ações têm. Isto proporciona, ao pesquisador, diferentes formas de interpretações da vida para

investigar a cultura e a sociedade. O produto desta investigação é um relato escrito fruto da coleta de dados realizada com o emprego de diferentes técnicas. Para André (2002, p.28)

Existe, pois uma diferença de enfoque nessas duas áreas [antropologia e educação], o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais, requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados. O que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico.

Para a educação, a etnografia é a ferramenta para compreender o processo educativo, não como um mundo de acaso ou realidade homogênea determinada pelo poder do Estado, mas como um espaço que nos exige a busca do não aparentemente significativo, a superação do evidente e o trabalho de idas e vindas na busca da compreensão desta complexidade.

Uma das características básicas dos estudos etnográficos e que fundamentam a opção desta pesquisa é a necessidade de um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada. O período de permanência em campo é discutido por André (2002, p.29), quando escreve que:

O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente, dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados.

Portanto, para configurar-se num estudo deste tipo, é preciso fazer uso das técnicas utilizadas pela etnografia: observações, entrevistas e leitura de documentos oficiais ou não, mais ainda, faz-se necessária a adoção de uma ética que considere a interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, a preocupação com o processo e não com o resultado final. O trabalho de campo deverá atentar-se sensivelmente para a visão dos

participantes na pesquisa de forma a apreender e retratar com competência as contradições ali existentes. Segundo André (2002, p.39):

A utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados também caracteriza os estudos etnográficos, ainda que o método básico seja a observação participante. O pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, o que lhe permite uma ‘descrição densa’ da realidade estudada.

Considerando o que afirma André (2002, p.30) :

Finalmente a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Deve atentar-se, também à utilização desses meios considerando a escola como “construção social”, que não é estática, local onde se reproduz unicamente a ideologia dominante. Uma análise desse gênero, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 28), é insuficiente para dar conta do que ocorre no cotidiano:

(...) a heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem-se forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos. De novo aparece o cruzamento do cotidiano com a história.

Ao utilizar a abordagem do tipo etnográfico para realizar a pesquisa, leva-se em consideração que a escola tem uma dimensão histórica e social; desta forma, procura-se apreender os fenômenos ali processados “*como parte de uma totalidade maior que o determina e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento*” (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 47).

Esta consideração traz como conseqüências metodológicas a necessidade de complementar as informações colhidas em campo com de outras ordens sociais.

A pesquisa etnográfica obriga buscar a relação entre os níveis macro e micro durante a investigação. Significa, sobretudo, fazer um movimento de aproximação da realidade do ambiente estudado com a realidade social mais ampla. Para Ezpeleta e Rockwell (1989), a realidade escolar se interpenetra na realidade social e na política circundante. Assim, torna-se impossível compreender o que ocorre no cotidiano de uma unidade pré-escolar e o movimento dos atores sociais sem atingir a realidade que a circunda e interfere no local.

Conforme observam ainda aquelas autoras, a relação com o macro é possibilitada pela construção teórica dos conceitos utilizados na análise dos dados, o que permite levar em conta o contexto social, além da escola e da comunidade. Metodologicamente, isto representa complementar a informação de campo com a informação relativa a outras ordens sociais e buscar interpretações a partir de elementos externos à situação particular, levantando categorias que revelem tanto a interação, como a distância entre a escola e a sua ambiência social.

Segundo André (2002), a investigação realizada no e do cotidiano escolar deve considerar três importantes dimensões que não podem ser consideradas isoladamente: a primeira institucional que media a práxis escolar e a práxis social; a segunda instrucional ou pedagógica com o foco no processo de interação de sala de aula, relação professor-aluno; e a terceira sociopolítica/cultural, que se manifesta neste cotidiano através das representações que cada sujeito tem.

Assim, é importante destacar que num estudo do tipo etnográfico, da vida cotidiana, como afirmam Ezpeleta e Rockwell ( 1989, p. 47) o presente é:

(...) um presente em que se reconheçam os vestígios e as contradições de múltiplos processos de construção histórica e não um presente que suponha a coerência de um sistema social ou cultural acabado.

Sabe-se que legalmente as instituições escolares seguem normas e currículos determinados e respondem a exigências burocráticas estatais, mas, apesar disto, é muito difícil definir a presença estatal e civil dentro da escola. A abordagem etnográfica permite que nos aproximemos da escola com o conceito de “vida cotidiana” com significado maior do que observar o que ocorre cotidianamente na escola, esta observação é “*a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola*” (Ezpeleta e Rockwell, p.21). É poder visualizar estes acontecimentos da vida cotidiana vinculados aos determinantes sociais, políticos e pedagógicos mais amplos, de maneira a que se cruzem e constituam as diferentes realidades das escolas públicas. Portanto, têm-se a oportunidade e a intencionalidade de ver que ela não é estática, mas sofre as determinações históricas e sociais e é modificada também por esta, um espaço cultural com pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

Desta forma, a análise dos fenômenos encontrados no cotidiano escolar deve ser feita sempre de maneira a colocá-los em confronto com os pressupostos teóricos levantados, com os determinantes institucionais que regem a escola pública e com aspectos políticos, econômicos, culturais e científicos que atravessam a vida cotidiana e a sociedade como um todo.

## 4.2. UM ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO

No caso desta pesquisa, definimos o trabalho como um **estudo de caso do tipo etnográfico**, correspondendo aos requisitos propostos por André (2002) com um sistema bem delimitado, enfatizando o conhecimento do particular, sem deixar de considerar o seu contexto, as suas inter-relações como um todo e sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

O estudo de caso permite o exame de um fenômeno específico. No caso desta pesquisa, a análise de um processo, que promoverá a especificação da natureza singular do objeto da nossa investigação - Sistema de Ensino na Educação Infantil. Para Sarmento (2003, p.139):

Os estudos de caso de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais nada, ao facto de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de acção as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam

Assim, o plano do estudo de caso deve iniciar com a imersão do pesquisador no local que possa se constituir no objeto de estudo ou na fonte de dados e a partir de então, avalia o interesse do terreno ou das fontes de dados para o que definiu como objetivos. Disto, pode-se levantar duas constatações importantes, segundo Sarmento (2003), que o principal instrumento de pesquisa é o próprio pesquisador, devendo experienciar, inquirir, examinar e utilizar sua disponibilidade, sua audiência para coletar informações das pessoas, dos documentos e das ações.

Compartilhando destas idéias, entramos em uma escola pública de Educação Infantil para investigar o seu cotidiano - não como tradicionalmente se adentrava, somente

para buscar suas deficiências como uma instituição que se apresenta de modo normal ou patológico. Mas, sim, procurando entender este espaço construído socialmente, em sua versão local e particular mergulhada num movimento histórico de amplo alcance e considerando a inerência da contaminação ideológica do processo investigativo, no qual a atitude crítica e reflexiva se torna instrumento para uma gestão da presença do pesquisador e a necessidade de, conscientemente, assumir o pertencimento gerado pela etnografia.

A seguir, apresentaremos os instrumentos da pesquisa etnográfica, aos quais recorreremos para a elaboração deste trabalho.

### **Análise documental.**

Os documentos encontrados na escola, segundo Sarmiento (2003), podem ser do tipo projectivos, que constituem orientações prévias à ação, constituem o discurso oficial de secretarias e escolas, do tipo produtos da ação, que constituem uma elaboração feita após a ação educativa realizada e do tipo performativo, que registram a ação de forma simultânea.

Para esta pesquisa utilizaremos documentos de elaboração prévia a ação, configurados formalmente, mas que não esperamos ser reveladores da prática em sala de aula, mas devem ser confrontados a ela, pois podem ser confirmadas, contraditas ou reinterpretadas na ação educativa:

- Lei Orgânica do Município, promulgada em abril de 1990 e que trata da educação no Artigo 12;

- Regimento Municipal dos Núcleos de Educação Infantil, versão preliminar de 2003;

- Periódicos locais, edições de maio, junho e julho de 2001, de agosto e outubro de 2002, de abril e junho de 2003;

Analisamos também os produzidos de forma simultânea à ação pedagógica, “*este tipo de documentos é especialmente útil para aceder a concepções e representações sociais das crianças*”. (SARMENTO, 2003, p.165):

- Apostilas e manuais do Sistema de Ensino adotado nos anos de 2002 e 2003;
- Atividades elaboradas pelas professoras responsáveis pela sala.

A análise dos documentos do Município, mais direcionada à organização da estrutura, teve como objetivo completar e esclarecer as informações obtidas pelas observações e entrevistas.

A documentação foi consultada partindo das entrevistas, nas quais as profissionais apontavam elementos merecedores de uma análise mais minuciosa. A própria história da implantação do Sistema de Ensino da cidade foi resgatada através das entrevistas e documentos.

## **Entrevistas**

As entrevistas foram escolhidas para serem utilizadas de forma conjunta com a análise documental e a observação. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.134), este instrumento deve servir para “*recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*”. É uma oportunidade para os sujeitos se explicarem, falando de si próprios e das razões de suas práticas.

As situações de entrevista foram conduzidas através de roteiro semi-estruturado, norteando nosso trabalho para que pudéssemos conseguir dados comparáveis entre os sujeitos, acrescidas de outras questões improvisadas, durante o contato com nossos depoentes, que aprofundavam as temáticas. Os roteiros foram elaborados a partir dos aspectos norteadores do problema de pesquisa, partindo de aspectos gerais para aspectos específicos. O material foi gravado e transcrito na íntegra, o que possibilitou um contato mais aprofundado e contextualizado com os dados obtidos.

As entrevistas foram realizadas com os seguintes grupos: as professoras responsáveis pelos grupos de Pré II e as famílias de crianças que compunham estes grupos no núcleo escolhido.

#### COMO DISCURSO OFICIAL

Inicialmente, em nosso projeto de pesquisa, planejamos a entrevista com a Secretária de Educação e duas de suas assistentes diretas que ocupam o cargo de assistente técnico-pedagógica da Rede Municipal. Elas foram citadas muitas vezes em conversas informais com as professoras e supervisoras da rede municipal como as responsáveis pela seleção do Sistema após seis meses de trabalho na Secretaria, o que justificou sua entrevista.

Buscamos entrar em contato com a Secretária da Educação por telefone e não obtivemos retorno. Realizamos então o contato, via ofício, para agendamento de horário de um primeiro encontro formal e estabelecimento de um novo encontro para a realização da entrevista. O primeiro encontro foi agendado e desmarcado por três vezes no período de dois meses, por fim, aconteceu depois de todas as entrevistas realizadas no NEI.

A Secretária da Educação não permitiu que este encontro fosse gravado. Foi muito agradável e receptiva, mas alegou que não participaria como entrevistada da pesquisa, pois o mérito pela política pública de qualidade, através da escolha do Sistema, é todo de suas assistentes diretas, suficientemente capacitadas para responder qualquer questão relativa desde a escolha pedagógica até o processo de licitação. Portanto, as considerações sobre o Sistema, feitas pela Secretária da Educação e encontradas neste trabalho, são frutos da análise documental dos periódicos locais.

## NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a análise do cotidiano do núcleo, optamos por entrevistar os dois grupos diretamente envolvidos com as crianças: as famílias e as professoras.

As professoras foram escolhidas por atuarem na faixa etária escolhida para a pesquisa e por terem participado do período da implantação do Sistema de Ensino na rede municipal. Essas pessoas são profissionais efetivas da rede municipal e com sede profissional no NEI escolhido pela pesquisa. Todas elas, professoras, com o grau superior de ensino e especialização na área de Educação.

Abaixo, um quadro com os principais dados objetivos sobre as entrevistadas:

<b>Nome fictício</b>	Vânia	Marta	Andreia	Sueli	Idade	39	35	29	37	Turma	Pré II	Pré II	Pré II	Pré II
<b>II</b>	Formação	Graduação em Pedagogia	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Geografia	Graduação em Pedagogia	Tempo de profissão	20 anos	7 anos	9 anos	15 anos				

A entrevista aconteceu no espaço de trabalho; elas se organizaram durante dois dias para poderem participar; duas professoras ficaram com as quatro salas, enquanto duas estavam participando da entrevista. Durante a entrevista, as professoras demonstraram

segurança e intimidade, o que facilitou a situação, com exceção da Sueli. Esta professora demonstra no cotidiano da escola uma atitude de estudiosa, conhecedora das teorias. Durante as observações, as explicações sobre o fazer em sala-de-aula dadas pela Sueli ficam próximas do discurso oficial escrito. Como já sabiam da proposta de pesquisa e já conheciam a entrevistadora, a única necessidade foi dizer que não haveria para nenhuma das entrevistas um tempo limite, mas que elas se sentissem à vontade para interromper, quando fosse necessário.

A escolha das famílias, cujos filhos freqüentavam o Núcleo, requereu o estabelecimento de alguns critérios. Inicialmente, foi feito um contato com as famílias no período da entrada e da saída e nas reuniões de pais organizadas pelo NEI. Foram escolhidas as famílias, cujas mães participavam efetivamente do processo de institucionalização dos filhos, e, a partir de características diferentes dos alunos entre si como: adaptação ao ambiente do NEI, participação em aula, desenvolvimento da aprendizagem, segundo avaliação das professoras.

Para as entrevistas, foram selecionadas personagens - mães - que nunca foram ouvidas pela escola, já que não participam das situações que o NEI organiza com a finalidade de discutir os assuntos relativos à criança e seu processo de institucionalização. A diferença entre os filhos na relação com o espaço educativo, também, foi considerada um critério para a escolha das mães a serem entrevistadas.

Nenhuma delas, após ser convidada, recusou-se a fazer a entrevista, mas todas pediram para não serem identificadas e mostraram-se envergonhadas com a situação de gravação; pediram para que as deixasse ouvir para conhecerem o produto daquela situação considerada, por elas, formal.

A entrevista aconteceu na casa de duas mães - em uma das casas, estavam presentes duas mães - em dois dias distintos, prepararam um café da tarde e, antes de iniciar a gravação, a conversa já acontecia. Na casa da Ana, houve a necessidade de encerrar a conversa e iniciar a entrevista, ela apresenta cuidado com as diferentes formas de linguagem - a informal e a formal -, isto é claro se observarmos o uso dos verbos durante a entrevista. As outras mães não demonstraram esta preocupação, portanto, nesta entrevista, a partir do momento que se sentou à mesa, a gravação se inicia.

A primeira entrevista foi realizada com a mãe que chamaremos de Ana, 29 anos. Sua filha estava matriculada em 2002 na turma denominada Pré II. Durante a minha permanência no núcleo sempre me cumprimentava e conversava coisas sobre sua filha, o que promoveu a possibilidade de conversarmos. É considerada pela professora, uma menina extremamente comunicativa que se adapta facilmente a situações novas, ótima aluna, organizada e cuidadosa com seu material, que atende a todas as propostas, permanece sentada quando deve, vai ao banheiro sozinha e ajuda a cuidar das outras crianças e do fazer das outras crianças.

A segunda entrevista foi realizada com a mãe que chamaremos de Celina, 28 anos. Moradora no bairro desde que se casou com o marido que é filho único e ficou com a casa dos pais. Escolhi-a, pois, além de ter a filha mais velha na sala da pesquisa, a filha é uma menina que demorou a inserir-se no ambiente escolar, chorava todos os dias, ia para a escola carregada no colo da mãe e tinha que ser passada de colo para colo. A professora a pegava, mas isso incomodava demais a estrutura do Núcleo, pois as mães são proibidas de irem até a sala de aula. Em sala, sempre foi considerada pela professora como uma menina disciplinada, pois não falava nada, nem mesmo quando solicitada. No parque não brincava

com crianças diferentes das vizinhas de sua casa. Fazia todas as tarefas da apostila - muito bem, segundo a professora -, aguardava as ordens da professora e a sua organização.

A terceira entrevistada é a mãe que chamaremos Gláucia. Mãe de três filhos. O mais velho no Ensino Fundamental, o filho que estuda no Núcleo é o do meio e o pequeno, um bebê. Seu filho adaptou-se rapidamente à escola, mas a professora considera-o “indisciplinado”, um critério que considerei importante ao entrevistá-la. Um episódio, utilizado pela professora para defini-lo e ao qual assisti, foi uma atividade da apostila na qual as crianças deveriam recortar alguns quadrados para colar em seqüência temporal, para isso a professora distribuiu as tesouras e as folhas com as figuras. Ele pegou a tesoura e cortou o cabelo. Gostava de brincar com tudo e, dificilmente, dividia o que tinha ou pegava em algum lugar.

### **Observações**

As observações, segundo Lüdke e André (1986), têm como objetivo descrever os sujeitos, reconstruir diálogos com citações que ajudam na análise dos dados, descrever locais onde as observações são feitas, descrever eventos especiais e até o comportamento do observador (atitudes, ações, conversas com os participantes). Por isso, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado e uma aproximação maior da perspectiva dos sujeitos e de sua visão de mundo.

Penetrar no espaço de encontro entre as profissionais e crianças representa a possibilidade de compreender as contradições que todo projeto apresenta na prática, em relação ao que foi escrito ou planejado de antemão.

As observações centraram-se na faixa dos quatro anos. Este NEI conta com quatro turmas que abrangem esta faixa de idade e as observações realizadas em uma das turmas possibilitou obter uma visão mais ampla do cotidiano e levantar as questões que fariam parte da investigação que seria efetivada com os adultos, na próxima fase da pesquisa.

Como já havia constituído vínculo com as professoras e com as crianças como voluntária daquele espaço educativo, sempre fui recebida como companheira que precisava de informações para realizar seu trabalho na Universidade. Os fatos em sala de aula obtinham novos significados para mim, mas repetiam-se como quando minha única função naquele espaço era ajudar às crianças durante a aula.

Este trabalho ocorreu no ano de 2002, durante o segundo semestre. Acompanhei as turmas duas vezes por semana durante duas horas como voluntária num trabalho com atividades lúdicas, além dos acontecimentos de sala de aula, pude ter acesso a outras situações que foram objeto de nota: entradas e saídas realizadas às sete horas e às onze horas, hora do parque todos os dias em torno de trinta minutos, reuniões, conversas informais e festas promovidas pelo NEI. Estas observações tiveram como objetivo proporcionar a delimitação da problemática da pesquisa, de acordo com aquilo que tinha como objeto de pesquisa.

Em 2004, retorno ao Núcleo para realizar novas observações com o objetivo de confrontar a realidade existente com os dados levantados em 2002 nas observações e nas entrevistas realizadas com as professoras e as famílias. Para esta nova fase de imersão, o foco são os tempos e os espaços nas salas de Educação Infantil.

## **Análise e sistematização dos dados**

Durante a fase de análise e sistematização dos dados, trabalhamos com todo o material estabelecido na fase de coleta de dados: as anotações sobre as observações, as transcrições de entrevistas e os documentos disponíveis.

Para esta etapa do trabalho, utilizamos como referência a perspectiva construcionista. Segundo as autoras, Spink e Lima (2000), implica o abandono da verdade como correspondência da realidade, a conceituação de objetividade como visibilidade e a necessidade de explicitação do processo de interpretação como um processo de produção de sentidos, circular e inacabado, no qual ficamos imersos durante todo o percurso da pesquisa. Nas palavras das autoras (2000, p.116):

Na perspectiva construcionista o rigor passa a ser concebido como a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a proporcionar o diálogo.

Sendo o sentido, na perspectiva construcionista, o meio e o fim da tarefa de pesquisa e concebendo o processo de interpretação como um processo de produção de sentidos, as autoras propõem como atividade-fim a explicitação dos sentidos resultantes do processo de interpretação do pesquisador, apresentando os resultados de sua análise. Como atividade-meio, Spink e Lima (2000, p.105) definem :

O diálogo travado com as informações que elegemos como nossa matéria-prima de pesquisa nos impõe a necessidade de dar sentido: conversar, posicionar, buscar novas informações, priorizar, selecionar são todos decorrências dos sentidos que atribuímos aos eventos que compõem o nosso percurso de pesquisa.

Seguindo esta orientação, estabelecemos a escolha de uma técnica de visibilização como estratégia para assegurar o rigor sempre entendido como objetividade possível nesta perspectiva de trabalho.

Inicialmente, realizamos várias leituras dos materiais num processo de imersão no conjunto de informações coletadas. Neste confronto inicial com os sentidos que já havíamos construído durante o processo de pesquisa e os decorrentes da familiarização prévia com nosso campo de estudo, buscamos analisar o material que tínhamos ao nosso dispor começando as primeiras escolhas e seleções das temáticas norteadoras da análise.

A partir desse momento, procedemos da seguinte forma: através da problemática que originou o estudo *“investigar como os envolvidos no processo de escolarização das crianças - pais, professores, coordenadoras e Secretária de Educação -compreendem e significam a implantação de um Sistema de Ensino em uma Rede Municipal de Educação Infantil”* iniciamos a construção dos quadros com a definição de temas gerais, que refletissem, sobretudo, os objetivos da pesquisa que nortearam a análise. Os principais eixos temáticos que direcionaram o estudo são: concepção de criança, currículo e a finalidade da implantação do Sistema no campo investigado.

#### **4.3. DELIMITANDO O CAMPO: A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL**

A partir da leitura dos documentos produzidos no município pesquisado, arrolados na página 65 como elementos referentes à análise documental, passamos a definir algumas referências que contribuem para a contextualização da Educação Infantil na realidade educacional municipal.

O município tem 89 anos de emancipação. A Lei Orgânica do Município, em vigor, data de 5 de abril de 1990 e trata da educação de forma geral, sem determinação de fases da

escolaridade, em seu Art.12, Inciso v, considerando competência comum do município, da União e do Estado, proporcionar os meios de acesso à educação.

Dessa forma, o próximo documento oficial a que tivemos acesso e que trata da educação infantil de maneira específica são os Regimentos Comuns das Escolas Municipais.

O Regimento das Escolas de Educação Infantil foi escrito por uma equipe da Secretaria e colocado em discussão no Conselho Municipal de Educação em fevereiro de 2003. O Conselho é presidido por uma supervisora do ensino público estadual aposentada e que presta serviços à Secretaria Municipal de Educação, durante 4 horas por dia, dando orientações às supervisoras do ensino público municipal.

O texto do Regimento, em seu Art. 8, define o atendimento diferenciado em Núcleos de Educação Infantil, em período integral, para as crianças de 0 a 3 anos e em Escolas de Educação Infantil, em período parcial, para crianças de 4 a 6 anos. O objetivo da Educação Pública Municipal é formar o aluno como agente do processo de construção de conhecimento e da transformação das relações sociais tendo em vista a formação de consciência social crítica, solidária e democrática.

Com relação à Educação Infantil, considera a existência de particularidade no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, portanto determina o cumprimento das duas funções indispensáveis e indissociáveis, o educar e o cuidar.

Em seus Art. 12, 13, 14 e 15, fica explícita a definição de currículo como tudo o que acontece nas escolas de Educação Infantil e que atinge direta ou indiretamente as crianças e o processo de transmissão, apropriação, ampliação e construção do conhecimento. Define que não deve haver um único currículo para todas as escolas e que ele está em permanente

construção decorrente dos interesses, das características, das necessidades, da curiosidade e da bagagem cultural das crianças, configurando-se num conjunto de atividades, conteúdos e experiências significativas para as crianças, o que possibilitará uma aprendizagem igualmente significativa e prazerosa.

Segundo dados da Secretaria de Educação, o Sistema Público de Educação Infantil é composto por 3673 alunos distribuídos em quinze Núcleos de Educação Infantil que atendem em período integral crianças de zero a três anos e dezessete Escolas Municipais de Educação Infantil, em período parcial para crianças de quatro a seis anos. A rede municipal conta com 160 professoras de Educação Infantil.

### **A Secretaria de Educação**

A equipe da Secretaria de Educação - responsável pela mudança pedagógica apresentada nesta pesquisa - tomou posse em janeiro de 2001 e era composta pela Secretária de Educação e duas assistentes técnico-pedagógica.

Em maio de 2001, divulgou-se oficialmente o início de um programa para a educação municipal, que tinha como uma de suas ações a compra de um programa estruturado. Este material significava, segundo o prefeito “*a possibilidade de os alunos da rede pública competirem com os alunos da rede particular de ensino*” (em carta enviada juntamente com as apostilas dos alunos).

A entrega das apostilas foi marcada com uma grande festa no Teatro Municipal e contou com a presença de autoridades, professoras, pais e alunos escolhidos pela Secretaria para representarem todos da rede.

Segundo a Secretária de Ensino, em entrevista ao jornal diário da cidade, datado de 15 de maio de 2001, *“estes são novos tempos para a educação, contando com o que há de mais moderno em educação”*.

### **As Coordenadoras de Educação Infantil**

A equipe de coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil, a princípio, era composta de três pedagogas com a experiência de trabalho na Secretaria entre 12 e 20 anos. Na gestão 97-2000 passaram por situações difíceis, como aquela em que governo dedicou-se a ampliar o Ensino Fundamental nos municípios, suspendendo reformas e construções para Educação Infantil, resultando na falta de vagas que atendessem à demanda.

Esta nova gestão promoveu o concurso para professoras, retomou as reformas e incluiu a Educação Infantil no Programa de Educação, o que facilitou a participação da equipe de coordenação, sem resistência, em todas as mudanças.

O trabalho conjunto de Secretaria e Coordenação passou a ser feito considerando, a partir deste momento, como programa básico para Educação Infantil, o que era oferecido pelo pacote do Sistema de Ensino, apresentado abaixo.

### **O Núcleo De Educação Infantil**

O Núcleo de Educação Infantil está localizado em um bairro de periferia. O prédio é grande, em torno de 2000 m<sup>2</sup> e situa-se em frente ao posto de saúde e a antiga escola estadual. Está também localizado perto da igreja católica do bairro e da avenida principal.

Até o momento da pesquisa, o NEI contava com seis salas de aula relativamente espaçosas, três banheiros (dois para as crianças e outro para os adultos), uma cozinha,

dispensa para a merenda e material de limpeza, o refeitório e uma sala pequena, que acumulava várias funções, tais como, sala da direção e coordenação pedagógica, serviços de secretaria, biblioteca das crianças e professoras/es e local para guardar o material didático-pedagógico.

Nos anos de 2001 e 2002, o problema de espaço físico era mais grave, principalmente, porque a demanda por vagas para a pré escola cresceu, provocando a criação de um terceiro período, o período intermediário. Os horários de atendimento às crianças ficaram assim distribuídos: das 7h às 11h, das 11h às 15h e das 15h às 19h. Além disso, o pedido de reforma e ampliação do prédio já havia sido feito, pois o pátio tinha riscos de desabamento.

O pátio coberto é bem amplo. No pátio descoberto, encontravam-se alguns brinquedos, como balanços, escorregador, pneus de borracha, tanque de areia e uma casinha de pau-a-pique. Ainda que seja amplo e conte com vários brinquedos, o pátio apresentava um problema, que se agravava no verão: a falta de um espaço com sombra para as crianças. Algumas alternativas foram experimentadas, como a redistribuição dos horários do parque em função da posição do sol e banhos de mangueira em dias muito quentes mas, a maioria dos profissionais deixava as crianças brincando e se protegia do sol na sombra projetada pelo prédio.

No ano de 2003, havia 324 crianças matriculadas e distribuídas nas seguintes turmas: berçário (quatro meses a dois anos e seis meses) , maternal (dois anos e sete meses até três anos ), pré I (três anos e sete meses a quatro anos e seis meses ), pré II (quatro anos e sete meses a cinco anos e seis meses) e pré III (cinco anos e seis meses a sete anos).

O corpo docente estava assim constituído: uma diretora que acumulava a função de coordenação pedagógica, duas professoras de Pré I, quatro professoras de Pré II e cinco professoras de Pré III.

Do conjunto dessas profissionais, 80% participavam dos Horários de Estudos e levavam as discussões e encaminhamentos para as creches e NEIs nos quais estavam sediadas. Os Horários de Estudos fazem parte do Estatuto do Magistério da Prefeitura, configuram-se num período de trabalho, além da sala de aula, no caso das professoras de Educação Infantil este período é de 10 horas/aulas.

## **V CAPÍTULO**

### **PARA QUEM, COMO E PARA QUÊ: O SISTEMA DE ENSINO NO COTIDIANO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

As construções de infância e de criança existentes em nosso meio, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), são produzidas nos limites dos discursos dominantes localizados no projeto neoliberal, discutido no segundo capítulo. Os adultos envolvidos no processo educativo - pais, profissionais, políticos - conforme incorporam os discursos influenciam todo o panorama da infância, a relação da criança com a professora, com os pais, com as outras crianças e a organização das instituições educativas.

De acordo com o estabelecido como eixos temáticos para análise dos dados coletados, nosso primeiro olhar volta-se para a definição da criança a quem o programa de Educação Infantil deve atender, segundo os atores com os quais dialogamos nesta pesquisa.

#### **5.1. PARA QUEM? A CRIANÇA**

Considerando os objetivos deste estudo, iniciamos a análise, colocando-nos questões sobre a criança encontrada no NEI: quem é ela? Quem os pais acreditam que ela seja? Quem os professores desejam que ela seja? Em quem as autoridades querem que ela se transforme? qual a criança definida e desejada pelo Sistema? Seria a mesma preconizada pelo discurso dos dirigentes? Essa análise resultou das observações realizadas em uma turma de Pré II, dos depoimentos obtidos nas entrevistas com as professoras desses grupos e da análise dos documentos produzidos no município.

Inicialmente, optamos pela caracterização da turma analisada, já que algumas temáticas a serem aprofundadas necessitam de um conhecimento prévio da realidade, ao mesmo tempo tão próxima e tão distinta.

A turma do Pré II, em 2002, estava constituída pelas crianças de quatro a cinco anos, sob a responsabilidade de Andréia (professora efetiva da Rede Municipal). Não havia auxiliar de ensino para este grupo, somente uma professora que realizava outros trabalhos e substituía, quando necessário. Ao todo, eram 28 crianças em sala.

As crianças eram, de modo geral, bastante atuantes e costumavam trazer novidades para a sala. Comumente lançavam propostas de reorganização do planejamento diário. Em raras situações, eram ouvidas e atendidas; em sua maioria, suas sugestões não eram consideradas.

A sala era ampla, possuindo um armário que ficava do lado esquerdo da professora,; as mesas tomavam o restante da sala, sobrando somente uma faixa próxima à porta onde ficava a mesa da professora, espaço que quase sempre ocupava. Havia, ainda, na sala, um quadro negro grande e prateleiras de madeira ao alcance das crianças, para guardar material de uso didático e as pastas, entretanto ninguém tinha a permissão de mexer em nenhum dos armários. As janelas ficavam do lado oposto ao do armário e de frente para a rua, o que aguçava a curiosidade de alguns, que observavam o que se passava fora do NEI.

Na decoração da sala, predominavam cartazes confeccionados pela professora. Estavam afixados nas paredes: alfabeto em letras de imprensa, nomes das crianças, aniversariantes do mês, novidades da roda, entre outros. A produção dos alunos podia ser observada, somente, no varal na parede das salas.

A seguir, apresentamos indícios das construções de infância e de criança identificados em cada grupo investigado e que contribuirá com a análise de definição dos objetivos e de currículo presentes na realidade do NEI.

O discurso dos responsáveis diretos pela adoção do projeto de implantação do Sistema de Ensino configura-se em uma forma de acreditar a criança como pertencente a um estágio no processo de produção da força de trabalho, bem preparada, que necessita da educação como um fértil instrumento para esta transformação hoje e no futuro.

*Estamos preparando essas crianças para daqui a 20 anos* (Diretor Geral da empresa responsável pelas apostilas)

O diretor do Sistema esteve na cidade investigada para a cerimônia simbólica de entrega das apostilas, que ocorreu em junho de 2001. As apostilas já estavam sendo utilizadas pelas professoras. Seu discurso teve como introdução uma breve apresentação de todos os produtos que compunham o Sistema adquirido por esta Secretaria e, como uma das importantes referências, apresenta a aprovação em vestibulares de alunos de diferentes escolas conveniadas.

*É importante que saibamos que o tempo passa. Em pouco tempo, essas crianças estarão prestando vestibular e é justamente nisso que estamos pensando. Queremos que todos eles tenham oportunidade de receber o preparo para o futuro.* (Prefeito - jornal diário local, 8 de maio de 2001)

A aquisição de um Sistema traz com ela a idéia da compra de um produto muito importante para os pais: um filho preparado para enfrentar as incertezas do futuro, ser aceito em uma universidade e fugir dos males do desemprego. Para Marrach (2002, p.53), é necessário considerar que em nosso momento histórico, passamos por uma crise do

emprego, que torna incoerente organizar uma escola que prepare para a aquisição de um emprego.

Em que pese o fato de a escola ser cada vez mais necessária para preparar profissionais para o mercado de trabalho, é preciso perguntar: e quanto aos excluídos do mundo do trabalho, que papel caberá à escola senão o de tornar-se uma espécie de babá de futuros desempregados.

Para as mães entrevistadas, esta perspectiva futura não se coloca de maneira tão diretiva. Elas não fazem referência ao vestibular como algo presente em seus universos; tratam mais das questões cotidianas - vínculo afetivo com a professora, caderninho que vai ou não para casa, comunicação de compra para as festas - mais próximas do presente e do fazer diário. Isso significa maior proximidade com a criança concreta e sua infância tal como é sentida e vivida por seus filhos, ainda que não se descarte a preocupação com o futuro adulto.

O Prefeito em seu pronunciamento, também na festa de entrega simbólica, compara a aquisição do material estruturado para o ensino das crianças ao que os políticos consideram importante: uma obra, algo visível e consumível pelo eleitorado.

*E a maior obra que pode construir é o preparo de nossas crianças.*  
(Prefeito - jornal diário local, 8 de maio de 2001)

Esta construção - preparar as crianças para o futuro - é compartilhada por uma das famílias, que afirma a necessidade de investimento desde a Educação Infantil em atividades que preparem para o futuro profissional. Além de apresentar sua visão de educação que inclui aspectos atuais, faz a sua crítica à classe política, que vê com suspeita e dúvida. A certeza de diferentes qualidades de escolaridade vem impregnada de valores dominantes, ou seja, a educação boa é aquela igual a dos ricos.

*Eu acho que eles deveriam, não só pelo fato de ser uma escola, não ser particular, mas eles deveriam ter mais uma aula, assim de computação, ter alguns cursinhos já acompanhando desde a pré-escola. Porque tem condições, muito dinheiro some, e ninguém nem sabe onde foi parar. Então esse dinheiro poderia ser muito bem usado na pré-escola também.*  
(Ana - mãe)

A mãe não demonstra conhecimento sobre a divisão das verbas para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na cidade investigada, as verbas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) foram investidas em projetos especiais, que acolhem as crianças no horário oposto ao de aula.

Encaminhado desta forma, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o “capital humano” do futuro. Segundo Penn (2000), este conceito de infância reflete o modelo de desenvolvimento econômico no qual cuidar da primeira infância aumenta a produtividade e reduz outros custos com serviços públicos.

Na definição da política municipal para a educação, faz-se uma lista de atuações da Prefeitura e da Secretaria que demonstra, segundo os envolvidos no discurso oficial, este cuidado com o preparo de nossas crianças.

*É com muita alegria que participo hoje, da entrega destes uniformes. Eles fazem parte de um projeto muito mais amplo do prefeito, o projeto (...), que visa não somente à melhoria da qualidade de ensino para nossas crianças, como também a qualidade de vida. É, nesse sentido, que estamos investindo também na alimentação delas, nas instalações dos prédios e no emocional das crianças, com a atuação de psicopedagogos.*  
(Secretária de Educação - jornal diário local, 22 de maio de 2001)

Ser criança, na Rede Municipal, é ser um aluno atendido nas suas necessidades pessoais - alimentação, roupa, conflitos emocionais e educacionais. Essa construção considera que as crianças estão em um processo para tornarem-se adultos, devendo subir

cada degrau da escada do desenvolvimento preparando-se para a próxima fase. A primeira infância, base do progresso bem sucedido na vida posterior, prepara para as séries iniciais do Ensino Fundamental, até que ele possa prestar o vestibular e tornar-se força de trabalho qualificada com o retorno de investimento garantido.

*Ele (prefeito) que em sua coragem e ousadia, acreditou e acredita no grande potencial dos professores da Rede Municipal e, no decorrer de pouco tempo, os pais de nossos alunos se sentirão orgulhosos de seus filhos que estarão recebendo a oportunidade de um ensino com qualidade e de concorrer, futuramente, a um nível de vida bem melhor. (Secretaria de Educação)*

Os responsáveis introduzem em seus discursos uma forma de viver ideal, a dominante, que precisa ser almejada por todos e as crianças devem conviver com este ideal desde a primeira infância para que possam alcançá-lo na vida adulta.

*O prefeito quer, na realidade, garantir o futuro das crianças (...) para que elas tenham oportunidades iguais às de crianças de classes mais elevadas. (Secretária de Educação - jornal diário local, 04 de julho de 2001)*

A educação proporcionada, nestes moldes, dá ao futuro das crianças a possibilidade de mudança da situação e do contexto em que se encontram hoje. Os atores da educação municipal utilizam a definição de sucesso do modelo dominante, no qual as oportunidades devem ser viabilizadas pela educação preparatória das crianças equipadas com os conhecimentos, habilidades e valores culturais dominantes, mas o sucesso dependerá de cada indivíduo.

A concepção de uma criança pobre, carente, deficiente, passiva e incompleta, que inicia a vida sem nada e a partir de nada, também é encontrada no discurso da professora que se sente responsável pelo desafio de torná-la pronta para a escola, portanto para aprender. A professora realiza uma polarização: de um lado crianças dependentes, que não tiveram escola, de outro as crianças da escola particular, provavelmente não dependentes, mais autônomos.

*Eles são totalmente ... ainda mais os nossos que são Pré II ... são totalmente dependentes, eles nunca vieram à escola, eles não sabem de nada, eles não tiveram contato comigo, eles não tiveram contato com nada. Diferente da outra escola, que seria no caso a particular. (Marta - professora)*

No cotidiano do NEI, percebemos, na maioria das vezes, momentos em que as intervenções das crianças - portanto, manifestação de independência - foram ignoradas em sala ou quando o que pensavam entrava em conflito com as exigências e expectativas dos adultos. Falta ao grupo das professoras a percepção de que as crianças já são portadoras de uma cultura, que não está em relação de subordinação a outras culturas ou saberes.

Uma das professoras cita a diferença de “bagagem” trazida pelas crianças do lugar investigado de forma uniforme; comparando-a aos conhecimentos socialmente sancionados; fazendo alusão a uma criança inocente e dócil.

*(...) o que muda é a bagagem que ela trás. Realmente, a vida dela lá fora é diferente, são vários, tem diferença social, então é o que eles trazem de casa, deve ser parte dali, só que a apostila não receita isso. Além dos problemas que eles têm, que são um monte, pelo tamanho deles, nos trazem uma bagagem muito boa, porque dá para aproveitar, porque a mãe vem, aquela criança fala errado, não escreve nada, não conhece um computador, mas já tem outro conhecimento que aquele do computador*

*não tem, a criança que mora no sítio, quanto conhecimento da natureza ele não tem ali, o que está ali, só no joguinho do vídeo game, não sabe nada disso. Uma experiência, não foi deste ano, foi do ano passado, passeando com minhas crianças lá no sítio tinha um bebedouro, e uma criança que não alcançava para beber água, eu teria que levantar, outro não, pegou uma planta tirou uma folhagem larga, aqui professora dá para fazer um copo e fez, nunca que ia imaginar uma atitude daquela, eu ia pegar a criança com dificuldade colocar bem perto da boca da torneira para beber água, ele não, ele foi rápido, foi simples, prático, pegou enrolou colocou água e a criança bebeu. ( Sueli - professora)*

Esta criança que é considerada inocente e dócil, precisa ser disciplinada e alcançar o *status* de sujeito. Por suas características mostra-se alguém em estado adequado para receber a preparação para o futuro - de ações e ideologias. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.65)

Esta construção está despertando o interesse na primeira infância entre os líderes políticos e empresariais, que anteriormente se mostravam bastante desinteressados. Para as pessoas poderosas, a primeira infância está passando a ser vista como o primeiro estágio no processo de produção de uma força de trabalho “estável e qualificada” para o futuro e, como tal, uma base para o sucesso a longo prazo em um mercado global mais competitivo. Além de reproduzir conhecimento e habilidades, essa base envolve a reprodução dos valores dominantes do capitalismo atual, incluindo individualismo, competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo.

O NEI recebeu o material em maio de 2001, após o processo de escolha e contratação do material. As crianças, anteriormente a este período, já eram sujeitas a regras e organizações rígidas - movimentação somente em filas indianas pelo espaço do núcleo, não conversar enquanto comiam seu lanche - o espaço da realização das atividades da apostila instalou mais uma regra fixa: realizar as atividades no tempo esperado para poder brincar.

Isto causou entre as crianças uma grande expectativa em realizar as atividades, pois sabiam que dependia da apostila a possibilidade que teriam para brincar: se acabassem toda a tarefa, a brincadeira estaria liberada, caso contrário, não.

O espaço do parque sempre foi pouco valorizado pelas professoras. Durante a observação, elas permaneciam sentadas durante todo o período de brincadeira, raramente observavam as crianças em seus inventos ou atendiam às questões de conflito entre elas, quando estas não conseguiam resolver sozinhas e acabavam brigando, a professora retirava-as do parque.

As crianças tinham somente o horário do parque para brincar - a brincadeira preferida entre as meninas era casinha (utilizavam o trepa-trepa como casa) e, entre os meninos, pega-pega - ou momentos de passagem, - quando terminam uma atividade e aguardam os demais terminarem para iniciarem a próxima atividade - que, segundo a professora, não daria para fazer outra coisa. Nestas situações, a professora trazia brinquedos de montar e colocava nas mesinhas, local de onde as crianças não deviam se levantar. Portanto, os adultos deste espaço não expressavam o reconhecimento da criança como aquela que necessita de espaço livre, gosta de fazer novas combinações e deseja brincar.

Todas estas considerações contribuem para acreditar na infância como um estágio determinado no caminho para a condição humana plena, aquela que ainda vai ser, uma possibilidade de se tornar estruturada. Essa concepção de infância pode ser identificada no que passamos a descrever do cotidiano estabelecido pelas professoras e pelo Sistema de Ensino.

## 5.2. COMO: O CURRÍCULO E A AÇÃO DAS PROFESSORAS

Retomaremos, nesta parte, a discussão sobre a proposta curricular apresentada na quarta parte. Aqui, servirá de referência para a primeira análise sobre a proposta curricular estabelecida no NEI, no qual realizamos a pesquisa.

Consideramos a concepção de programa, ou proposta para Educação Infantil, como uma construção social, determinada pelo sentido que a comunidade vai construindo sobre ela. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), uma concepção de proposta só se justifica quando constituída ou constituinte de uma concepção de criança.

As professoras entrevistadas argumentam diferentes questões para falar sobre o que trabalham com as crianças e justificar a qualidade de seus trabalhos, utilizando ou não as apostilas do programa. Pais e professoras compartilham de uma visão de currículo escolarizado para Educação Infantil, que pode evitar os problemas do Ensino Fundamental, alimentando uma concepção abstrata e reducionista, na qual a criança, em ambiente de pré-escola, é tratada como aluno.

*Tem (aluno que não acompanha). A gente conhece alguns, né, Isabela?*  
(Ana -mãe)

O principal tema das entrevistas, quando se fala em currículo, é a aprendizagem da leitura e da escrita como objetivo a ser alcançado pelas crianças e proporcionado pela escola.

*Eu gosto quando eu vejo que chega assim, ela chega falando juntando as tal letrinha, tal letrinha, tal palavrinha é tal, aí a gente gosta, porque chega e já aprendeu alguma coisa.*( Carla - mãe)

Assim, o trabalho com a leitura e a escrita aparece desconectado de outras atividades mais significativas para as crianças. Aquelas apareciam na apostila, em folhas mimeografadas ou a professora utilizava o quadro listando palavras. Para as famílias, aprender é sinônimo da entrada das crianças no mundo da leitura, o que consideram a garantia de um futuro promissor. Como esta mãe que estava preocupada com o desempenho que sua única filha apresentava até aquele momento.

*Mas, agora já melhorou bastante, ela já está aprendendo bastante coisa, já sabe até juntar as sílabas, né, Isabela. Separa quantas sílabas tem.*  
(Ana - mãe)

Segundo uma das professoras, o que a apostila promove às crianças reduz-se a saber/fazer algumas marcas gráficas no papel e, caso a criança saiba algo é resultado do trabalho realizado pela professoras “por fora”. Assim, aparecem separadas as duas tarefas das professoras municipais: cumprir o pacote enviado pelo Sistema de Ensino e ensinar às crianças aquilo que acham importante.

*Assim, é fácil dar apostila. Eu venci minha apostila, ainda dei caderno de desenho, ainda dei caderno de linha e brinquei, claro, manda 30 páginas para casa, faz não faz a mãe assinou, tanto faz, não é assim? Eu acho que já que tem apostila, a apostila tem que ser feita na escola, pois quem sabe é o professor, a mãe tem boa vontade, mas está totalmente por fora da linha pedagógica ainda mais a maioria das mães, não é verdade? Não conhecem a meta. Assim, é fácil vencer a apostila podem vir quantas forem que a gente dá, manda para casa estipula quantas páginas de lição e vai.* (Vânia - professora)

Enviar a apostila para casa, não tem o objetivo de compartilhar a vida escolar com as famílias, mas a tarefa de cumprir o prazo enviado pela Secretaria e, ainda, garantir a realização dos demais objetivos a que se propõem. Sobre os pais registram a falta de

conhecimento para ajudarem a realizar as atividades, situação confirmada por uma das entrevistadas.

*Agora, eu acho que tinha que ensinar mais, trabalhar mais, a apostila tem coisa que manda para casa que nem a gente entende, não sabe fazer. Tem coisa na apostila que eu não consigo fazer. Eu não sei como elas conseguem explicar para as crianças, porque eu leio, leio, leio, não saio daí, eu falo, não sei como elas conseguem passar isso para as crianças, porque um dia vem a apostila a lição de casa era sobre o que a gente faz com a sobra da clara, da gema? Com a sobra da gema, doce ou salgado? Eu falei o que as crianças vai saber disso? Para que vai servir para eles?*  
(Carla - Mãe)

Além do reconhecimento de que há propostas das apostilas não compreendidas por ela, questiona a utilidade do conhecimento. O Sistema aparece desvelado, sem significado para a comunidade envolvida, a parte do cotidiano.

*Mas você acha justo dizer que apostila funciona? Imagina, gente, isto é tampar o sol com a peneira. Pode até ser que os alunos estão bem, mas por conta de alguma atividade que ela trabalhou por fora que ela tiver algum aluno bem, mas não por causa da apostila, pois ela nem trabalhou a apostila em sala, ela mandou para casa, isso que nós falamos, eles põem uma pele assim de que está tudo maravilhoso. Você arranca aquela casquinha e você vê que o negócio é bem assim ah! é bem sujinho.*  
(Marta - professora )

Partindo da colocação das professoras e da justificativa de adoção do Sistema divulgada entre as professoras, podemos considerar o trabalho educativo proposto como o citado por Dahlberg, Moss e Pence(2003): uma instituição de Educação Infantil na qual as crianças pequenas são processadas para reproduzir um rol de conhecimentos e valores

culturais dominantes, saindo da instituição iguais umas às outras, o que promoveria as mesmas oportunidades.

Para que isso aconteça, é necessária a adoção de métodos padronizados que resultarão a mesma produção em diferentes lugares. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.92):

Assim como a fábrica busca adotar métodos padronizados para a produção eficiente em qualquer lugar, também as instituições dedicadas à primeira infância buscam métodos de processamento eficazes que possam ser exportados e reproduzidos em qualquer lugar, independentemente do contexto, e expressos na linguagem de “modelos” ou “programas” e na pergunta “o que funciona?”.

Não há a integração sociocultural das crianças, mas uma preocupação de que o projeto da escola infantil transmita uma versão escolarizada do trabalho pedagógico. As professoras, a partir da análise dos depoimentos, sustentam uma visão de currículo baseada numa listagem de conteúdos.

O Sistema de Ensino adotado promove encontros nos quais as professoras são instruídas na forma mais adequada de utilizar o material enviado pelo programa. As professoras assumem, portanto, o papel de técnicas, cumpridoras das ações determinadas previamente pelo Sistema, garantindo a produção eficiente dos resultados da instituição. Outro papel identificado durante as entrevistas de maneira muito marcante é o de comercializar e vender com sucesso o seu produto.

*Veja o que aconteceu agora, a apostila chegou atrasada, ninguém vem aqui falar, manda o professor falar dá uma de “carão” e deixar bem a Secretaria dizendo que é bom para eles fazerem em casa, nas férias. O professor tem que sempre estar tapando buraco da Secretaria. Eu sei que a gente tem que ajudar, mas eles também têm que valorizar a gente e não valorizam e você tem que falar, pois não pode deixar mal a Secretaria.*  
(Marta - professora)

Às professoras cabe ajudar a resolver possíveis problemas de gestão que não agradem aos consumidores de seu trabalho. Reduz-se, assim o professor ao prestador de serviço e o aluno ao consumidor.

*Mesma coisa diz a coisa do material. Vocês fazem bem, vocês sabem adaptar vocês são dez, mas a carga fica com a gente, eles ficam enchendo sua bola e você vai carregando tudo nas costas? (Vânia - professora)*

*Quando estava no outro prédio, ninguém estava reclamando do professor das atividades do professor, os pais estavam questionando a situação da escola, a situação do prédio, não tem nada a ver com a nossa situação, então teria que pelo menos o prefeito, a Secretaria de Educação teria que ir e falar, mas imagina o professor dá um jeitinho ele vai falando, ele forma opinião. Não vai jogar os pais contra a escola. Assim, se os pais reclamam muito, o professor que não soube passar bem a informação. ele que instigou o pai. Se ele passasse de um jeitinho bom não ia ter problema nenhum na escola. É bem isso, e quando as coisas dão certo tá vendo são vocês que passam bem que passam direitinho. (Marta - professora)*

*Foi assim nos três turnos, foi assim na mudança (de prédio), foi assim na apostila. (Vânia - professora)*

*Assim você tem que carregar tudo, você tem que carregar sua sala, tem que carregar a escola, o material didático e até coisa da Secretaria, isto não é problema meu. Acho que lugar adequado, prédio estas coisas. A parte da apostila, eles tinham que ter chamado a gente parte que é da gente, onde nós somos os mais interessados, a gente tinha que ter visto que ter aprovado. (Vânia - professora)*

A professora deve participar da administração da instituição, para, conseqüentemente, participar da garantia de alta produtividade e satisfação dos “clientes”.

Esta construção ressignifica, também, o conhecimento que passa a ser conceituado como informação e comercializado como qualquer outro bem de consumo.

Os verbos utilizados por estas profissionais “carregar” e “passar”, denotam a falta de autonomia com que as professoras trabalham. As tarefas são ditadas pelos superiores e devem ser realizadas pelos técnicos que têm acesso direto aos clientes do serviço, de forma passiva e sem nenhuma reformulação ou criação. A criatividade, característica importante para as crianças e suas professoras durante o ato de ensinar e aprender, fica delegado a um plano marginal.

As definições da função da professora, como profissional da educação, são historicamente determinadas e intrinsecamente relacionadas às concepções de escola, de ensino e de currículo prevalentes em cada época. Ao realizar a escuta de professoras e de pais, destacamos os diferentes papéis e responsabilidades atribuídos ou negados a cada professora, de acordo com as condições da instituição de Educação Infantil pesquisada.

Partindo da definição da atividade docente como atividade instrumental, ou seja como solução de problemas com a aplicação rigorosa de técnicas já elaboradas, os responsáveis pelo processo de escolha do Sistema a ser adotado na cidade pesquisada excluíram a professora que realiza seu trabalho em sala de aula, tornando-o uma tarefa para os especialistas da Secretaria.

O material didático adquirido pela rede pública investigada traz, em seu exemplar para professores, as respostas corretas das atividades, garantindo que o pacote esteja completo. A professora não precisa ter o trabalho de pensar sobre o que está em jogo em cada situação que apresentará aos alunos, os especialistas já pensaram e enviaram a

resposta correta. Cabe à professora garantir que todos os produtos das crianças serão semelhantes ao que ela recebeu.

Por exemplo, em uma atividade, após cantar a música “Nesta rua”, a criança deve com seu alfabeto móvel - destacável no final de cada apostila - montar a palavra RUA e escrevê-la em três quadros abaixo. O exemplar da professora apresenta os quadrinhos preenchidos com as letras em cor azul. A próxima atividade pede que as crianças pintem os quadrinhos correspondentes ao número de letras da palavra RUA, o exemplar da professora traz um X marcando a resposta correta: 3.

O processo de escolha do Sistema a ser adotado exclui as professoras do papel de protagonistas de seu trabalho que passaram a ser apenas “agente de passagem” - passam o conteúdo e são passageiras, temporárias, sem voz, sem escuta, “desimportantes” - em sala de aula. Expressam, assim, essa situação:

*Olha, a gente lembra. Não teve processo nenhum chegou em julho, os chefes disseram vocês vão trabalhar com a apostila a partir de agora. Nós nem sabíamos que tinha apostila, daí falaram que chamaram alguns professores, que ninguém ficou sabendo quem eram aquelas professoras, que tinha uma Comissão, que Comissão? (Vânia - professora)*

*O que a gente entende deste negócio da apostila é que foi uma idéia da Secretária, subentende-se Secretária de Educação. Que ela chegou ao prefeito e disse que tinha uma idéia, um projeto, que acreditava bom como Secretária de Educação. Um projeto de apostila muito bom (...) e quero implantar e que ele apoiou esta idéia dela. Só que ele não tem noção nenhuma do que é feito, entendeu. Ele não tem noção do que tem na apostila, da seqüência da apostila, dessa cobrança de data, que termina uma já vem a outra, que a gente está insatisfeito, que a gente pediu mudança no material, ele não sabe nada disso, porque como não foi uma idéia dele. Mas ele foi lá e ele aceitou e comprou a idéia dela, foi lá e fez o contrato fechado por todo o mandato dele, ele não sabe nada,*

*ele acha que está tudo correndo bem e, todas às vezes, como foi lá na entrega simbólica, estamos fazendo uma educação com qualidade, o Sr prefeito está investindo alto em educação. Só que não é este o tipo de investimento que a gente queria. Tanto que quando se falou em apostila pensamos em algo totalmente diferente. Ele falou “olha vai chegar a apostila para vocês e vocês vão trabalhar”, ninguém perguntou nada, ninguém falou “olha vai ser tal atividade” e foi quando a gente começou a questionar. Eles falaram, olha, montou-se uma comissão de professores e foi aprovado, mas quem são? A gente pergunta lá do setor que a gente tava, não tem nenhuma do nosso setor, como é que foi, quem representou nosso setor, quem é essa professora. Não tinha nada, devia ter pelo menos um de cada setor. Assim, a apostila foi uma idéia da Secretária de Educação que passou para o prefeito. (Marta- professora)*

Para as professoras, o projeto chegou pronto, algo considerado pelos dirigentes da Secretaria como redentor que devia suprimir os problemas encontrados no cotidiano das diferentes escolas da rede municipal de ensino, desconsiderando a complexidade e singularidade do ato de ensinar. Com a abordagem mecanicista, na qual a professora é definida como incapaz de escolher e excluída de um processo no qual é protagonista, ela é engrenada em uma rotina diária que pode acontecer, no discurso, sem necessidade ou presença do material estruturado.

*Uma rotina né, minha rotina a gente entra, canta bastante, ai vamos ler o alfabeto, fazer o calendário, entrego as pastas, pega o material, ai começa e vê o horário, se for horário de parque, vai pro parque, se não é fazemos atividade, tem rodízios, cada dia é um horário, quando não é parque é atividade, lanche sempre depois da atividade ou é massinha, ou é lego, ou põe pra ouvir música, a gente tem sempre esses momentos de poder conversar com eles. (Andreia - professora)*

Nesta fala - na qual a professora descreve seu dia típico - são descritas atividades propostas no RCNEI e bem comuns no dia-a-dia das escolas de Educação Infantil - lego, massinha, atividade, música, parque. Acredita e destaca a importância de algumas situações, mas a aula começa a partir do momento que as crianças “pegam o material” - os lápis de cor, giz de cera, lápis preto, borracha, apontador ... - e desenvolvem “a atividade”.

Por esta descrição não é possível saber quanto tempo das crianças é dispensado ao que a professora chama de atividade. Durante a observação do dia 19/10, pude registrar a organização de um dia típico: as crianças chegam à escola às 7h. A partir das 7h30, envolvem-se na resolução das atividades da apostila; às 9h30 tomam lanche; às 10h20 vão ao parque e saem às 11h. Neste dia, bastante representativo do que ocorre durante todo o ano letivo que acompanhamos as atividades do NEI, a professora não propôs qualquer atividade extra.

Pelo menos duas vezes por semana, estas professoras têm como compromisso dar uma atividade que elas chamam de caderninho. Neste caderninho, colocam as atividades, que, segundo elas, proporcionam a aprendizagem da leitura e da escrita de forma muito mais eficaz.

*Melhorar, dar mais oportunidades do professor escolher o material didático, não chegar pronto, não que seja ruim o material que a gente tem, dar maior chance pra gente poder escolher, vai montar uma apostila, reúne todo mundo, vamos ver o que vai estudar, o que deve ser colocado no material, o que é o que a gente trabalha, porque a apostila tem conteúdo, o que a gente trabalha em folha, em caderno, porque a criança entrar de cara na apostila não alfabetiza(...) (Andreia - professora)*

Numa situação de resistência, as professoras continuam fazendo aquilo que sempre faziam, mas acompanharam o seu cotidiano invadido por algo capaz de ocupar tempo demais e de substituir suas experiências, roubando o poder ativo de descobrir e disseminar o conhecimento. As professoras passaram a consumir um produto gerador de novos problemas, como conseguir cumprir o cronograma, enviado pela equipe técnica, para terminar a apostila no tempo determinado pelo Sistema - um bimestre.

*Ano passado que a gente ia à reunião muito maior, pois o setor era maior, agora está dividido em setor menor, aí as professoras falavam assim “você é tonta manda apostila para casa manda não sei quantas páginas isso aqui é lição de casa”, “mas eu não gosto disso, gente”, “ah! mas a mãe tem que auxiliar, a mãe tem que ajudar”. (Marta - professora)*

*Tem professor que em 15 dias venceu uma apostila de 200 e poucas páginas. Tem professor que foi pego o bilhete mandado para Secretaria não sei se resolveram, porque quase não resolvem nada, quantas foram 30 que falaram. Foram 30 páginas para casa assim, eu também venço, mando 30 depois mando 10. Ela estava mandando para casa 10 em 10. Como a criança faltou, ela mandou tudo de uma vez as 10, 10, 10 de 3 dias que ela deu; eu também venço deste jeito (elas estão citando um caso ocorrido em uma EMEI de um bairro mais central; a professora mandava sistematicamente como lição de casa 10 páginas da apostila). Como esta última que chegou com 15 dias para gente dar. Ela venceu a apostila inteira, mas assim, mandando apostila para casa. (Vânia - professora)*

Em momentos em que havia encontros com as professoras de diferentes bairros - que, segundo elas, tinham um contexto sócio-cultural diferente - recebiam a sugestão de aumentar a lição de casa para cumprir o cronograma. Conforme explicavam as professoras da escola pesquisada, elas não faziam isto porque reconheciam os problemas das famílias que atendiam e os constrangimentos com os quais as crianças estariam convivendo - falta

do material adequado para a realização da tarefa, um pai ou mãe que não saberia ler o que estava na apostila, caso o filho tivesse alguma dúvida com a tarefa. Preferiam garantir as adaptações possíveis para o cumprimento da tarefa na escola.

*Então a gente faz aqui, então aqui, então a gente mesmo faz aqui se não tiver, é aquilo que a gente fala, a gente substitui por uma escrita, por uma palavra, por um carimbo, por uma palavra, por uma outra forma de dar. Quando você questiona você fala isto para as coordenadoras, para a supervisora. Ah! não! Está muito bem, mas tem que adaptar, tá ótimo, mas porque será que tá bem? Para que investir tanto no material assim, que não é a minha realidade, que eu tenho que adaptar tudo. Então, eu já dou do meu jeito que eu não preciso adaptar nada já dou aquela meta ponho aquele objetivo. Para que eu tenho que pagar para ter que adaptar a apostila. Porque ela está completamente fora. (Marta - professora)*

A partir desta permissão para adaptar, concedida pelos técnicos da Secretaria e do Sistema adotado, aflora um grande sentimento de indignação com a posição secundária do seu fazer, de sua transformação em objeto de um processo do qual ela não pode tomar o controle, pois o pensamento sobre o ensino, o controle já está determinado pelos autores do material, cabendo às professoras realizá-lo passo a passo. Para os técnicos, o promotor das boas iniciativas no cotidiano da turma é o material.

*Criança precisa de incentivo. Este material fala a língua delas, tem ilustrações e instiga a criatividade. (Secretária de Educação - jornal diário local, 22 de maio de 2001)*

O material é um bom exemplo da separação entre o fazer e o pensar na educação. Transforma-se, no contexto da educação pública da cidade pesquisada, em uma entidade imutável que paira sobre o cotidiano das escolas, sustentando a tese de que os professores

devem, como bons técnicos, fazerem aquilo que deve ser feito. Como o ensino é considerado, em sua essência, um ato de incerteza, as professoras apresentam os inúmeros problemas que enfrentam na tentativa de realizar o que mandam.

O regimento para as escolas de Educação Infantil, cita em seu Art.29 a necessidade nas escolas do fortalecimento da participação de todos os envolvidos no processo educacional. Algo já documentado, mas que no contexto ouvido e observado ainda deve caminhar muito para efetivar-se como prática cotidiana. A professora, uma das protagonistas do processo é considerada como a definição de Marrach (1996, p.55)

(...) [é o] funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.

Na educação organizada com a separação explícita do fazer e do pensar, ocorre a divisão do trabalho prático e teórico levando a subordinação do primeiro sobre o segundo, além da exclusão entre os diferentes aspectos.

*A população não entende, vê aquilo tudo colorido e acha que aquilo é investir em educação. O pai não tem como analisar a parte pedagógica, a educação de qualidade dele é isto, nem sabemos se foi ele. Achamos até que a Secretária quem foi escolher, mas ela também nunca trabalhou com educação infantil e foi dito para nós, é um pacote fechado por quatro anos, agora não tem como sair, há cláusulas no contrato, por mais relatório que a gente faça, só vai gastar tinta porque não vai voltar atrás. Mesmo ela, mesmo achando que não está dando certo, ela escuta a reclamação, lê os relatórios separa. Num ano, cada um escreveu o seu. Neste ano, ela mandou escrever vários juntos e mandamos de novo, mas a apostila veio igual de novo. Vê se isso muda ou leva a algum lugar, a lugar nenhum, este relatório chega a Secretária, ela lê, não manda para o prefeito e ela não pode mudar o Sistema, a gente não tem acesso ao prefeito, ela não deixa a gente chegar ao prefeito. Ela vai e diz que são coisas que não interessam ao prefeito, ela não deixa chegar lá. Nós já fomos tentar e não*

*conseguimos. Ela vai à frente e ele nem lê, pois o prefeito confia no que ela diz, pois ela a pôs lá. (Marta - professora).*

Esta separação promove, também, um isolamento das profissionais em seus tempos e suas rotinas. Quando tinham a oportunidade de encontrarem-se, suas funções eram anotar recados e compromissos da Rede Municipal, as conversas sobre o fazer eram marginais à pauta do encontro.

*Para alcançar um trabalho com qualidade... Ter uma maior participação do professor dentro do processo, todos terem a mesma língua e o mesmo objetivo e não só você, é coordenador, então, é só para passar recado; isso pode ser passado pelo telefone. Agora, eu vou lá, perco dois dias de formação (a partir de 2003, o Horário de Estudos é feito 1 vez por semana na escola e duas vezes por semana com a coordenadora pedagógica numa escola sede do setor) para ouvir recados? Acha que tem que ser todo mundo direcionado? (Vânia - Professora)*

Suas práticas ficam reduzidas à realização das tarefas determinadas pela hierarquia responsável. O ensino como prática social em contextos historicamente situados realiza-se em situações singulares, instáveis, incertas e carregadas de conflitos, devem-se resolver com o reconhecimento da professora como sujeito dessas situações.

O discurso oficial revela pouco interesse nos temas relativos ao currículo. Nas fontes que inspiraram o programa, em momento algum, encontramos referências sobre o que existia nas gestões passadas. Em todos os documentos lidos, são encontradas duas citações que falam diretamente do trabalho no cotidiano das instituições. A primeira é encontrada no Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil (2003, p.2) como definição de currículo.

Art. 12 Currículo consiste em tudo que acontece nas escolas de Educação Infantil e que atinge direta ou indiretamente as crianças e o processo de transmissão, apropriação, ampliação e construção do conhecimento.

O documento (2003, p.2) faz referência ao currículo real, às experiências vivenciadas em sala de aula ou fora dela, constituindo-se naquilo que é realmente trabalhado em sala de aula, as experiências reais das crianças. Por isso, reconhece, em seguida, que o currículo deve permanecer em constante construção.

Art.14 O currículo da escola não está pronto, não há um currículo para todas as escolas. O currículo da escola de Educação Infantil está em permanente construção. Esta construção decorre dos interesses, das necessidades e curiosidades e da bagagem cultural das crianças.

Em nenhuma das citações retiradas desses documentos, faz-se referência à necessidade da ampliação do universo das crianças, função maior da educação. Ele se refere ao que a criança deseja, espera, interessa e traz. Do lado oposto, está o que vimos acontecer no espaço pesquisado: não houve durante a minha permanência, nem nos depoimentos, a descrição de uma atividade que considerasse esses conhecimentos, tratando-os de forma hierarquizada: de um lado o conhecimento das crianças, sua “bagagem”, menor e distanciada da realidade proposta pela apostila. De outro, o conhecimento erudito, pertence dos mais abastados, que não faz significado para as crianças.

A segunda citação é encontrada nos periódicos locais, onde são considerados dois itens relativos ao tipo de currículo definido no Regimento - a idéia de currículo aberto como aquele no qual a professora pode criar o que deseja, a necessidade de o que se oferece para as crianças ser agradável, bonito e chamar a tenção.

*O material tem conteúdo agradável e bonito, é aberto ao infinito. Ele permitirá ao professor inúmeras atividades extremamente produtivas* (Secretária da Educação, jornal diário local, 8 de maio de 2001)

Inclui o professor como o responsável em fazer o material transformar suas atividades em situações produtivas. Para os dirigentes, essa é uma tarefa fácil já que o material vale por si só, pelo que tem, pelo que apresenta, ele deve estar de acordo com o que as tem valorizado - imagens, cores, linguagem simples.

*Criança precisa de incentivo. Este material fala a língua delas, tem ilustrações e instiga a criatividade.* (Secretária da Educação - jornal diário local, 22 de maio de 2001)

Essas observações podem ser feitas a partir da análise da parte mais visível do Sistema - as apostilas -, compartilhada com as crianças, suas famílias e professoras.

### **O Material Utilizado Pelas Crianças**

O discurso oficial do Sistema - registrado em todas as apostilas enviadas para as professoras - inclui o que há de mais precioso para as professoras entrevistadas: as atividades de leitura e escrita. Apesar disto, elas resistem ao processo de marginalização do seu fazer, as professoras produziam - e ainda produzem - atividades com as mesmas características das encontradas, então questionam por que investir tanto num material que se assemelha ao que elas já faziam no lugar de investir na correção das professoras que não trabalham.

Como descrito no capítulo 2, o Sistema de Ensino adotado reproduz a idéia de transposição do modelo escolar de trabalho com a possibilidade de que o estabelecido para a Educação Infantil seja utilizado de modo instrumental pelas professoras.

As atividades de leitura e escrita caracterizam-se pelo trabalho com as palavras e as letras que as compõem, esse contexto de aprendizagem da leitura e da escrita é definido *a priori* para todas as escolas que são atendidas pelo Sistema. Desconsideram o que define Paulo Freire (1999, p.11) como leitura:

(...) processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.

Para o autor, a leitura e a escrita ensinada na escola devem considerar a relação entre o texto e o contexto e definição do ato de ensinar como um ato político e de conhecimento por isso de criação. Os autores do Sistema invertem esta ordem escrevendo às professoras que a leitura deve ser feita a partir de um aprendizado sistemático da leitura e escrita, restrito ao universo das letras e fonemas, sem considerar o contexto em que a criança cria e produz sua cultura.

As propostas de atividades que levam à ampliação do universo cultural das crianças, talvez por estarem também ausentes do universo cultural das próprias professoras, tornam-se alvo de críticas destas, que as consideram distantes da realidade e, então, são reduzidas à recitação. Retomamos a idéia de que o conhecimento se destitui de sua historicidade e passa a ser uma lista de “coisas” a ser cumprida.

O Sistema coloca-se como um instrumento que pode servir a várias escolas, várias cidades, ou seja, um elemento neutro, à medida que desconsidera a história de cada escola e comunidade. Às crianças cabe cumprir o que é pedido numa seqüência pré-estabelecida de

tempos e espaços, que nem sempre coincidem com os conteúdos, tempos e espaços reconhecidos como legítimos pela comunidade.

Assim, a hierarquização do conhecimento proposto pelos dirigentes - há o que é melhor de ser aprendido e desconsideram que há muito a ser aprendido - se realiza na prática cotidiana, as professoras se retiram do lugar de protagonistas e abrem mão de parte do que fazem para incorporar o que foi imposto. Suas resistências são reconhecidas no discurso de insatisfação e na falta do cumprimento do que o Sistema propõe.

Durante as observações, as questões propostas para conversas e para as brincadeiras folclóricas eram relegadas a um segundo plano, somente eram realizadas nas sobras de tempo ou com adaptações nas quais as atividades perdem seu caráter original. A professora propunha a realização das atividades que considerava mais importantes, com o critério de poderem ser vistas pelos pais e outros profissionais da Secretaria. Isto é explícito no discurso quando elas dizem “*dar conta do número de páginas da apostila*”, o que não inclui realizar as propostas sem marcas gráficas.

Pude observar uma situação na qual a professora, com 29 alunos na sala, deveria corrigir a lição de casa. Esta consistia no preenchimento de uma ficha com dados sobre a criança, que deveriam ser fornecidos pela família, como: a que horas a criança acorda, o que faz de manhã, a que horas almoça, o que faz a tarde e a que horas dorme. Para isso verificou quem havia trazido a ficha preenchida e pediu para que as crianças levantassem a mão para cada pergunta que ela fizesse: “quem levanta às seis horas? Quem levanta às sete horas? Quantas crianças assistem à Tv pela manhã”.

Assim, realizou o item “conversando” da apostila. As crianças não falaram de si, suas vidas, foram consideradas como um número a ser enquadrado em categorias

determinadas pela professora. A falta de escuta das professoras para o mundo infantil, não são visíveis somente nas conversas. O jogo infantil também é desconsiderado.

Nas apostilas do Sistema, são propostas atividades sobre o título de brincar e descritas nas orientações didáticas como o espaço pensado para que as crianças possam divertir-se e utilizar o faz de conta. Essas atividades para brincar tratam sobre o assunto determinado na unidade que está sendo trabalhada. As brincadeiras referem-se a jogos de sete erros, folclóricos, mímicos.

Segundo Wajshop (1997), esse tipo de apropriação da atividade lúdica é realizado na maioria das escolas. O adulto didatiza a atividade lúdica das crianças, reduzindo-a a exercícios repetitivos bloqueando a organização independente das crianças para a brincadeira e transformando a finalidade da ação simbólica em facilitar para a professora a transmissão de determinada visão de mundo, estabelecida *a priori* pela escola.

Para a autora (1997, p.25), desconsideram que a brincadeira:

(...) é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio cultural dos adultos.

No mesmo texto, Wajskop (1997, p.28) define:

(...) é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.

Da forma como estabelecida nas apostilas por nós analisadas, a brincadeira fica resumida a atividades controladas pela professora como elemento de sedução oferecido às crianças que não podem, portanto, tomar a iniciativa de definir nem o tema, nem os papéis, nem o conteúdo e nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira. Ou seja, não é

uma brincadeira, é uma impositiva tarefa escolar. Todas essas variáveis pertencem à apostila para a garantia de que os conteúdos didáticos sejam transmitidos.

Isso tudo descaracteriza a brincadeira como jogo simbólico, pois não possui os traços que a distinguem de outros tipos de atividades. As atividades propostas no item brincando são literais, ou seja, a realidade externa predomina sobre a realidade interna das crianças, não há flexibilidade, pois falta espaço para o ensaio de novas combinações de idéias e comportamentos, há a prioridade ao produto, não são livres escolhas das crianças, predominam o controle externo, o trabalho e o ensino. Utiliza-se a atenção da criança na brincadeira em prol de um objetivo escolar.

### **5.3. PARA QUÊ: AS FINALIDADES**

Para Ghiraldelli (1996), muito mais do que buscar as obras e realizações neoliberais que sustentam sua afirmação na sociedade, é necessário compreender, em seus diferentes espaços, as idéias que seduzem as pessoas formadoras das sociedades que temos hoje. Na comunidade investigada, levantamos as principais idéias, nos diferentes segmentos envolvidos, que dão sustentação e possibilitam a manutenção da ordem instaurada na educação. A estas idéias chamamos de finalidades - o que esperam para as crianças? Em que tipo de educação acreditam? Que mudanças desejam?

Para o ideário neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político, para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. Palavras e expressões como qualidade total, competitividade, produtividade e pesquisas práticas, são incorporadas ao cotidiano das escolas e contaminam o discurso dos diferentes envolvidos.

A professora considera as duas questões - política e pedagógica - separadamente, com atores e preocupações diferentes, acontecendo independentes de tempo e de espaço:

*Foi uma entrega simbólica (do material), uma entrega para fazer política uma exposição política, de que o prefeito tinha o material, de que chegou a matéria que era uma educação com qualidade. Ela fez a parte política dele; não teve nada a ver com a parte pedagógica. Ele trabalhou na parte política, pois nós já estávamos até trabalhando com a apostila . (Marta - professora)*

O nome dado ao conjunto de ações propostas na política pública da cidade investigada incorpora uma das palavras mais utilizada: qualidade.

*“Educar com QUALIDADE atingirá com sucesso a sua meta de garantir um ensino melhor e promissor às crianças (...) impossibilitadas de frequentar escolas particulares”(A Reportagem - jornal diário local, 22 de maio de 2001)*

*(...) no decorrer de pouco tempo, os pais de nossos alunos se sentirão orgulhosos de seus filhos que estarão recebendo a oportunidade de um ensino com qualidade e de concorrer, futuramente, a um nível de vida bem melhor. (Secretária de Educação - jornal diário local, 18 de julho de 2001)*

Como a maioria na sociedade neoliberal, a comunidade investigada também quer oferecer e receber qualidade. Assim, o conceito de qualidade destitui-se de seu caráter cultural e é utilizado como neutro e isento de valores, utilizável e esperado da mesma forma em todos os lugares. O trabalho com a qualidade é considerado uma necessidade, é preciso aprender a medi-la e a defini-la, pois só assim encontra-se a solução dos problemas que podem ser aplicados em qualquer lugar, independente do contexto e de interpretações subjetivas. Esses protagonistas, em seus discursos, desconsideram que a qualidade é

resultado de uma forma específica de ver o mundo e está constituído de valores e de pressupostos pertencentes a um determinado grupo, em um determinado tempo.

A concorrência utilizada como alimento do mercado da livre iniciativa, incorpora-se ao cotidiano das crianças e dos envolvidos com a educação. Há a concorrência entre as crianças, entre as escolas municipais, entre os professores. Um dos documentos analisados, também traz em seu texto indicações para o desenvolvimento da educação organizada como empresa:

*Art.29, único do Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil Municipal: “A definição das metas da escola deverá indicar com a maior objetividade possível a ocorrência: a) da melhoria da qualidade do ensino; (...)*

Segundo Marrach (1996) e os apontamentos do Capítulo I de nosso trabalho, a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação, determinando-lhe três objetivos.

Atrair à preparação para o trabalho a educação elementar, com a justificativa de que o mercado de trabalho necessita de mão de obra qualificada, capaz de concorrer no mercado nacional e internacional. Este objetivo pode ser observado nos diferentes discursos dos envolvidos na educação das crianças pequenas sob a denominação de preparação para o vestibular, para o Ensino Fundamental e para o mercado de trabalho.

Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários, adequando a escola aos pensamentos da ideologia dominante, configura-se no segundo objetivo. Desta forma, currículo, criança e suas professoras trabalham para dar solidez e continuidade a ordem estabelecida, considerando a construção da realidade simbólica e o papel importante que mídia e escola têm na difusão dos ideais.

Transformar a escola em um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. Exemplos disto, na comunidade investigada, são a estrutura do material apostilado. Composto de atividades com a finalidade de ensinar a ler e escrever, traz em suas ilustrações produtos de consumo com marcas famosas, como Sadia, Nescau, Pom pom. Veicula as recentes invenções - computador, celular, fax-modem - que se tornam objeto de desejo, traduzidos em brinquedos vendidos nas lojas de R\$1,99, como “Tinha 4 aparelhos celulares. Ganhei 5 aparelhos celulares. Fiquei com...”.

Em sala de aula, a professora retomava os itens da apostila que não eram conhecidos pelas crianças, explicando-os, dando outros exemplos. As crianças gostavam muito das ilustrações e da organização visual da apostila.

*A professora distribuiu as apostilas fechadas e apresentou o material: “nosso caderno de atividades! Podem pegá-lo, olhem todas as páginas e depois vamos fazer a atividade de hoje”.*

*As crianças olhavam e conversavam entre elas sobre o que havia na apostila.*

*“- Olha! um avião”*

*“- Cê viu o carro?”*

*“- Pode pintá o desenho?”*

*“- Aqui, aqui, deixa eu mostrar um cachorro! Tá aqui ó!” (todos da mesinha foram olhar)*

*Depois deste pequeno tempo, a professora pediu para que eles parassem, pois ela iria colocar na página que iam fazer hoje, como “é tudo novo para eles”, como disse a professora, ela foi de um em*

*um abrindo a apostila na página 3. As 27 crianças mexiam na apostila, depois que arrumava para continuar vendo aquilo que ainda não viram e ela demorou pelo menos 15 minutos para colocá-los com a apostila sobre a mesa e ouvindo-a. ( Diário de campo, 5/3/02)*

Os verbos comprar, ganhar e ver são utilizados nos diferentes comandos das atividades, sempre seguidos de produtos que povoam o universo de consumo. A representação de casas, ruas e carros é realizada por desenhos que se assemelham aos bairros de classe média da cidade pesquisada ou estilizada que só assemelha-se aos desenhos infantis consumidos pelas crianças. As imagens da História da Arte, em sua maioria, reproduzem obras de artistas famosos europeus.

Se o papel da educação é de proporcionar às crianças um novo mundo, compartilhando daquilo que a Humanidade construiu ao longo de sua história, ampliando e não excluindo a história pessoal e local, esta experiência investigada não pode ser genuinamente considerada uma experiência estritamente educativa à medida que todo o conteúdo é definido *a priori*, sem considerar a perspectiva dos protagonistas da ação educativa: professores e alunos.

Há um reforço da ação de controle para enquadrar a escola no modelo empresarial; determinam-se metas e competências.

*O prefeito quer, na realidade, garantir o futuro das crianças para que elas tenham oportunidades iguais às de crianças de classes mais elevadas. (Secretária de educação - jornal diário local, 22 de maio de 2001)*

*Art. 29. As metas da escola, definidas no Projeto Político Pedagógico da Unidade, traduzirão os objetivos propostos, a serem alcançados a curto, médio e longo prazo. (Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil).*

Inventam-se concorrentes internos à própria rede municipal de educação.

*Então eu acho que está bem parado, em vista dos outros parquinhos que tem, a minha sogra vem contando sobre um do centro que em vista, aqui tá bem parado. (Carla - mãe)*

Retomando o pensamento liberal, encontramos a educação como direito dos homens e dos cidadãos. Para o ideário neoliberal, a educação se reduz ao âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, com o esvaziamento do conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. Assim, a novidade, se assim a podemos considerar, é que a escola funcione de acordo com as regras de mercado; o aluno e suas famílias como consumidores e as escolas como empresas que devem concorrer entre si, para o aumento da qualidade.

Os conhecimentos acumulados pela humanidade são tratados de forma destituída de sua historicidade. Assim, os conceitos são esterilizados transformando-se em flashes que podem ser consumidos por qualquer criança em qualquer lugar.

Os problemas encontrados no cotidiano educacional como a inadequação do prédio, a falta de material, a falta de escuta da criança são equacionados como problemas de gerência adequada e eficiente, desconsiderando os campos sociais e políticos do debate educacional. Há um processo de racionalização, de desencantamento do mundo, a partir do qual qualquer coisa pode se tornar mercadoria. Estas finalidades servem ao poder político

como forma de conquista da opinião pública, fáceis de serem alcançadas e coerentes com as demais instâncias da vida das crianças e de suas famílias.

Reconhecendo que a educação é ideológica e que como há a convivência de diferentes concepções de infância, há, também, a convivência de concepções opostas de educação e o conflito entre as finalidades para a educação dadas pelos envolvidos no processo de escolarização das crianças. Sobre isto, trataremos nas considerações finais.

## **CAPÍTULO VI**

### **AS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo como objetivo deste estudo, investigar e compreender como ocorreu a assimilação de um programa estruturado para Educação Infantil, a partir de alguns dos envolvidos no processo de escolarização das crianças - pais, professores e dirigentes da Secretaria -, verificamos a luta de interesses existente, na prática cotidiana, da qual as crianças participam, dificultando a disponibilidade do olhar voltar-se para elas.

Uma das questões principais que procuramos investigar com este estudo foi, não a identificação de conteúdos do programa curricular, mas conhecer o processo de realização do que propõe o Sistema de Ensino em um contexto específico: um NEI de uma cidade do interior paulista. O Sistema foi adquirido e implantado a partir de maio de 2001, sem a participação de pais, professoras ou crianças.

Dentre uma série de fatores que entraram em jogo na consolidação da proposta durante quatro anos, destacamos alguns aspectos que merecem um enfoque especial.

São questões levantadas a partir da reflexão que fiz, após o estudo e meu trabalho de campo, pensando na influência do neoliberalismo nas práticas políticas desenvolvidas na minha comunidade, mas também, no que acontece no meio social em que vivo e que guarda relação com as demandas do neoliberalismo presente nas políticas públicas mais amplas. Penso, que estes itens, são aqueles dos quais os dirigentes da cidade se apropriaram para fazer aquilo que eles já achavam correto, já haviam conhecido na educação de seus próprios filhos, já acreditavam como cultura dominante e, estas justificativas, casavam com uma ideologia existente, forte e firme, por isso, qualquer resistência imediata se perderia no mar de aceitação.

## **Para Todas As Crianças As Mesmas Oportunidades?**

A tentativa investigada de estabelecimento de um currículo único traz como concepção de criança um conceito de ser universal. Na cidade investigada, a partir de observações, entrevistas e análise documental, essa criança pode ser vista de diferentes maneiras, mas todas elas calcadas em definições segmentadas e classificatórias. Ora, esta criança é definida como aluna, ora é filha, ora é consumidora.

Diretores do Sistema e dirigentes da Secretaria defendem a criança como força de trabalho que precisa ser preparada para tornar-se um adulto produtivo capaz de gerar novas riquezas. Observamos, então, um processo crescente de racionalização da infância com a incorporação de teorias sobre o desenvolvimento psicológico das crianças, sobre a privação cultural - falta de “bagagem” - que prejudica a compreensão daquilo que é proposto para as crianças.

A redução das crianças, na primeira infância, a alunas contribui para que elas vivam cercadas de compromissos e objetivos estabelecidos por seus responsáveis. Seu tempo é dedicado à construção do futuro, fazendo do hoje um rol de obrigações e as transformam em consumidores. O tempo é ser tratado de forma estanque: um tempo linear, cumulativo, homogêneo, vazio. As fases da vida são consideradas independentemente umas das outras, mas sempre se desdobrando, inexoravelmente, no futuro, como descrito pela racionalidade técnica.

As imagens fortes dessa comunidade indicam a criança como fraca, passiva, incompleta. Mesmo sabendo alguns dados sobre as crianças, na turma observada, presenciamos situações nas quais suas manifestações socioculturais foram desconsideradas pelas professoras. Este dado reflete uma descontinuidade entre depoimentos de entrevistas,

documentos da escola e a prática pedagógica. As crianças também são portadoras de uma cultura, nem sempre em consonância com o universo cultural dos adultos. As manifestações de resistência de algumas crianças e suas preferências pelas rotinas, nas quais não havia a interferência dos adultos, indicam um certo distanciamento entre ambos os grupos.

Uma maneira de conhecer os grupos de crianças e seus interesses é a observação de rotinas em que elas se encontram mais livres, como nas situações que ocorrem no horário do lanche, no parque, durante as brincadeiras, entre outras. Como já colocamos anteriormente, faltou, entre as professoras esta dedicação: durante o lanche, as crianças não podiam conversar; no parque, a professora ficava retirada do grupo, sentada à sombra, não partilhavam com as crianças suas atividades, seus avanços, seu aprendizado; e as chamadas “brincadeiras” eram exercícios - ainda que conteúdos lúdicos - dirigidos pelos adultos.

Perdem a possibilidade de ver a criança rica, criança cidadã, pessoa que produz cultura e é nela produzida, reconhecendo sua especificidade em seu poder de imaginação, fantasia e criação. Deixam de assumir que a educação é ideológica, não reconhecem suas próprias concepções e que está em jogo o que fazem agora com as crianças: padronizam seus saberes e seus desejos, transformam os pequenos em seres que não falam, sem voz e sem poder, resumindo sua existência em ser alguém que ainda não é, mas que virá a ser.

Gostaríamos de destacar, a falta de tempo na rotina para a brincadeira. As apostilas possuem uma seção chamada brincando, mas (como apontamos na página 112 deste trabalho) ela desconsidera que o lúdico é uma atividade auto-regulável, a organização da brincadeira é realizada pelas instruções da apostila. Mesmo estas “brincadeiras”, nem

sempre eram propostas pela professoras, pois “tomavam tempo”. Segundo Souza (2001, p.48):

Quando a criança lida com a linguagem de forma lúdica ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu cotidiano. Dessa forma, podemos dizer que as crianças usam a linguagem para protestar contra os limites da realidade, transgredindo-a, ao mesmo tempo em protegem a realidade contra tirania da linguagem.

Ao poder instaurado - representado no caso aqui estudado pelos dirigentes, professoras - interessa a manutenção da ordem, de sua forma de funcionamento, fazendo com que os indivíduos se adaptem ao contexto sem preocuparem-se em transformá-lo. A liberdade e criação, vivenciadas pelas crianças durante um jogo simbólico, são capazes de edificar novas possibilidades de interpretação e representação do real, que podem, também, gerar novos problemas. Por isso são coibidas.

A criança, que reconhecemos no discurso dos entrevistados, está sem fala, é impedida de viver os seus direitos. Direitos estes tão propalados, mas que aqui não são garantidos. Acreditamos que essa comunidade, precisa caminhar na direção de uma concepção de infância definida como construção social, por isso variando no tempo, no espaço e nas culturas; como elaborada para as crianças e pelas crianças, atores sociais da construção de suas vidas, das pessoas a sua volta e da sociedade da qual faz parte. Para isso, precisamos reconhecer a necessidade do exercício do diálogo - as crianças têm sua própria voz, são ativas, competentes e contribuem com o crescimento dos adultos. Aqui, colocamo-nos questionamentos, ainda que neste momento sem resposta, mas que para nós servem como um indicativo para novas buscas e estudos na área: o que significou, sob o olhar das crianças, esta unificação do currículo? Quais mecanismos de resistências as crianças utilizam diante dessa realidade? A análise de uma sala regida por interesses de um

Sistema, com a escuta intencional das crianças em comparação a uma sala na qual a professora é autônoma e autora de seu fazer, pode avançar ainda mais este assunto ainda pouco explorado.

### **O Mesmo Currículo Para Todas As Crianças?**

Com a aquisição do Sistema, o currículo de Educação Infantil se reestrutura recebendo novos temas, novas abordagens, mas também reeditando formas de fazer que as professoras do NEI já tinham incorporado. Os conflitos estabelecidos são muitos, dentre eles, destacamos o existente entre as professoras e o Sistema, e o existente entre uma concepção educacional mais ampla e um ensino propedêutico.

O estabelecimento de um currículo importado de outro contexto dá destaque a determinados recortes que podem sim ampliar o universo cultural das crianças, mas não consideram a diversidade das crianças e de seus contextos de vida. A legitimidade do currículo era posta à prova, em vários momentos pelas professoras.

Um dos pontos de desajuste era o cumprimento das tarefas da apostila em tempos pré-determinados, dificultando o cotidiano da sala de aula. As professoras, em seus discursos questionaram a utilidade dos conhecimentos propostos pela apostila e o significado para a comunidade na qual trabalhavam.

O ensino valorizado pelas mães assemelhava-se ao proposto pelas apostilas, aquele que prepare os pequenos ensinando-os a ler e a escrever. Outros objetivos são desconsiderados ou relegados ao segundo plano. Há a valorização de uma lista de conteúdos para que as crianças sejam preparadas para o Ensino Fundamental, em

detrimento de uma educação que amplie o universo cultural das crianças contribuindo para uma leitura diferente do mundo, este, sim, papel da educação.

As professoras sentiram-se no papel de técnicas, que reproduziam uma seqüência pré-estabelecida para que a criança aprendesse os conteúdos exigidos. Esses conteúdos, hierarquicamente organizados em relação aos saberes de professores e de crianças, explicitam tudo aquilo que a professora não sabe. Assim, o sistema contribui para o isolamento e para a solidão de seus profissionais.

Muitos foram os exemplos de distanciamento entre o que é proposto nas apostilas e o que realmente é possível de ser concretizado. A ampliação do universo cultural das crianças passa pela ampliação dos saberes culturais e profissionais das professoras. Elas precisam ser colocadas na posição de proprietárias de seu fazer, possuidoras de conhecimentos e aprendizes capazes. A formação dos professores deve privilegiar muito mais do que a habilidade de aplicar um método, deve ajudá-los a criar o seu fazer, recriar cotidianamente sua vida.

### **Um Sistema Produto E Reprodutor De Um Modelo De Sociedade.**

Como produto neoliberal, o Sistema identificou o desejo de quem consome educação e adaptou seu produto aos critérios levantados: qual criança queremos? o que queremos que ela saiba? Sempre lembrando que isso acontece não sem reação dos protagonistas, reações explícitas, implícitas, intencionais e não intencionais foram verificadas em nosso trabalho.

O Sistema valoriza a imposição de modelos determinados e fechados com relação a valores, conteúdos e procedimentos. Os produtores do Sistema criam um produto vendável,

que traz com ele uma roupagem atraente para as crianças, para as famílias e para os responsáveis pela sua compra. Adaptam-se aos desejos do consumidor, dando-lhes novos recursos para tornarem-se melhores consumidores: conhecimento de novas marcas, criação de novos desejos.

Para um produto do contexto neoliberal, o Sistema reforça a concepção de universalização dos diferentes conceitos - a boa família, a boa comida, a rotina adequada, a criança ideal, o professor competente - para ele, a aprendizagem resume-se à transmissão de conhecimento, organizado de forma hierárquica de importância, estéril de sentido político e social, por isso neutro, e que conduz a criança a resultados pré-determinados.

Destacamos que este conjunto de itens foi analisado a partir de uma política de educação que desencadeou a construção de um contexto envolvendo fatores que ultrapassam os limites do Núcleo. A experiência sobre uma realidade específica ainda que não signifique uma regra geral, abre novas possibilidades de compreensão do contexto educacional que vivemos.

## VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. As Ciências Sociais são Ciências? In: ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNADJER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 109-128.
- ANDRE, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXII, nº 74: 251-283, abril/2001.
- ASSIS, Regina de. **Projeto Nezahualpilli: Uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares**. Cedes, nº9, Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas. São Paulo: Papirus, 1991.
- ASSIS, Regina de. Educação Infantil e propostas pedagógicas. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, 1998. p. 65-76.
- BARRETO, Angela M.R.F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, 1998. p. 23-34.
- BODGAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p.89-92.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século da Luzes. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR, M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 11-60.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.068, de 13/07/1990: Constituição e Legislação relacionada. São Paulo, Cortez, 1991.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federal do Brasil**. Imprensa Oficial, Brasília, D.F, 1988.
- BRASIL, “**Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248, 23.12.1996, p.p.27833 - 27.841.
- CAMPOS, Maria M. A regulamentação da Educação Infantil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, 1998. p. 35-64.
- CERISARA, Ana.B. **A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: primeiras aproximações**. In: FARIA, A.L.G. DE e PALHARES, M.S.(orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 2ª ed. Campinas,SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000. p. 19-49.
- CHIZZOTTI, A.. Prolegômenos à pesquisa. In **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURI, Fabiano. Grato pela preferência: Sistemas de Ensino ganham mercado e passam a abranger muito mais que cursos apostilados. **Revista Educação**. São Paulo: 48-53, agosto 2002.

CURY, C.R.J. A Educação Infantil como direito. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, 1998. p. 9-16.

DAHLBERG, G e MOSS, P. e PENCE, A . **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, A.C. C. **construção de uma alternativa curricular na pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa**. Dissertação (mestrado). UFSC, Florianópolis. 1997.

DEMO, P. Elementos da metodologia dialética. In: **Introdução à metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRANCO, M.L.P.B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é fácil. In **Cadernos de pesquisa**, São Paulo (66): 75-80, agosto de 1988.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 37. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina L. Todas são crianças... mas são tão diferentes... In: GARCIA, R.L.(orgs.). **Crianças estas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-30.

GEWANDSZNADJER, F. Ciência Natural: Os Pressupostos Filosóficos. In ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNADJER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

GHEDIN, E. (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR, P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 11-41.

GÓMEZ, A. P. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(org). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

JOBIM e SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M.I. (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 39-56.

KINCHELOE, J.L. **A Formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, S (org). **Com a pré-escola na mão: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, Sônia. **Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Currículo de Educação Infantil e formação de Profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de**

**formação do Profissional de Educação infantil**, Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 12-25.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.** In: KRAMER, S., LEITE, M. I., NUNES, M.F. E GUIMARÃES, D. **Infância e Educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999. p.269-280.

\_\_\_\_\_. e LEITE, M.I. (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Propostas Pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate.** Caxambu: ANPED, 2001.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G. DE e PALHARES, M.S.(orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** 2ª ed. Campinas,SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000. p. 51-65.

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C. G.(orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-486.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. LDB 9394/96. Disponível em: [http:// www.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla/shtm](http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla/shtm).

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma Educação Infantil cidadã. In: GARCIA, R.L.; LEITE FILHO, A. (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-Escola é não é escola. a busca de um caminho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas.** Trabalho apresentado na 19a. ANPED. Caxambu, 1996.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR, P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 42-56.

MATIOLLI, O.C. Psicanálise e pesquisa científica. In **Revista de psicologia Perfil**, no. 13. Ano 2000, UNESP-Assis (no prelo).

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Política de Educação Infantil: proposta.** Brasília:MEC, 1993.

MEC/SEF/COEDI. **Política nacional de educação infantil.** Brasília , 1994.

MEC/SEF/COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 1995a.

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil.** Brasília, 1996.

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil** (versão preliminar), 1998.

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, 1998.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil.** São Paulo: EDUC, 2001.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a Educação Infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S., LEITE, M. I., NUNES, M.F. E GUIMARÃES, D. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

PALHARES, Marina S.; MARTINEZ, Claudia M.S. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, A.L.G. DE e PALHARES, M.S.(orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 2ª ed. Campinas,SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000. p. 5-18.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cad. Pesqui.* [online]. mar. 2002, no.115 [citado 01 Agosto 2003], p.07-24. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100001&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0100-1574.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

OLIVEIRA, Z.M.R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSALEN, Marilena A.S.; MAZILLI, S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: limites e possibilidades. In: **Comunicações**. Piracicaba: v.1, n.1, 2003. p. 111-122.

SARMENTO, Manuel J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R.L.; LEITE FILHO, A. (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

\_\_\_\_\_. O estudo de caso do tipo etnográfico em educação. In: ZAGO, N. ; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (orgs.). **Itinerário de pesquisa - perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-173.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Regimento comum da escolas municipais de Educação Infantil**. Educação Infantil. Ourinhos, 2003.

SPINK, M.J.P. e FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, M.J.P. (org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora:2000. p. 17-40.

\_\_\_\_\_ e LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M.J.P. (org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora:2000. p. 41-62.

SMOLKA, Ana L.B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR, M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 99-128.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

# ANEXOS

## **ANEXO I - ROTEIROS DE ENTREVISTA**

### **Roteiro para entrevista com as professoras**

1. Características do atendimento à primeira infância na cidade:
  - 1.1. Metas e prioridades;
  - 1.2. Características da clientela, como faixa etária, índice de cobertura do atendimento, indicadores sócio-econômicos e outros aspectos que considere relevantes especialmente relacionados às metas e prioridades definidas;
  - 1.3. Aspectos que estão sendo considerados mais satisfatórios e os que vem encontrando maior dificuldades em desenvolver.
2. Trabalho de Professor de Educação Infantil:
  - 2.1. Planejamento;
  - 2.2. Descrição do trabalho desenvolvido;
  - 2.3. Principais metas do trabalho;
  - 2.4. Dificuldades encontradas.
3. Sobre o sistema de ensino adotado pela Secretaria:.
  - 3.1. Como se deu a escolha do programa, quais foram os critérios estabelecidos, relate o processo de definição deste Sistema para a rede de educação municipal; o histórico da adoção do sistema de ensino, aproximação aos diferentes sistemas, critérios para escolha, divulgação para pais, professores, coordenadores, alunos, comunidade ourinhense.
  - 3.2. Qual o tipo de informação que a clientela tem sobre o Sistema e relate como foi a organização e realização do evento de entrega dos materiais, principais elogios recebidos, principais críticas, adaptações necessárias na rede para utilização do programa;
  - 3.3. Quais atividades trabalhadas em sala de aula conforme o Sistema e planejadas pelos próprios professores?
  - 3.4. Como o professor recebe orientação, de quem e com que periodicidade? Quais são os recursos disponibilizados? Qual a participação dos professores nas decisões tanto de escolha do programa na época de sua adoção, quanto no decorrer de sua aplicação?
  - 3.5. Como os professores, diretores e comunidade envolvida vêm avaliando o Sistema adotado?
  - 3.6. Sobre o sistema de ensino: o que faz parte do sistema para Educação Infantil? Quais os pontos fortes do sistema, maiores elogios recebidos das famílias e maiores elogios recebidos dos professores? Como o sistema acontece no cotidiano das EMEIs e NEIs?

### **Roteiro para entrevista com os pais.**

1. O que esperam quando colocam suas crianças pequenas na escola?
2. O que mais gostam no Núcleo onde suas crianças estudam?
3. Como são desenvolvidas as atividades com as crianças? Vocês conhecem o programa adotado?
4. Como ficaram sabendo sobre as apostilas utilizadas pelas crianças?
5. Os pontos fortes do programa desenvolvido? E da apostila?
6. O que suas crianças aprenderam de mais importante?

7. O que gostariam que fosse desenvolvido mais?
8. O que seus filhos falam sobre a escola: professora, colegas, atividades, recreio, brincadeiras?
9. Quais sugestões vocês dariam para melhor a escola?
10. Qual a sua relação com a escola: professoras, diretora, coordenadora?

### **Roteiro para entrevista com Secretária De Educação**

1. Características do atendimento à primeira infância na cidade:
  - 1.1. Metas e prioridades;
  - 1.2. Características da clientela, como faixa etária, índice de cobertura do atendimento, indicadores sócio-econômicos e outros aspectos que considere relevantes especialmente relacionados às metas e prioridades definidas;
  - 1.3. Aspectos que estão sendo considerados mais satisfatórios e os que vem encontrando maior dificuldades em desenvolver.
2. Equipe de trabalho da Secretaria disponível para a Educação Infantil:
  - 2.1. Profissionais envolvidos - formação, quantitativo, forma de trabalho, envolvimento com as unidades e as famílias;
  - 2.2. Critérios de composição da equipe;
  - 2.3. Pontos fortes da equipe;
  - 2.4. Maiores dificuldades encontradas.
3. Sobre o sistema de ensino adotado pela Secretaria:
  - 3.1. Como se deu a escolha do programa, quais foram os critérios estabelecidos, relate o processo de definição deste Sistema para a rede de educação municipal;
  - 3.2. Relate como o Sistema é desenvolvido e qual a relação estabelecida com os produtores do mesmo.
  - 3.3. Qual o tipo de informação que a clientela tem sobre o Sistema e relate como foi a organização e realização do evento de entrega dos materiais, principais elogios recebidos, principais críticas, adaptações necessárias na rede para utilização do programa;
  - 3.4. Como o professor recebe orientação, de quem e com que periodicidade e recursos? Qual a participação dos professores nas decisões tanto de escolha do programa na época de sua adoção, quanto no decorrer de sua aplicação?
  - 3.5. Como o Sistema vem sendo avaliado pela Secretaria, pelos professores, coordenadores, diretores e comunidade envolvida.

## **Roteiro para entrevista com as coordenadoras**

1. Características do atendimento à primeira infância na cidade:
  - 1.1. Metas e prioridades;
  - 1.2. Características da clientela, como faixa etária, índice de cobertura do atendimento, indicadores sócio-econômicos e outros aspectos que considere relevantes especialmente relacionados às metas e prioridades definidas;
  - 1.3. Aspectos que estão sendo considerados mais satisfatórios e os que vem encontrando maior dificuldades em desenvolver.
2. Trabalho de Coordenação da Secretaria para a Educação Infantil:
  - 2.1. Profissionais envolvidos - formação, quantitativo, forma de trabalho;
  - 2.2. Descrição do trabalho desenvolvido;
  - 2.3. Principais metas do trabalho de coordenação e estratégias desenvolvidas;
  - 2.4. Dificuldades encontradas: queixas e demandas recebidas.
3. Sobre o sistema de ensino adotado pela Secretaria:.
  - 3.1. Como se deu a escolha do programa, quais foram os critérios estabelecidos, relate o processo de definição deste Sistema para a rede de educação municipal ; o histórico da adoção do sistema de ensino, aproximação aos diferentes sistemas, critérios para escolha, divulgação para pais, professores, coordenadores, alunos, comunidade ourinhense.
  - 3.2. Relate como é o Sistema é desenvolvido e qual a relação estabelecida com os produtores do mesmo.
  - 3.3. Qual o tipo de informação que a clientela tem sobre o Sistema e relate como foi a organização e realização do evento de entrega dos materiais, principais elogios recebidos, principais críticas, adaptações necessárias na rede para utilização do programa;
  - 3.4. Como o professor recebe orientação, de quem e com que periodicidade e recursos. Qual a participação dos professores nas decisões tanto de escolha do programa na época de sua adoção, quanto no decorrer de sua aplicação?
  - 3.5. Como o Sistema vem sendo avaliado pela Secretaria, pelos professores, coordenadores, diretores e comunidade envolvida.
  - 3.6. Sobre o sistema de ensino: o que faz parte do sistema para Educação Infantil, pontos fortes do sistema, maiores elogios recebidos das famílias, maiores elogios recebidos dos professores, como o sistema acontece no cotidiano das EMEIs e NEIs

**ANEXO II - MODELOS DE DOCUMENTOS**  
**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

À

Exma. Sra. Secretária de Educação,

Como esclarecido em encontro realizado em agosto deste ano, realizo, como aluna do Mestrado, a pesquisa “O programa de Educação Infantil: de onde vem e para quem vem”(título provisório). Para avançar no processo de coleta de dados, envio:

a carta de pedido para freqüentar o Núcleo de Educação Infantil escolhido para a realização das entrevistas com as professoras;  
a entrevista com a senhora, que poderá ser realizada por escrito ou em dia disponível em sua agenda.

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e contribuição para o avanço de minha pesquisa

Ana Paula de Freitas

Mestranda em Psicologia - UNESP-Assis

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_

aceito participar do trabalho de pesquisa “Programa de Educação Infantil, como, para quem, para que - um estudo de caso”, concedendo uma entrevista e sem ter a minha identidade revelada em nenhum momento da comunicação dos resultados da pesquisa.

Podendo desistir em qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo.

Assinatura do entrevistado

R.G.

\_\_\_\_\_

