UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ELIZA MARIA BARBOSA

EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO: CRÍTICAS A ESSE MODELO EM CONSOLIDAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARARAQUARA/SP
2008

Fronteira Zero- Sebastião Salgado

ELIZA MARIA BARBOSA

EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO: CRÍTICAS A ESSE MODELO EM CONSOLIDAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho educativo: fundamentos psicológicos e educação especial.

Orientadora: Profª. Drª. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA/SP.
2008.

Eliza Maria Barbosa

EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO: CRÍTICAS A ESSE MODELO EM CONSOLIDAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho educativo: fundamentos psicológicos e educação especial.

Orientadora: Profª. Drª. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bolsa: CNPq

Data de aprovação: ___/___/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª Drª Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara.

Membro Titular: Profª Drª Ana Maria Gonçalves
Universidade.Federal de Goiás

Membro Titular: Profª Drª Márcia Regina Goulart Stemmer
Universidade Federal de Santa Catarina.

Membro Titular: Profª Drª Alessandra Arce
Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular: Profª Drª Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Às crianças de minha vida, Sofia, Davi, Luiza e Marina com as quais tenho o prazer cotidiano de aprender a amar. Com vocês, meus dois filhos amados e minhas queridas sobrinha e afilhada tenho compartilhado momentos decisivos em nossas vidas, por vocês me desdobro em troca de um sorriso ou de um beijinho. Meu desejo é que façam um pacto com a felicidade e vivam plenamente.

Ao Paulo, meu companheiro e modelo de decência, um ser humano que me ensina todos os dias que o que realmente vale à pena é o afeto. Sua serenidade me inspira, seu companheirismo me estimula a novas lutas e desafios.

Aos meus pais, José e Natividade, meus irmãos, Juliana, Gabriel, Sara e Clarice a quem devo tudo que sou, a melhor parte de mim é reflexo da experiência de amor e respeito que vivo com vocês.

A todas as crianças com as quais já me encontrei ao longo de duas décadas de trabalho dedicado a elas.

AGRADECIMENTOS

Esta página registra meu agradecimento interminável às pessoas que foram decisivas ao longo desses anos de doutorado. Algumas pela amizade, outras pelos diálogos e ainda aquelas que colocaram a "mão na massa" para que esta tese fosse escrita.

À Profª Drª Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, minha orientadora e grande amiga, sempre tão dócil e atenta aos momentos de desânimo, mudanças, nascimento, etc. Nunca vou me esquecer de você, de sua imensa capacidade de acolher e se fazer respeitar pelo cuidado dedicado a mim, meus filhos e minha tese.

Aos professores do Programa de Doutorado em Educação Escolar na Unesp, em especial aqueles com os quais pude dialogar mais de perto: Profª Drª Maria Helena Frem, Profª Drª Vera Teresa Valdemarin, Profº Drº Newton Duarte e a Profª Drª Rosa Fátima de Souza.

Aos meus colegas do Departamento de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão – UFG que congregaram esforços para garantir minha licença por três anos dedicados ao doutorado. Entre eles há alguns amigos do peito: Kátia, Fernanda, Tina (minha amiga-irmã), Cida Rossi, Juçara e Elma. Obrigada pela torcida e incentivo, desejo que como eu completem esse projeto de tornarem-se doutoras... Minha amiga do departamento vizinho, Maria do Carmo Morales Pinheiro, a Carminha, companheira de trabalho e de maternidade, que nossas defesas pela Educação Infantil produzam ecos.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação pelas contribuições e sugestões, em especial às Profª Drªs Rosa Fátima, Cláudia Maria Simões e Alessandra Arce que leram este trabalho ainda em fase de construção.

Aos colegas do doutorado: Minha inesquecível e amada amiga-irmã Ladimari Toledo, Licínia, Lúcia, Darwin e outros tantos que apesar de não vê-los os tenho em meu horizonte de boas lembranças.

Um agradecimento especial à minha amiga e quase cunhada oficial Janaína Cassiano Silva que me deu um apoio técnico por sua habilidade com o universo tecnológico da computação, pelos constantes diálogos sobre os temas da Educação Infantil, pelos almoços do domingo em Araraquara, pelo afeto por mim e pelos meus filhos. Guardo em mim muito afeto por você e desejo muito sucesso nos caminhos acadêmicos.

À equipe pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município de Araraquara na pessoa da Profª Júlia Pimenta que prontamente me acolheu e abriu caminhos para a realização de minha pesquisa. Espero poder retribuir a disponibilidade.

Às professoras dos Centros de Recreação de Araraquara nos quais eu coletei dados que confiantes em meu compromisso com a pesquisa se aproximaram e me acolheram como colega de profissão e conhecedora de seus dilemas e satisfações. Às crianças desses mesmos Centros que em nosso tempo de convivência se aconchegaram e me proporcionaram momentos divertidos e construtivos.

Aos meus tios mais chegados: Dadá, Amélia, Onofre, Maria que acompanharam de perto minha luta e desejo de conquistar esse título. Meus cunhados, Aguinaldo e Eduardo que compõem o time de pessoas que torce pelo meu sucesso profissional e na vida.

Ao CNPQ pela bolsa que me possibilitou cursar o Doutorado.

À Deus minha representação de força e esperança, meu refúgio em dias de turbulência.

RESUMO

Este trabalho discute a função educativa desenvolvida com as crianças de 03 a 06 anos de idade nos Centros de Recreação do Município de Araraquara-SP, com vistas a evidenciar as semelhanças entre o projeto educacional que subsidia as práticas ali desenvolvidas e as discussões em âmbito internacional e nacional quanto ao papel das instituições de Educação Infantil. Realizamos uma reflexão em torno dos documentos legais que estabelecem as prescrições estruturais e curriculares para essas instituições demonstrando que o teor desses documentos é fortemente influenciado pelos interesses econômicos traduzindo-se sempre por um discurso que elege a escola como o instrumento mais eficiente de remoção das diferenças sociais, utilizando assim de uma ideologia que em nosso tempo se explicita pela idéia amplamente divulgada de criação e investimento em programas de baixo-custo para as crianças socialmente marginalizadas, ameaçando consistentemente o direito das crianças de receberem uma educação formal em instituições educativas pedagogicamente planejadas para permitirem seu acesso aos bens culturais. Discutimos ainda um conjunto de programas curriculares desenvolvidos em países europeus com influência notável sobre o conteúdo das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil brasileira. Os princípios teóricos que orientam aqueles programas encontram-se divulgados em textos da área de ampla circulação entre os professores brasileiros principalmente se considerarmos a existência de um discurso predominante na área que, com o propósito de estabelecer as especificidades desta etapa educacional concentra esforços em reafirmar uma escola infantil que valorize as experiências individuais, secundarizando os conhecimentos que se dão pelo processo de intervenção pedagógica intencional dos professores, indicando ainda a estruturação de ambientes educativos que primem pela flexibilização dos tempos, espaços e saberes. A pesquisa trás ainda as reflexões produzidas a partir dos dados empíricos coletados no cotidiano das instituições educativas, registrando as atividades e demais condicionantes do perfil educativo que as práticas das professoras e demais elementos pedagógicos consolidam nesses espaços. Trata-se de uma pesquisa qualitativa justificada pelo cumprimento de todas as etapas que encontram-se previstas para esta metodologia e o método de coleta de dados utilizado foi a observação em ambiente naturalístico. Indicamos a tendência da consolidação de um modelo de educação infantil com ênfase no processo de desenvolvimento humano, relativizando o papel do conhecimento formal e historicamente legitimado como instrumento fundamental de efetivação das necessidades de formação cultural das crianças como se pode perceber na defesa dos autores da epistemologia histórica e da abordagem cultural do conhecimento escolar. As considerações finais apontam para a necessidade de fazermos avançar do campo conceitual para o epistemológico as discussões na área da Educação Infantil não para acentuar as características do sujeito que aprende, tarefa à qual a Psicologia do Desenvolvimento Humano se dedica de forma permanente com valor científico reconhecido, mas para elaborarmos, no campo da Pedagogia, mediações pedagógicas que produzam formas de compreensão da realidade objetiva com as crianças sem continuidade com o conhecimento do senso-comum originalmente encontrado nas experiências espontâneas das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento, educação infantil, conhecimento.

ABSTRACT

This work discusses the educational function developed with the children from 03 to 06 years of age in the Centers of Recreation of the Municipal district of Araraquara-SP, with views to evidence the likeness among the educational project that subsidizes the practices there developed and the discussions in international and national ambit with relationship to the paper of the institutions of Infantile Education. We accomplished a reflection around the legal documents that establish the structural prescriptions and curriculums for those institutions demonstrating that the tenor of those documents is influenced strongly by the economical interests being always translated by a speech that chooses the school as the most efficient instrument of removal of the social differences, using like this of an ideology that in our time if explicit for the idea thoroughly published of creation and investment in low-cost programs for the children socially marginalized, threatening consistently the children's right of they receive a formal education in institutions educational pedagogically drifted for us to allow your access to the cultural goods. We discussed a group of programs curriculum still developed at European countries with notable influence on the content of the guidelines national curriculums for the Brazilian Infantile Education. The theoretical beginnings that guide those programs they are published mainly in texts of the area of wide circulation among the Brazilian teachers if we consider the existence of a predominant speech in the area that, with the purpose of establishing the specifics of this educational stage it concentrates efforts in reaffirming an infantile school that it values the individual experiences, subordinated the knowledge that feel for the process of the teachers' intentional pedagogic intervention, still indicating the structuring of educational atmospheres that they excel for the flexibility of the times, spaces and you know. The research behind the reflections still produced starting from the empiric data collected in the daily of the educational institutions, registering the activities and other conditions of the educational profile that the teachers' practices and other pedagogic elements consolidate in those spaces. It is treated of a justified qualitative research by the execution of all the stages that you/they are foreseen for this methodology and the method of collection of data used it was the observation in natural atmosphere. We indicated the tendency of the consolidation of a model of infantile education with emphasis in the process of human development, relating the paper of the formal knowledge and historically legitimated as fundamental instrument of realization of the needs of the children's cultural formation as one can notice in the authors' of the historical epistemology defense and of the cultural approach of the school knowledge. The final considerations appear for the need of we not make to move forward of the conceptual field for the epistemological the discussions in the area of the Infantile Education to accentuate the subject's characteristics that he/she learns, task to which the Psychology of the Human Development is devoted in a permanent way with recognized scientific value, but for us to elaborate, in the field of the Pedagogy, pedagogic mediations that you/they produce forms of understanding of the reality it aims at with the children without continuity with the knowledge of the sense-common originally found in the children's spontaneous experiences.

Keywords: development, infantile education, knowledge

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Caracteriza a estrutura e utilização dos espaços físicos dos Centros de Recreação.	116
QUADRO 2	Variáveis e modalidades da grade de observação do dia a dia dos contextos escolares.	124
QUADRO 3	Descreve as modalidades de atividade observadas e as siglas que as representam.	125
QUADRO 4	Descreve as modalidades de participação das crianças durante a realização das atividades e suas siglas correspondentes.	126

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Atividades desenvolvidas no dia-a-dia das crianças de três anos (primeiro ano do II ciclo).	133
GRÁFICO 2	Atividades desenvolvidas no dia-a-dia das crianças de quatro anos (segundo ano do II ciclo).	133
GRÁFICO 3	Atividades desenvolvidas no dia-a-dia das crianças de cinco anos (terceiro ano do II ciclo).	134
GRÁFICO 4	Modalidades de participação das crianças em atividades de rotina.	136
GRÁFICO 5	Modalidades de gestão da professora em atividades de rotina.	136
GRÁFICO 6	Modalidades de participação das crianças em atividades didáticas.	142
GRÁFICO 7	Modalidades de gestão da professora em atividades didáticas.	142
GRÁFICO 8	Modalidades de participação das crianças em atividades de música.	150
GRÁFICO 9	Modalidades de gestão da professora em atividades de música.	150
GRÁFICO 10	Modalidades de participação das crianças em atividades de história.	151
GRÁFICO 11	Modalidades de gestão da professora em atividades de história.	151

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de crianças atendidas pelos Centros de Recreação observados.	116
TABELA 2	Totalização da relação atividade x idade.	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIS	Ativamente sem solicitação (Participação das crianças)
ALV	Área livre
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AUT	Autonomamente (Participação das crianças)
AUT	Autônoma (Modalidades de gestão)
BIRD	Banco de Pesquisa e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BQI	Brinquedos industrializados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Caderno
CER	Centro de Recreação
CL	Cola
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COL	Coletivamente
CT	Canetinha
DCO	Disciplinar e organizacional (Modalidades de gestão)
DEA	Desordenadamente (Participação das crianças)
DID	Didática (Atividades)
DPI	Direta com intervenção pedagógica (Modalidades de gestão)
DPI	Desenvolvimento da Primeira Infância
ECD	Early Childhood Care and Development
NAYEC	National Association for the Education of Young Children
DRT	Direta (Modalidades de gestão)
FMI	Fundo monetário Internacional
GC	Giz de cera
GLP	Galpão
GRP	Grupos
GT	Grupo de Trabalho
HIS	História (Atividades)
IND	Individual
IND	Individualmente
LAG	Livres agregações
LC	Lápis de cor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLI	Livros de literatura infantil
LP	Lápis preto
LUD	Lúdica (Atividades)
MEC	Ministério da Educação e Desporto
ONU	Organização das Nações Unidas
MUS	Música (Atividades)
OUT	Outras (Atividades)
P/CR	Professora e Crianças
PGR	Pequenos grupos
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação

PP	Papel A4
PRD	Participam respondendo as demandas (Participação das crianças)
PSI	Passivamente sem intervenção (Participação das crianças)
QI	Coeficiente de Inteligência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ROT	Rotina (Atividades)
RSA	Realizam sozinhas a atividade (Participação das crianças)
SET	Sala Estruturada
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMM	Sala de multi-meios
SRR	Sala de Recursos
TC	Todas as crianças
TG	Tinta guache
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1. OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DOIS ÂMBITOS, UM MESMO DISCURSO..... 31

1.1 O projeto social e econômico dos organismos multilaterais para Educação Infantil: contexto político e acadêmico de consolidação de um modelo..... 34

1.1.1 O Banco Mundial, as políticas educacionais para Educação Infantil: “da criança carente culturalmente à criança cidadã.”..... 41

1.2 Os programas de Desenvolvimento Infantil: educar para o desenvolvimento e para subalternidade..... 54

2. OS ESTUDOS PSICOLÓGICOS, SUA INFLUÊNCIA NOS MODELOS PEDAGÓGICOS ESTRANGEIROS E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO E O CONHECIMENTO..... 63

2.1 A Psicologia e o ideário pedagógico do século XX: análise sobre as divergentes posições teóricas..... 68

2.2 Os estudos psicológicos da criança como apoiadores dos modelos curriculares para a educação da infância..... 77

2.2.1 A bola da vez: o desenvolvimento psicológico como foco dos principais modelos curriculares do século XX..... 77

2.2.2 O princípio psicológico pragmático nos modelos curriculares e a exigência de uma instituição de educação infantil adequada aos critérios de qualidade..... 84

3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS CENTROS DE RECREAÇÃO DE ARARAQUARA-SP: ANÁLISES E CONCLUSÕES DE UM MODELO..... 106

3.1 Considerações preliminares sobre a pesquisa..... 106

3.2 Caracterização do contexto de pesquisa: os CERs, as crianças e as professoras..... 113

3.3 Procedimentos de coleta de dados..... 119
3.3.1 Sobre o método e a coleta..... 119

3.3.2 Origem e adaptações do modelo de observação..... 121
3.3.3 Sistematização dos dados e análises..... 129
3.3.4 Dados complementares do questionário..... 155

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 161

REFERÊNCIAS 167

APÊNDICE..... 173

APÊNDICE A – Tabelas de Observação da Rotina das Crianças de 3 Anos..... 174

APÊNDICE B – Tabelas de Observação da Rotina das Crianças de 4 Anos 182

APÊNDICE C – Tabelas de Observação da Rotina das Crianças de 5 Anos 187

APÊNDICE D – Questionário 194

APÊNDICE E – Tabelas de Participação das Crianças e Gestão das Professoras 196

INTRODUÇÃO

Um dos grandes debates que se apresenta como pauta nas discussões sobre a Educação das crianças de zero a seis anos hoje no Brasil, do qual todos nós educadores somos protagonistas através de nossas reflexões e discussões, é a função que a Escola de Educação Infantil tem no processo de formação humana e cultural da criança pequena. Este debate não é só importante como também desafiador, pois, coloca-nos a exigência de nos posicionar pela defesa de uma instituição educativa que, se pensada sob uma perspectiva específica pode nos trazer a idéia incompleta e insuficiente sobre a função que desempenha. Por outro lado, se pensada sob uma perspectiva geral deverá necessariamente considerar desde o panorama das políticas públicas implementadas nos últimos anos para a Educação Infantil no Brasil, passando pelo conjunto de teorias das mais diversas ciências que tanto já contribuíram para compreendermos a criança e seus processos de constituição, alcançando assim a possibilidade de pensarmos e discutirmos as práticas pedagógicas que se realizam no interior das creches e pré-escolas, considerando-as como um espaço sistemático e intencional, direcionado à transmissão de conhecimentos para as crianças.

Nossa trajetória como professora de Educação Infantil entre os anos de 1986 a 1995, bem como os anos de estudos e pesquisas dedicados a esta área é cenário das mudanças significativas realizadas nestas últimas três décadas, essencialmente pelas conquistas legais e também pela implantação de novas políticas públicas de atendimento à criança menor de seis anos, ressaltando como mais relevante, o surgimento de novos parâmetros teóricos e diretrizes para o trabalho educativo desenvolvido nas creches e pré-escolas brasileiras.

Se considerarmos a publicação da Constituição de 1988 como o primeiro e maior instrumento que deu visibilidade e legitimidade à educação e cuidados com as crianças, podemos assim somar aproximadamente 18 anos de fomento de diversos temas ou questões da Educação Infantil seja no campo acadêmico, nas políticas públicas ou ainda, institucionais. Daquela data para os dias atuais, os esforços empreendidos se ramificam na tentativa de garantir o direito constitucional das crianças de receber gratuitamente atendimento de qualidade em creches e pré-escolas. Têm se evidenciado esses esforços em diferentes âmbitos, tais como: organismos internacionais (com destaque para as ações do UNICEF e do Banco Mundial) que financiam projetos sociais e de educação em países em desenvolvimento como o Brasil, alguns Ministérios, Secretarias Especiais, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Universidades ou Centros de Pesquisa e nas próprias instituições educativas. As

ações orientam-se para o que se expressa como consenso, ou seja, empreender cada vez mais ações que produzam impactos significativos nos processos de formação das crianças em seus primeiros anos de vida.

Consideramos que nesses diferentes âmbitos, são eleitos objetivos, fins e diretrizes que vão constituir o teor dos projetos e ações a ser implementadas, visando assim atingir aquilo que também nos parece consenso, promover o desenvolvimento psicológico das crianças e sua relação com as exigências culturais de formação humana. Contudo, admitimos também que nesses âmbitos haja diferentes motivações, inclusive ideológicas, bem como valorações diversas sobre o papel que as instituições devem exercer.

Como se pode perceber, não é possível prescindir de uma reflexão sobre o cenário político e econômico que deu visibilidade aos direitos das crianças menores de seis anos, a legitimidade de uma instituição educativa para elas, de novos rearranjos curriculares, paradigmas de gestão e organização, exigidos pelas reformas educacionais, bem como de compreendermos como tem se dado no campo acadêmico a influência das leituras e análises de textos de intelectuais expoentes de países como a Espanha, Itália e Portugal[1], e sua implicações, na medida em que essa literatura vem sendo amplamente utilizada com o respaldo de intelectuais brasileiros, como inspiração para os projetos educativos de creches e pré-escolas.

Importa também observarmos a repercussão e efeito no campo da educação e de maneira mais específica no campo da produção acadêmica de um projeto político-econômico levado a cabo pelo governo brasileiro, por determinação do Banco Mundial que, a exemplo do que aconteceu em outros momentos da história da educação das crianças pré-escolar, deposita nos indivíduos e nas instituições educativas a responsabilidade por minimizar os problemas sociais e, na Educação Infantil, transforma a “melhoria da qualidade” num paradigma.

Segundo Moraes (2003a) a década de 90, contexto das políticas de reformas educacionais, protagonizou a elaboração e concretização do conteúdo de um conjunto expressivo de documentos nacionais e internacionais, leis e pareceres que juntos promoveram um verdadeiro transformismo no Brasil, advindo das reformas do Estado e da Constituição, compreendendo os diversos setores: econômico, tributário, fiscal e de previdência. Na Educação de modo especial, assistimos ao fortalecimento das recomendações dos organismos

[1] No decorrer dos capítulos deste trabalho pretendemos demonstrar como os modelos educativos desenvolvidos para as crianças menores de seis anos em países europeus têm sido tomados como referências para as discussões no campo acadêmico da Educação Infantil. Reiteramos desde já que essa influência nunca deve prescindir do fato de que são contextos culturais e sociais cuja história de cuidado e educação das crianças não é recente como no Brasil.

multilaterais como o Banco Mundial e o UNICEF já citados, incluindo também a UNESCO e outros, com o respaldo de importantes intelectuais atuantes em departamentos de educação desses organismos bem como de intelectuais brasileiros de instituições educativas, produzindo um novo cenário para a educação brasileira.

Encontrar os nexos entre o projeto econômico neoliberal e as reformas educacionais promovidas no Brasil, de modo particular aquelas que definem o novo perfil para as instituições que atendem as crianças menores de seis anos, torna-se necessário na medida em que, seguindo nossas hipóteses mais rudimentares que começaram a tomar forma em nossas reflexões nos últimos três anos, temos um modelo de educação para estas crianças que, coloca em desuso antigas referências educacionais, mas também fazem proliferar um conjunto de conceitos, que se tornaram necessários para dar suporte ao novo paradigma de formação das novas gerações. Como se pode perceber, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que transforma a Educação Infantil num direito da criança menor de seis anos, opção da família e dever do Estado, não deve ser considerada uma iniciativa política e social isolada, ao contrário, em seu bojo e também no interior dos programas educacionais criados no Brasil para a efetivação da mesma, encontramos conceituações e fundamentações que não dependem somente da natureza ou conteúdo encontrados em seus textos, mas também das condições de recepção e negociação encontradas no âmbito das instituições educativas brasileiras.

Neste sentido, Torres (1996) afirma que o pacote de reformas educativas para o primeiro grau dos países em desenvolvimento, elaborado e desenvolvido por técnicos do Banco Mundial e reproduzido quase integralmente nos textos dos documentos oficiais brasileiros não é, como pretendemos demonstrar no próximo capítulo, um conjunto de idéias isoladas, mas uma proposta articulada, um pacote de medidas cujos objetivos principais são, segundo o próprio documento, melhorar o acesso, a eqüidade e a qualidade dos sistemas escolares. Nesta ampla formulação que ilustra os objetivos principais do pacote de reformas proposto pelo Banco Mundial e seus parceiros multilaterais vemos aquilo que Moraes (2003a) chamou de um “novo vocabulário”, conceitos, categorias e termos que, além de adquirirem novos sentidos e significados, terminam por construir um consenso necessário a um modelo educativo pragmático.

Neste trecho optamos por um recorte para justificar o uso pontual de fontes e autores que utilizamos ao longo deste trabalho, claramente filiados à abordagem teórica marxista (DUARTE, 2004, 2005; ARCE, 2002, 2004b, 2006; STEMMER, 2006; OCTAVIANI, 2003; MORAES, 2003a, 2003b; MIRANDA, 2005), entendendo que estes e

outros autores têm contribuído para uma análise crítica e para a compreensão da relação entre a educação e o movimento do pensamento pragmático que se deu a partir dos anos 70 (STEMMER, 2006). Entretanto, temos razões que aqui pretendemos ver justificadas para tomar estas referências em momentos pontuais dos capítulos seguintes, entendendo que elas nos fornecem um panorama de compreensão dos elementos caracterizadores de um conjunto de perspectivas políticas, econômicas e até epistemológicas que sustentam o projeto de educação que vem se consolidando nas últimas décadas. Mas há ainda razões que nos aproximam de outras perspectivas teóricas como a Epistemologia Histórica de Gaston Bachelard (1983, 1996) e a abordagem Cultural do conhecimento escolar desenvolvida por Jean-Claude Forquin (1993, 2000), utilizadas nos capítulos em que realizamos um exame dos modelos curriculares para a infância e nas análises dos dados empíricos.

As razões de aproximação com estas perspectivas anunciam-se ao longo deste trabalho, mas neste momento se faz necessário esclarecer que os dois capítulos finais debruçam-se objetivamente e de forma mais específica sobre nosso objeto de pesquisa na medida em que neles tentamos demonstrar que não se trata de maniqueísmo afirmar que as políticas e diretrizes econômicas influenciam de forma significativa o cotidiano das ações educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas, antes, porém, trata-se de reconhecer que estas instituições cumprem uma função educativa que é tangenciada por essas políticas elaboradas à luz dos pressupostos da filosofia pós-moderna (TORRES, 1996), com importantes implicações para o campo epistemológico e de produção do conhecimento científico e acadêmico, campo e objeto sobre os quais os autores Forquin e Bachelard se dedicaram de forma reconhecidamente valiosa, podendo ser resumidas no esforço que ambos fizeram em demonstrar que o conhecimento humano não é fruto de uma razão subjetiva ou socialmente construída, perspectiva que se tornou responsável pela crise de legitimidade da idéia moderna de conhecimento. Por esta razão, consideramos adequado o uso dessas referências nas análises que realizamos, na medida em que elas colocam em evidência o ceticismo que se criou a partir desta crise, em relação à importância do conhecimento escolar como fonte de realização do que Bachelard chamou de espírito científico em oposição a um espírito comum, pretensamente natural, motivado por um empirismo evidente.

Tendo feito estes esclarecimentos, retomamos nossa argumentação sendo que a rigor o que queremos discutir é o fato de que todos nós educadores preocupamo-nos em construir instituições educativas que melhorem o acesso das crianças aos conhecimentos científicos e sua participação efetiva dos bens culturais, não constituindo simplesmente uma retórica, um discurso que a primeira vista pareça neutro e técnico apenas, mas em última instância produza

elementos que sejam tomados como critérios para categorias como: custo-benefício ou taxa de retorno [2] . Interessa-nos pontualmente a raiz epistemológica que produz esse tipo de universalização de conceitos e conseqüentemente uma nova roupagem para a marginalização das crianças de países cuja história do desenvolvimento econômico e social muito ficou devendo-lhes em termos de garantia de acesso aos seus direitos mais básicos como saúde, educação e cultura.

Neste universo que redefine a importância das creches e pré-escolas dentro do novo cenário político, ainda é preciso considerar que para um número significativo dos intelectuais que discutem sobre Educação Infantil a questão de se promover projetos de qualidade para esta etapa educacional depende prioritariamente de se reafirmar sua especificidade. O grupo de intelectuais idealizadores da chamada Pedagogia da Infância afirma que o princípio básico do qual se deve partir para legitimar a especificidade da Educação Infantil deve ser o completo afastamento de toda e qualquer semelhança com os modelos de estruturação do ensino fundamental. Segundo Cerisara (2002, p. 11), é preciso fazer com que as discussões na área da Educação Infantil avancem para concretizar a construção da "Pedagogia da Educação Infantil", fazendo avançar ainda "políticas públicas plurais que contemplem as diversidades culturais das crianças brasileiras e que sejam orientadas por práticas emancipatórias, em oposição à prática restritiva da criatividade e da felicidade, [...]".

Em Arce (2004), encontramos um esboço teórico feito com bastante propriedade a respeito da origem dos princípios que compõem o discurso dos autores da Pedagogia da Infância, fortemente influenciado pelo modelo das escolas italianas, conhecido como *Reggio* Emília[3.] A autora afirma que o conjunto das idéias que compõem este discurso, agrupa-se em um movimento que "possui filiações no escolanovismo, mas autodenomina-se construtivismo" (ARCE, 2004, p.148). Apoiamos-nos nessa discussão para cumprir uma função mais específica que é a definição de conceitos e princípios que concorrem para consolidar um modelo de educação que se orienta para promover o desenvolvimento[4] das crianças prioritariamente, secundarizando uma perspectiva de educação para o conhecimento sistematizado culturalmente. Entretanto, a referida autora investe naquela discussão em outros

[2] Segundo Torres (1996), a relação "custo-benefício" e "taxa de retorno", constituem as categorias centrais para se definir a tarefa educativa, prioridades de investimento, rendimentos e a própria qualidade.

[3] Em outro capítulo deste trabalho demonstramos a confluência deste modelo com outros que caracterizam as práticas no contexto português e espanhol.

[4] Essa discussão sobre um modelo educativo que assume como função garantir a consolidação das etapas do desenvolvimento psicológico em oposição a outra perspectiva que compreende que a função de socializar os conhecimentos culturalmente produzidos entre as crianças é prioritária para as creches e pré-escolas será amplamente discutida ao longo dos capítulos seguintes pois trata-se de uma questão conclusiva neste nosso trabalho.

trabalhos desenvolvidos com o suporte de idéias no campo da Filosofia (ARCE, 2002; 2004), para demonstrar outras semelhanças neste mesmo movimento por ela denominado de anti-escolar.

De acordo com Arce (2004), essas idéias, inspiradas nas teses fundamentais do construtivismo, difundiram-se entre os educadores, subsidiando as formas de conceber a escola de Educação Infantil. Entre essas idéias está a da centralidade na criança, em seus processos de aprendizagem individual, na valorização do conhecimento do cotidiano, em detrimento de outros universalmente e cientificamente validados, na ausência do planejamento por parte do professor, no lúdico como eixo da prática educativa, entre outros. Todas essas idéias em destaque são coincidentes com um modelo que elegeu o desenvolvimento infantil como o princípio orientador das ações educativas, produzindo assim um modelo para as práticas que se adapta às características típicas de cada estágio. Sendo assim, o que temos é um comportamento tutelar por parte do professor e a criança como sujeito que negocia os significados que ela própria atribui aos objetos, todos eles, é bom que se diga, com significados culturais previamente legitimados.

Por estas discussões anunciada, perguntamo-nos se existe uma contradição entre este que pode ser considerado um modelo hegemônico e homogêneo, - respaldado e veiculado em textos da área que são produzidos nos mais diversos espaços de discussão, planejamento e estabelecimento de metas e objetivos para Educação Infantil, - e aquelas práticas que podem ser observadas nos contextos educativos. Há nestes espaços a indicação de que as ações dos educadores devem favorecer ou garantir que as crianças vivenciem experiências de conhecimento e criem um contexto que desenvolva o seu potencial. Sendo assim, que concepção/função epistemológica encontra-se em vias de construção ou consolidação pelas diversas práticas?

Essas questões ratificam a questão central que nos leva a formular as seguintes indagações: seria mesmo imprescindível para se reafirmar a especificidade da Educação Infantil descaracterizar o processo formativo, amputando-lhe de sua condição primeira que é a garantia às gerações novas de terem acesso aos bens culturais e ao conhecimento sistematizado culturalmente? Como chegamos à guisa de tomar exclusivamente o desenvolvimento infantil natural como objeto e função das instituições educativas infantis sem articulá-lo às exigências culturais de formação das crianças?

Podemos supor que haja consenso de que a função da primeira etapa da Educação Básica seja, como é possível encontrar nos documentos oficiais do Banco Mundial e do Ministério da Educação, referendada por diversos autores que se dedicam a este tema, atender

à especificidade do desenvolvimento das crianças de faixa etária de zero a seis anos e contribuir para a construção e o exercício da cidadania[5]. Consideramos, no entanto, que a educação para crianças menores de seis anos é uma etapa educativa que guarda especificidades, mas que também é herdeira de distintas tradições teóricas e pedagógicas com importantes precedentes históricos.

Não é de hoje que os estudiosos da área da Educação Infantil se debatem em torno da função das instituições para a Infância com destaque para o histórico protagonismo da Psicologia e da Psicopedagogia. Segundo Kuhlmann Júnior (1998), os estudos sobre a Educação Infantil situam-se predominantemente no campo da Psicologia e isso justifica, a nosso ver, o predomínio peremptório das formulações psicológicas sobre desenvolvimento infantil e seus processos, em diferentes documentos internacionais e fontes oficiais nacionais que estabelecem metas, objetivos e diretrizes curriculares para a Educação Infantil, bem como outros encontrados em várias publicações da área.

Em outro trabalho, Kuhlmann Júnior (2001) nos lembra que há uma tendência recente nas pesquisas sobre as crianças, sua história e educação, em buscar uma aproximação com o ponto de vista da criança, seja quando falamos dela, ou propomos algo para elas. A emergente Sociologia da Infância e a Psicologia, mais especificamente a Psicologia da Criança (PIAGET, 2003) produziram com muita fertilidade estudos que enfatizam essa tendência, fazendo emergir uma compreensão da criança como um parceiro social do adulto, sujeitos por serem capazes de dominar e atribuir sentido as suas experiências, e uma ênfase nas capacidades de aprendizagens e construções individuais das crianças. Há sem dúvida alguma, uma adesão crescente dessas idéias por parte de muitos dos estudiosos da Pedagogia – campo de conhecimento onde se devem alicerçar as discussões que definem os elementos educativos - nos mesmos termos em que elas se expressam nos discursos daquelas áreas, mas que se influenciaram também pela difusão no Brasil, de modelos pedagógicos de países Europeus, sendo o principal deles, o de *Reggio* Emília da Itália, mas também de Portugal e da Espanha.

Não é propósito primordial desta parte da presente pesquisa discutir de forma alargada os trabalhos daquelas duas ciências e nem esgotar as contribuições teóricas dos autores da Pedagogia, visto que não constitui diretamente nosso objeto de tese, porém lhe é subjacente, na medida em que pretendemos, a partir da articulação de alguns pontos ou eixos de seus discursos científicos, explicitar os elementos que compuseram a hipótese de que esta tese sustenta. Segundo nossa hipótese, há um paradigma orientador das propostas educativas para

[5] BRASIL. MEC. *Política Nacional de Educação Infantil:* pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: SEB/COEDI/MEC. 2006.

a Educação Infantil que perpassa os documentos de origens internacionais e nacionais, que contêm as diretrizes e os objetivos para a educação das crianças menores de seis anos e que, juntamente com um expressivo número de produções no campo acadêmico, provocaram alterações substanciais no trabalho educativo nas creches e pré-escolas e isso equivale a buscar uma resposta para **a função que essas instituições estão de fato desempenhando no processo de formação humana das crianças,** sendo este sim o objeto de nossa tese.

Tal objeto se justifica pelo fato de que em nosso entendimento a função determinada para as creches e pré-escolas estrutura-se sobre os princípios da especificidade cujo teor carece de uma clara definição pedagógica, marcada por uma irracionalidade que consente que o simples contato empírico das crianças com os objetos ou fenômenos de conhecimento é suficiente para uma organização racional dos mesmos por parte delas (BACHELARD, 1983).

Pretendemos demonstrar no presente trabalho que há nos documentos oficiais e modelos curriculares examinados aqui e também no discurso da especificidade, a influência de uma única matriz teórica originária da Psicologia que concebe o desenvolvimento psicológico fruto de um processo natural e o conhecimento como resultado da ação coordenada que permite assimilar o real às estruturas de transformação (PIAGET, 2003). Essa matriz teórica se sustenta predominantemente nas teses do construtivismo, mas também guarda semelhanças com estudos evolucionistas desenvolvidos no campo da filosofia (WARDE, 2003) [6]. Por esta razão, nos referimos ao longo de todo este trabalho a esta matriz como psicológica pragmática por sua origem filosófica em teóricos do pragmatismo que evidenciam o aspecto ativo das aprendizagens e suas implicações para os processos de ensino.

Anunciamos assim a predominância de um psicologismo exacerbado que prioriza o desenvolvimento muito mais próximo de um clichê ou de um fetiche, pois esse conceito é concebido quase sempre a partir de um naturalismo, sem que se expresse conjuntamente a estreita relação entre o desenvolvimento e aquilo que o promove, as relações de produção de conhecimentos, saberes e técnicas culturais, sem as quais nenhum desenvolvimento acontece de forma efetiva. Ao longo deste trabalho, pretendemos demonstrar os principais traços daquela matriz porque entendemos que ela estabelece uma multiplicidade de condicionantes que perpassam todos os elementos do projeto educativo delineado a partir das reformas para a educação básica, entre elas o reconhecimento do caráter educativo às creches e pré-escolas e sua legitimidade legal.

[6] A trajetória deste pensamento no campo de Filosofia e posteriormente da Psicologia encontra-se discutida no capítulo dois desta tese.

O conteúdo dessa matriz psicológica pragmática aparece sob diversos argumentos em diferentes autores ou documentos discutidos nesta tese, mas como veremos, ressoam num aspecto comum que é a negação do ensino como atividade eficiente para garantir o acesso das crianças aos conhecimentos culturais sistematizados.

Segundo Miranda (2005), o princípio liberal clássico de que a escola é uma instância socializadora que possui a incumbência de preparar as futuras gerações para a vida social e isso se daria pelo contato delas com as tradições, valores e saberes do mundo orientou-se pela perspectiva do ensino, sustentando-se numa didática sobre a arte de ensinar tudo a todos. A autora admite, no entanto, que este princípio nunca se efetivou plenamente, mas lembra que aquisição de conhecimento sempre foi o eixo articulador em torno do qual se reúnem os alunos e configura a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, mediado pelo professor. Segundo a autora, "há uma preocupação com o desenvolvimento social do aluno, mas esse desenvolvimento é subordinado ou decorrente do processo de ensino-aprendizagem" (MIRANDA, 2005, p. 642).

Entre as principais conseqüências geradas pelas reformas educacionais da década de 90, Miranda (2005) considera que há a consolidação de uma racionalidade que modifica os espaços e tempos da escola na medida em que questiona a transmissão do conhecimento científico como princípio fundamental da escola. Na discussão mais ampla realizada pela autora, evidenciamos a crítica a uma perspectiva pedagógica que se assemelha àquela encontrada nas formulações curriculares efetivadas nas práticas dos professores da Educação Infantil que, orientadas pelo critério de idade ou por etapas do desenvolvimento transforma este último no principal condicionante das opções curriculares e conseqüentemente cria uma noção de sociabilidade que prescinde da mediação do conhecimento.

Como já anunciamos, a hipótese que sustentou esta tese é de que há uma dinâmica nas ações educativas da Educação Infantil que nos indica uma compreensão de desenvolvimento naturalizado, concebido por uma perspectiva maturacional e evolutiva (WARDE, 2003) que em geral limita as relações de produção de conhecimento das crianças àquilo que elas já conseguem realizar de forma efetiva. Essa consideração se transmuta no equívoco que leva os professores a negligenciarem o acesso das crianças a conteúdos culturais mais evoluídos. As conseqüências dessa compreensão para o processo de produção do conhecimento serão contrapostas aqui também apoiadas nas principais idéias da Epistemologia Histórica de Gaston Bachelard.

Traçamos, em seguida, um breve perfil dos temas principais aos quais os estudiosos da área da Educação Infantil têm se dedicado nos últimos anos, cumprindo a dupla função de

situar nosso tema de pesquisa nesse universo e ao mesmo tempo distingui-lo da tendência predominante encontrada no exame de desenvolver pesquisas que possuem simultaneamente duas características: orientam-se por temáticas e métodos que dão visibilidade às características subjetivas infantis e às implicações decorrentes das conceituações de categorias que se circunscrevem aos contextos educativos, como por exemplo, sexualidade, imaginação, "faz-de-conta", movimento, gênero, etc.

Para que isto se cumprisse, realizamos uma análise sobre os resumos de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho – 07 da ANPED (2003, 2004, 2005) (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), que reúnem os trabalhos referentes à educação de zero a seis anos nos anais de 2003, 2004 e 2005. Do total de 20 trabalhos apresentados nestes dois primeiros anos, 15 reforçam aquela tendência anunciada, visto que se ocupam dos processos subjetivos das crianças a respeito das categorias exemplificadas acima. Três trabalhos tratam da identidade e formação dos profissionais que trabalham nas creches e os outros dois abordam a representação das mães sobre creches públicas e domiciliares. A ênfase nos processos subjetivos se reafirma nos trabalhos apresentados em 2005, sendo que os números expressos são respectivamente 16 trabalhos (03 sobre identidade e formação e um que avalia as políticas públicas para a Educação Infantil).

Completando este quadro, realizamos consulta ao banco de teses da CAPES defendidas em 2006 que apontou um total de 50 teses, cujos temas circunscrevem-se ao universo da Educação Infantil. Desse total, aproximadamente 20 teses abordam temas gerais como: políticas educacionais, gestão escolar, formação de professores, relação família-escola, inclusão e alguns mais específicos: letramento, indicadores maturacionais do desenho humano, aquisições de operações matemáticas, uso do computador, etc. Há ainda um número significativo de teses produzidas pelo intercruzamento da educação infantil com a área da saúde, aproximadamente 10 trabalhos. Outro total de 12 teses apresenta a mesma característica dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) de Educação Infantil. Abordam as representações subjetivas das crianças sobre categorias como brinquedo, corpo e a própria infância. Nessas pesquisas, as crianças são tomadas como interlocutores que expressam suas significações de tais categorias. Essa interlocução baseia-se, segundo argumento dos autores desses trabalhos, no fato de que as crianças são modernamente concebidas como sujeitos capazes de ressignificar suas experiências por meio da descrição das mesmas.

Neste universo de teses, há pelo menos quatro que se aproximam de nosso tema de pesquisa, dado que revela o quanto ainda é inexpressivo o número de trabalhos científicos que

se preocupam com a relação entre as práticas educativas e os saberes que se produzem por meio delas. Isso implica outros temas como o currículo, a natureza dos conhecimentos que se convertem em saberes escolares e a função educativa das creches e pré-escolas.

Destacamos o trabalho de Aguiar (2006)[7] que realiza um trabalho sistemático de revisão de seus pressupostos teóricos com um grupo de professoras da Educação Infantil, entendendo que tal revisão permite a essas professoras a confrontação de suas opções teóricas e suas implicações na função de educar. O referencial sócio-histórico é tomado como orientador das análises que segundo a autora permitem concluir que se consolida por aquela revisão dos pressupostos uma ressignificação dos mesmos, alterando, portanto, as práticas dessas professoras. O tema das práticas é também refletido no trabalho de Scarpato (2006) que investiga o que segundo a autora deve ser considerada uma visão fragmentária dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, visão que compromete a formação integral das crianças. A fragmentação a que a autora se refere indica uma priorização do aspecto cognitivo, secundarizando os aspectos afetivos e motores do desenvolvimento geral das crianças.

Próxima ainda mais de nosso objeto destacamos Stemmer (2006), autora com quem dialogamos em outros momentos desta tese e que analisa a relação entre os princípios do pensamento pós-moderno e a Educação Infantil, identificando a influência dessa relação sobre a concepção de criança, infância e da própria Educação Infantil. A autora desenvolve a hipótese de que o discurso emergente da vertente chamada Pedagogia da Infância se apóia nos princípios epistemológicos do modelo italiano *Reggio* Emília que por sua vez apresenta traços de identificação com o pós-modernismo. Segundo Stemmer (2006), a influência da agenda pós-moderna na Educação Infantil produziu uma concepção negativa do ato de ensinar, a exacerbação da individualidade, a descaracterização do professor, etc. O referencial sócio-histórico subsidia a discussão crítica realizada pela autora.

Encerradas as descrições desses trabalhos, destacamos ainda a investigação de Octaviani (2003) que, em consonância com a nossa pesquisa explicita elementos do contexto educativo das creches examinadas para fazer emergir a concepção de "educar" das professoras por entender que estas concepções norteiam as práticas entendidas pela autora à luz do referencial sócio-histórico, como ações sistemáticas de produção e apropriação do conhecimento pelas crianças. Alguns dados por ela anunciados indicam que esta não tem sido

[7] Conferir resumo: AGUIAR, Olivetti Rufino Borges (2006) *Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na Educação Infantil.* Conferir também: SCARPATO, Marta. T. (2006) *Educação integral e prática docente.* Fonte: Banco de teses da Capes. Site: www.capes.gov.br.

a função educativa desenvolvida nas rotinas das atividades das creches visto que nelas privilegiam-se os momentos de higiene, alimentação e sono, um uso desordenado dos espaços utilizados para as brincadeiras predominantes nas rotinas das crianças menores de três anos e praticamente ausentes na rotina das crianças de quatro a seis anos. A autora apresenta uma preocupação central com os processos de formação formal e continuada dos professores. Suas conclusões caminham para anunciar a necessidade de contratação de novos profissionais para as instituições, a disponibilização de uma infra-estrutura que altere as rotinas das instituições e o investimento em formação continuada para os professores que atuam nestas creches.

O que este breve relato de trabalhos nos indica é que há uma tímida preocupação com a relação das concepções que fundamentam as escolhas dos professores e as implicações delas para as práticas educativas e para a consolidação dos critérios do que se deve ensinar às crianças menores de seis anos. Nossas análises se voltam para a complexidade do cotidiano educativo das instituições, sendo que para isso refletimos sobre o foco principal de investigação a que nos propusemos, com o intuito de compreender as proposições ou variáveis que sistematizam nossa coleta de dados. Essas questões encontram-se explicitadas no item de apresentação da coleta de dados.

Nosso propósito para os próximos capítulos repousa na tentativa de demonstrar as origens conceituais e teóricas que sustentam o discurso em torno da especificidade da Educação Infantil, o que se encontra previsto em termos de políticas de educação em geral e curriculares em específico para esta etapa, refletindo em seguida sobre as contribuições que de fato as instituições de Educação Infantil têm dado ao processo de desenvolvimento social e intelectual das crianças menores de seis anos.

Nesta direção, temos como objetivo geral evidenciar a função educativa que as creches e pré-escolas do município de Araraquara-SP vêm desenvolvendo com as crianças de três a cinco anos de idade, na medida em que se descortina a gênese dos fundamentos teóricos e ideológicos que dão sustentação às políticas públicas e as recomendações dos organismos multilaterais para a Educação Infantil, as políticas curriculares e as ações educativas que são desenvolvidas com as crianças em seus contextos educativos. Para que isto se cumpra, desenvolvemos este trabalho de pesquisa buscando cumprir ainda três outros objetivos específicos:

a) apreender as constantes entre o conteúdo das políticas públicas para a Educação Infantil, a proclamação da especificidade desta etapa da escolarização das crianças e a defesa de programas específicos para a primeira infância;

b) descrever as bases teóricas e ideológicas de um modelo emergente, homogêneo e invariavelmente apoiado numa tese do desenvolvimento psicológico humano, predominante nos modelos curriculares dos programas de Educação Infantil implantados nos contextos de países europeus, nas prescrições dos organismos multilaterais e na proposta curricular nacional para a Educação Infantil;

c) demonstrar a influência dessas formulações políticas, curriculares e epistemológicas nas práticas educativas, desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, a partir da oposição: educar para o desenvolvimento ou educar para o conhecimento.

Esta oposição é reconhecida no próprio documento de Introdução dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil do Ministério da Educação (BRASIL, 1998), por ocasião de se afirmar a função de cuidar e educar indissociavelmente as crianças sendo que para isso o trabalho pedagógico deve atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária. O documento admite que há polêmicas neste entorno.

> Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil (BRASIL, 1998, v. 01, p. 18).

Cabe-nos esclarecer que pensar uma Educação Infantil que se ocupe do processo de consolidação do desenvolvimento intelectual das crianças parece-nos legítimo, caso entendamos que este processo se torna possível a partir de proposições educativas respaldadas numa compreensão de que há uma especificidade própria das situações educativas formalmente desenvolvidas nas instituições de ensino que garantam as aprendizagens que, ao se efetivarem produzam algo fundamentalmente novo no desenvolvimento das crianças. Ao contrário disso, nos posicionamos contra uma proposta de educação que entende que as etapas de desenvolvimento se consolidam somente pela ação das próprias crianças em contato direto com a realidade e objetos presentes nas situações de aprendizagem, engendradas em sua maioria por forças circunstanciais ou ocasionais. Esse tipo de proposta produz práticas educativas que restringem o acompanhamento da trajetória de consolidação das etapas de desenvolvimento psicológico, tomando-o como ponto de partida e chegada para as ações educativas.

Pensamos que uma discussão que tenta evidenciar a proposta prescrita e anunciada por força das articulações teóricas e conceituais que se dão no campo acadêmico e das articulações produzidas no campo das políticas, pensadas para uma faixa etária ou

comunidade escolar específica, deve orientar-se a partir dos diferentes elementos que a constitui, entre eles, as políticas administrativas, os fundamentos teóricos, conteúdo curricular e método. Nessa direção, realizamos no primeiro capítulo uma discussão que acompanhando a história mais recente da Educação Pré-Escolar no Brasil explicita as políticas que deram sustentação aos modelos de educação desenvolvidos nas creches e pré-escolas, sinalizando para uma ameaça que nos ronda, tendo como discurso a defesa de programas alternativos para garantir o desenvolvimento das crianças, reforçando o domínio dos paradigmas psicológicos sobre os princípios educativos.

A conseqüência que se vislumbra é a ausência histórica de proposições pedagógicas capazes de sobrepor-se à tendência de circunscrever a função das creches e pré-escolas, seja por afirmá-la com "objetivos em si mesmas" ou mais recentemente afirmar sua especificidade ao âmbito das formulações psicológicas, fazendo assim com que, historicamente e de modo mais específico na atualidade, as diretrizes e prescrições políticas e curriculares estabelecidas para esta etapa educacional consolidem propostas educativas que se subordinam claramente a uma lógica pragmática que toma como substrato a criança e seu processo de desenvolvimento psicológico. Ainda no primeiro capítulo, buscamos refletir sobre as razões ideológicas e econômicas indicadoras de que os programas de baixo-custo ou informais são uma saída para o problema da desigualdade social.

Essa última discussão ilumina as análises que realizamos no segundo capítulo em que nos dedicamos a explicitar as propostas educativas para as crianças menores de seis anos, desenvolvendo de maneira mais específica a discussão sobre o modelo curricular concebido para a Educação Infantil [8], articulando seus principais pressupostos com aqueles que referendam os modelos estrangeiros de Educação Infantil, perpassando pela trajetória de consolidação da matriz psicológica, inspirada na filosofia pragmática (MORAES, 2003a) que produziu um permanente esvaziamento das instituições educativas em geral e extensivo à Educação Infantil, na medida em que não se ocupam dos processos de ensino sistemático de conhecimentos formais com as novas gerações.

Nos diversos modelos curriculares que examinamos neste segundo capítulo, demonstramos a ausência de uma seleção de conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças, sendo notado somente uma indicação de que os "temas" sejam tomados pelo critério dos interesses subjetivos das crianças. Ao final, apontamos para um conjunto de elementos ou características que quando comparadas aos dados empíricos analisados no terceiro capítulo,

[8] Referimo-nos ao conteúdo dos volumes do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, publicados em 1998 de autoria e responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura.

indicam as perspectivas de consolidação de uma educação para o desenvolvimento das crianças de três a cinco anos, facilmente verificadas, de modo especial, pelo predomínio de atividades que possuem como marca a realidade empírica e imediata dos conteúdos desenvolvidos com as crianças, aproximando-se do que Bachelard (1983) chamou de ocasionalidade do conhecimento.

No terceiro capítulo, analisamos os dados coletados pela observação da rotina das atividades que compõem o dia-a-dia das instituições educativas do município de Araraquara-SP. Neste capítulo, as análises se voltam pontualmente para a simetria entre o que os dados revelam, as prescrições curriculares e os argumentos que constituem o discurso da especificidade, bem como a predominância de uma matriz psicológica que subordina o processo pedagógico ao desenvolvimento das estruturas cognitivas das crianças. Demonstramos que o conjunto de conteúdos culturais abordados pelas atividades desenvolvidas com as crianças nas instituições revela uma relação em que se destacam os produtos das ações daquelas, ou seja, os conteúdos são contingentes e subsumidos à experiência possível elaborada a partir das ações das próprias crianças. Esta afirmação se baseia no fato de que praticamente não há intervenções pedagógicas sistematizadas pelas professoras observadas. Ainda no mesmo capítulo ampliamos a discussão que contrapõe os princípios da epistemologia histórica de Bachelard com os da epistemologia construtivista, por meio da análise de Echeverri (s/d) que se volta para a crítica a alguns dos principais conceitos da teoria de Piaget, de modo particular àqueles que alteram a função dos processos de ensino escolar.

Ainda consideramos oportuno esclarecer que os dados e as análises realizadas a partir deles são indicadores de um contexto específico, o município de Araraquara-SP, entretanto consideramos, como é possível perceber em várias passagens deste texto, que há um movimento de consolidação deste modelo educativo homogêneo que possui como foco o desenvolvimento psicológico das crianças, pois como já justificamos, há um conjunto de documentos, prescrições curriculares e paradigmas acadêmicos que direcionam tal modelo, pois se trata de um conjunto amplamente divulgado em todo o país.

Nas considerações finais, pontuamos o debate em torno da função da Educação Infantil que ainda se encontra num momento anterior ao estado em que as preocupações se voltam para o que se deve ensinar, para o conteúdo das aprendizagens produzidas com as crianças, situando-se ainda num campo limitadamente conceitual, ou seja, ocupa-se prioritariamente em definir os conceitos que parecem dar visibilidade a uma educação que se volta para as necessidades adaptativas dos indivíduos, produzindo para isso, práticas flexíveis,

libertas de toda a tradição racional de transmissão de saberes culturais. Baseado em Forquin (1993), lembramos que, ainda que seja razoável admitirmos que o ensino não possua como atividade única a tarefa de transmitir os saberes e formar as inteligências, esta ainda é a função principal ao qual o ensino produzido nas instituições educativas está apto a desenvolver. Segundo o autor citado, nenhuma outra instituição, senão a escola pode desempenhar com eficiência essa função.

Isso significa que as teses para gerar os modelos de educação não devem partir de metas gerais como o desenvolvimento da criança ou suas necessidades e interesses particulares, mas de uma compreensão efetiva dos bens simbólicos e cognitivos que efetivamente permitem às crianças uma compreensão ideal da realidade, alterando significativamente suas possibilidades de acesso a níveis mais elevados de desenvolvimento social e psicológico e isso implica, como demonstraremos ao longo deste trabalho, a necessidade de estabelecermos critérios de seleção para os conteúdos culturais que as instituições de Educação Infantil devem favorecer na construção de um repertório de conhecimentos cujos sentidos sirvam de base para as aquisições cognitivas das crianças e fundamentos para suas atividades intelectuais.

Consideramos por fim existir uma dinâmica de funcionamento dos níveis de ensino, de tal forma que as mudanças no perfil de atendimento em um deles geram transformações sobre os demais níveis, ainda que os elementos responsáveis por promover a integração desses níveis não estejam claramente explicitados. Certos de que, se focalizarmos nosso debate somente nos temas que circunscrevem as políticas direcionadas para a Educação Infantil, corremos o risco de perder de vista a compreensão de sua relação com as demais etapas educativas. Discutiremos, a seguir, as formulações e diretrizes encontradas em documentos e relatórios produzidos no âmbito dos órgãos oficiais, incluindo a possibilidade de explicitar tanto do ponto de vista político como pedagógico, a função que está atribuída à Educação Infantil nestas instâncias de elaboração de um grande projeto social, por via das instituições educativas.

1. OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DOIS ÂMBITOS, UM MESMO DISCURSO.

Neste capítulo, realizaremos uma análise das políticas educacionais para a Educação Infantil implantadas no Brasil, com alguns destaques para as décadas de 1970 e 1980, mas com foco nas políticas estabelecidas a partir da década de 1990, considerada uma década que produziu grandes transformações para os contextos educativos, em especial às creches e pré-escolas. De acordo com nossa compreensão é possível afirmar que esta trajetória se deu na década de 1970 por uma predominância de políticas assistencialistas elaboradas sob os cânones do UNICEF, sendo que em 1980 produziu-se um discurso vigoroso e combatente daqueles princípios assistencialistas que animavam os projetos anteriores, reafirmando-se a partir deste movimento o caráter educativo que deveria ser dado às pré-escolas.

A década de 1990, período histórico sob o qual este capítulo se articula mais detalhadamente, protagoniza um refluxo do movimento pela reafirmação do caráter educativo, sendo ainda possível observar o fortalecimento, no campo das políticas, do discurso neoliberal que tem como uma de suas principais marcas a flexibilização dos processos educativos e a implantação de programas de baixo-custo, agora sob os cânones do Banco Mundial e, no campo filosófico e acadêmico, a evidência de um discurso pragmático cuja expressão máxima pode ser traduzida pelas novas políticas de conhecimento elaboradas por força das críticas ao modelo racional moderno.

Nesta direção, este capítulo tem também como objetivo demonstrar como o conteúdo dos documentos oficiais brasileiros se orienta pelo discurso dos organismos multilaterais, produzindo conseqüentemente modelos de educação para as crianças menores de seis anos que, historicamente, caracterizaram-se pela tensão entre modelos de assistência e/ou prevenção, ambos motivados pela mesma tese política de que é possível por meio do pré-escolar “domesticar” a pobreza e também fortemente influenciados pelas teses psicopedagógicas que atribuíam ao ambiente social, gerado pela miséria, a responsabilidade pelo “desajuste social” (ABRANTES, 1991).

Seguindo nossa hipótese alimentada pelas leituras e discussões da área da Educação Infantil, evidencia-se nos textos atuais, produzidos nos âmbitos das definições de políticas e diretrizes oficiais, um consenso de que as creches e pré-escolas se constituam, evitando um retrocesso aos modelos de educação pré-escolar que possuíam como balizador a assistência ou

a antecipação do ensino fundamental[9]. Esta primeira foi justificada pelo alto número de crianças em situação de absoluta pobreza e desnutrição e a segunda pela crescente preocupação, anunciada pela teoria da privação cultural, com a prevenção dos problemas de rendimento da escola pública de primeiro grau, que se desdobra em um modelo de pré-escolarização da criança, principalmente na faixa etária de quatro a seis anos (CAMPOS et al, 1991).

Por esta e outras razões, pretendemos demonstrar que as políticas implantadas a partir de 1990, além de prevenirem contra este retrocesso acima anunciado, vão muito além, propondo que se consolide pelas ações educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas uma nova pedagogia, como afirma Moraes (2003b, p. 152): "um projeto educativo de outra natureza, que assegure o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos". De fato, é preciso considerar que as ações educativas empreendidas nos espaços formais de educação das crianças não podem ser traduzidas de forma maniqueísta e absoluta a partir do universo político e epistemológico que se consolida nas duas últimas décadas do século XX, mas reforçamos a necessidade de que este contexto seja compreendido, pois localizamos pontualmente sua repercussão nas diretrizes organizacionais e curriculares e na propagação de um estilo de educação informal implantado em espaços alternativos e por programas específicos[10], mas também informais porque, mesmo nos espaços institucionais como creches e pré-escolas, há um movimento de flexibilização das práticas escolares e seus correlatos, entre eles: o currículo, o conhecimento escolar, as relações de ensino, a relação professor-aluno, etc.

---

[9] A *Sinopse Estatística do Ensino de Pré-1º Grau 1969/75* (BRASIL, 1977) foi considerada, numa época em que a recente preocupação com a Educação Pré-Escolar no Brasil assentava-se sobre a oportunidade de acesso a esse nível escolar, o primeiro documento oficial que apresentou estatísticas reveladoras da falta de visibilidade desta educação no cenário das preocupações governamentais. A essência do Parecer 2018/74 (BRASIL, 1974) e também a indicação nº 45 anexa ao Parecer explicitam o início de um movimento de atenção ao pré-escolar brasileiro, sob a justificativa de que as teorias educacionais que vinham sendo produzidas indicavam o ensino pré-escolar como uma fase importante enquanto pré-requisito para um bom desempenho da criança no ensino fundamental, então chamado de educação regular. É fundamental esclarecermos que o pré-requisito figurava não só como promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades, mas também, e está foi a tônica implantada a partir daquele momento, como contribuição para a prevenção do retardo escolar bem como suprir a criança pobre, culturalmente marginalizada, de suas carências (FERRARI; GASPARY, 1980).

[10] Segundo Campos (2002), quando as políticas econômicas de ajustes e a contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais se asseveram, presenciamos um grande retrocesso nas áreas sociais e da educação, fazendo com que se proliferem políticas sociais de segmentação ao invés de integração. Neste caso, as políticas universalistas são substituídas por políticas que focalizam segmentos específicos da população como: mulheres, jovens, idosos e crianças. Cf: CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-34.

Abrantes (1991) já alertava para a necessidade de se compreender as ações que vão dando visibilidade ao pré-escolar sob pena de se produzir uma visão reduzida ou pouco abrangente das condições sob as quais foram geradas e implantadas as políticas educacionais do MEC (Ministério da Educação e Cultura) no Brasil desde a década de 1970. Um exame nas proposições anunciadas nos documentos do MEC a partir de 1996 - ano de publicação da lei federal (9394/96) que incluiu efetivamente a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica no cenário da educação brasileira -, mostra poucos avanços efetivados no campo das políticas pautadas predominantemente pela tônica de programas alternativos, pela educação a baixo investimento público, somada atualmente à emergência de uma política curricular que, segundo Moraes e Torriglia (2003, p.56), comprometam a dinâmica e a própria identidade do processo educativo, inclusive no campo da pesquisa na medida em que "impõem-se não mais a tarefa de explicitar a complexidade da existência empírica, mas inversamente, a de realizar empiricamente o processo de formação".

No texto: "O pré e a parábola da pobreza", Abrantes (1991, p. 08) afirma que dadas às circunstâncias autoritárias sob as quais e de um modo geral as políticas educacionais são implantadas no Brasil, quase sempre somos "obrigados a permanecer em discussões parciais, no acerto das arestas de uma forma pré-fabricada, de uma política pré-concebida". Neste texto, o autor analisa as repercussões do Programa Nacional do Pré-escolar, publicado em 1981 pelo governo brasileiro e dos Planos Nacionais de Desenvolvimento entre os anos de 1972/1985, período de forte atuação do UNICEF como a agência internacional de maior representatividade no Brasil, equacionadora dos principais trabalhos com a infância.

Por esta análise, evidenciamos uma consonância entre o conteúdo daqueles documentos de 1980 e os documentos recentes publicados pelo MEC a partir de 1996, principalmente a parte dedicada à Educação Infantil no "Plano Nacional de Educação" e no documento "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação" (BRASIL, 2006), justificada pela presença em ambos, de uma lógica que estabelece metas salvacionistas para o pré-escolar, suprimindo-se antes e também agora, tanto no plano conceitual como ideológico, as verdadeiras razões políticas e sociais pelas quais as crianças brasileiras e seus agentes educativos figuram nos piores índices de desenvolvimento social do nosso país.

1. 1 O projeto social e econômico dos organismos multilaterais para Educação Infantil: contexto político e acadêmico de consolidação de um modelo.

A História mostra-nos que a educação pré-escolar que se consolida no Brasil a partir da década de 1970 tinha como princípio a compensação das carências como solução para todos os males e indica um momento político que se expressa nos documentos produzidos pelo UNICEF bem como nos documentos brasileiros, cuja sintonia indicava que, a proclamada parceria e/ou cooperação[11] já havia cedido lugar a uma política intervencionista, que escamoteava a origem ideológica das desigualdades sociais e as reduzia a um simples problema de falta de rigor tecnocrático[12].

Shiroma e Evangelista (2003, p. 83) afirmam que, se observarmos o movimento do capitalismo e suas crises, especialmente a partir da década de 1970, é possível compreender sua repercussão no campo educacional, sendo que a saída encontrada para amortecer seus efeitos se faz pela elaboração do discurso de uma educação salvacionista e redentora, concebido por uma política compensatória na solução dos problemas econômicos e "como aliado na administração de eventuais conflitos sociais".

Rosemberg (2002a, p.10) também afirma que este discurso estratégico, produzido para enfrentar a crise de legitimidade do governo militar, concretizou a implantação, entre o final da década de 1970 e início de 1980, de programas de educação destinados às crianças carentes especialmente das periferias urbanas e região Nordeste, com vistas a atingir um número significativo de crianças. Porém, na prática, estes programas foram implantados sem correlação com investimentos financeiros necessários, sem terem "construído competência e prática nacional para esse novo tipo de atendimento de massa". Ainda segundo esta autora, a caracterização desses programas como informais, de baixo custo e alternativos produziram

[11] No período pós-guerra, mais especificamente em 1946, a ONU criou de forma emergencial o UNICEF para atender as crianças européias, vítimas da grande guerra. No entanto em 53, as ações que eram consideradas emergenciais, assumiram um caráter permanente e direcionadas de modo particular aos países considerados em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Os programas de saúde, nutrição, educação e bem-estar social foram ganhando visibilidade num regime de "cooperação", que na verdade ocultava o processo de entrada de capital estrangeiro no país que, mais tarde, seria sinônimo de controle econômico dos grandes países sobre os de Terceiro Mundo (ABRANTES, 1991).

[12] Segundo Abrantes (1991), o II (1975-79) e mais precisamente o III PND (1980-85) dão destaque aos aspectos sociais do planejamento e ao sentido participativo, criticam a teoria econômica concentradora responsável pela distribuição de renda, sendo, portanto necessário controle para imprimir ao "aparelho administrativo eficácia e racionalidade". Não se pode deixar de dizer que o governo militar brasileiro proclamou essas mudanças por uma razão muito diversa da que se supõe, um verdadeiro interesse em estabelecer bases democráticas para a distribuição de renda e acesso aos serviços essenciais, ao contrário disso, trata-se de uma manobra política para fortalecer o regime militar já carente de representatividade social.

conseqüências nefastas à educação pré-escolar com destaque para o fato de que a expansão[13] produziu somente uma "demografização" e um processo altamente discriminatório com impacto sob as crianças de sete anos, a maioria negra e pobre, que eram retidas na pré-escola, ocupando conseqüentemente as vagas das crianças de zero a seis anos. Afirma a autora:

> Restaria, ainda, para completar o quadro insistindo sobre o fato de que tais programas possivelmente retardaram o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura. (ROSEMBERG, 2002a, p. 11).

No campo acadêmico por sua vez, há uma predominância neste período dos estudos que focalizam as análises sobre o desenvolvimento das crianças de acordo com sua faixa etária bem como as diversificadas formas de atendimento a essas crianças sem, no entanto, que se observasse algum tipo de preocupação com o tipo de atendimento que lhes era oferecido nestes primeiros anos que precedem à educação primária, havendo, no entanto, preocupação restrita com a qualidade dos ambientes familiares.

Segundo Campos e Haddad (1992)[14], a década de 1970 caracterizou-se pelas publicações que investigavam o desenvolvimento infantil e sua relação com os problemas que afetam o desempenho das crianças em seus primeiros anos de escolarização, com destaque para as pesquisas e publicações coordenadas e desenvolvidas pela psicóloga Ana Maria Poppovic, cujo foco voltava-se para as pré-condições individuais das crianças ao ingressarem na alfabetização, sendo que somente mais tarde verificou-se um deslocamento para os fatores de ordem social e cultural que estariam condicionando o desenvolvimento individual das crianças. Este enfoque psicopedagógico nas pesquisas da área já havia sido amplamente desenvolvido nos estudos da educação brasileira duas décadas antes (GATTI, 2001).

O panorama muda significativamente com o impacto das primeiras formulações que ocorreram a partir da constatação de que era preciso criar propostas de intervenção precoce frente à evidência do fracasso escolar de um grupo crescente e específico de crianças, a saber: crianças consideradas marginalizadas culturalmente, que não desenvolveram habilidades e competências necessárias para as exigências da escola primária. As razões para tais propostas,

---

[13] Rosemberg (2003) demonstra que houve um crescimento espetacular: 991,8% entre 1970/83, principalmente na faixa etária de quatro anos.

[14] O texto intitulado: "Educação Infantil: crescendo e aparecendo", das referidas autoras é um texto comemorativo dos 20 anos de publicação da Revista Cadernos de Pesquisa, cujo objetivo foi realizar um balanço das publicações da área da Educação Infantil ao longo desses vinte anos. Portanto as autoras recortam somente os artigos publicados por esta revista, porém, consideramos que essas publicações caracterizavam, pelos menos no campo da Educação, o contexto político e educacional do qual se ocupavam todos os educadores daquelas duas décadas.

que culminaram na defesa de programas de educação compensatória, baseavam-se no fato de que o ambiente familiar das crianças exerce papel determinante sobre o seu desenvolvimento e de que os primeiros anos de vida são a base para o desenvolvimento posterior da criança (POPPOVIC, 1975 apud CAMPOS; HADDAD, 1992).

Paralelamente a essas elaborações, o teor dos documentos do UNICEF apontava nessa mesma direção, apoiando financeira e politicamente a expansão de programas de educação que Rosemberg (2002a) chamou de "educação para a subalternidade". De acordo com a autora, os documentos sugerem que a expansão da Educação Infantil é a via para combater a pobreza no mundo subdesenvolvido, anunciando, entretanto, que os países pobres ou em desenvolvimento, como o Brasil, não possuem recursos financeiros para expandir o atendimento simultaneamente ao Ensino Fundamental e a Educação Infantil, restando, portanto, a opção de que essa expansão ocorresse por meio de modelos que minimizassem os gastos públicos - haja vista a prioridade dada ao Ensino Fundamental - sugerindo a criação de programas informais e alternativos, custeados com a ajuda material e humana da própria sociedade civil.

No artigo "O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola", Abramovay e Kramer (1991) lembram que em outras oportunidades já haviam denunciado os elementos perversos que caracterizavam o interesse político do Estado em expandir o atendimento ao pré-escolar. Vale lembrar que desde a criação dos programas de educação compensatória, proliferaram-se os discursos em defesa da educação pré-escolar até então pouco estimada. A despeito das diversas direções em que caminhavam os argumentos em defesa da educação pré-escolar, a mesma se expande sob a égide da teoria da privação cultural que começa a ser veementemente criticada a partir do final da década de 1970.

Esta mesma década também protagonizou o início de uma articulação visível entre as questões políticas e educativas da creche e da pré-escola, sendo que a creche começou a figurar como objeto de uma preocupação mais acentuada, porque a teoria da privação cultural, que anunciara a marginalização das crianças, estendeu-se e afirmou que também há um outro tipo de privação que vitimizava essas crianças filhas de mães trabalhadoras, a privação materna. Rosseti-Ferreira (1979 apud CAMPOS; HADDAD, 1992) destacaram que a privação materna e as teorias de apego[15] justificaram a criação de modelos de intervenção interativos, chamados de "substitutos maternos". O discurso em favor da creche manteve os

[15] Em Rosseti-Ferreira (1979 apud CAMPOS; HADDAD, 1992), as relações de apego se constituem pela interação sintônica, recíproca e sincrônica entre a criança e a mãe ou outras pessoas estáveis, nesse caso, os profissionais da creche.

argumentos em favor do pré-escolar, porém a ênfase não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao desenvolvimento sócio-emocional, sendo que a creche entrou em cena como uma necessidade não desejada.

> Da mesma forma que a pré-escola é justificada como o espaço em que seria possível compensar esse déficit ambiental, a creche só pode ser considerada como uma instituição não nociva ao desenvolvimento infantil na medida em que promova interações entre a criança e o adulto substituto que compense a ausência da mãe (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 15).

O que esta passagem da história da Educação Infantil nos revela é que, de fato, a preocupação com o desenvolvimento infantil anunciada pelos documentos do UNICEF pelos textos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento com repercussões no campo acadêmico produziu um paradigma educacional balizado resumidamente em dois elementos: as necessidades de desenvolvimento psicopedagógico das crianças e as carências de seus ambientes familiares, isentando-se de considerar que as desigualdades sociais são diferenças geradas historicamente pelo modelo sócio-econômico que produziu um crescente processo de exclusão social e que a escola, ou melhor, a pré-escola "concebida pelos pressupostos da teoria do capital humano" (ABRANTES, 1991, p. 11) seria capaz de corrigir sozinha.

Em texto publicado pelo UNICEF em 1980 no Brasil[16] afirma que: "o UNICEF acredita que o grau de progresso alcançado por qualquer país está diretamente relacionado ao preparo e aos cuidados dispensados às crianças e aos jovens". Na raiz dessa argumentação está a tese que atribui ao ambiente degradado das crianças a causa para a proliferação da miséria, do desajuste social e da marginalidade sócio-econômica. Na mesma direção, caminham os argumentos encontrados num recente relatório do Banco Mundial de abril de 2002 em que se afirma: "este relatório focaliza-se como uma intervenção efetiva no desenvolvimento da primeira infância, especialmente para a melhoria da situação dos grupos mais pobres da população" (BANCO MUNDIAL, 2002, p. vii).

Como se pode ver nem mesmo o tempo, aproximadamente 20 anos de distância de um documento para o outro, nem mesmo as profundas mudanças vividas no país ao longo desse tempo foram suficientes para que as recomendações "ingênuas" dos órgãos multilaterais assumissem um outro tom. Ao contrário, o que se verifica é que elas se asseveram, impondo um vocabulário mais moderno, também como forma de combater aquilo que lhes parecem obsoleto, mas fundamentalmente, reafirmando modelos de educação e atendimento que

---

[16] UNICEF. **Unicef no Brasil:** ontem, hoje e amanhã**.** Brasil, 1980. *Cf.* ABRANTES. P. R. **O pré e a parábola da pobreza.** Caderno Cedes, nº 09, p. 08-26, 3ª edição; 1991.

possuem um enfoque político visível: a crença ingênua de que universalizar a educação infantil - ainda que por meio dos chamados programas de desenvolvimento da primeira infância de baixo custo e alternativos – significa eliminar as desigualdades sociais e superar os problemas de cunho econômico e social.

Podemos exemplificar como as recomendações internacionais aparecem travestidas de outros sentidos. Os programas de educação compensatória implantados a partir de 1970 são hoje recomendados pelo Banco Mundial batizados por “Programas de Desenvolvimento da Primeira Infância”. Segundo o relatório acima citado, um número significativo de pesquisas sobre desenvolvimento infantil humano indica que, “um programa nacional abrangente de serviços de desenvolvimento da primeira infância[17] pode ser uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano, um dos melhores investimentos que um país pode fazer em seu desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. viii).

A semelhança entre os programas de 1970 e os verificados em nosso tempo não se limitam à manutenção de um discurso político que estabelece uma relação direta entre os problemas sociais e sua solução pelas forças “salvacionistas” da educação, ela se estende fortemente ao campo da teoria produzindo com raras exceções – uma linearidade do pensamento que já não mais se orienta pela crítica ou pela reflexão das razões pelas quais as crianças brasileiras são excluídas do direito a uma escola que mantenha o princípio educativo do conhecimento. Não é sem razão que observamos a defesa de uma escola de Educação Infantil cuja especificidade orienta-se para a expansão de um estilo pedagógico, como já fora anunciado por Campos (1997, p. 125) “mais flexível e a adaptado às características da faixa etária das crianças com até dez anos de idade”.

A exemplo do que afirmaram Abramovay e Kramer (1991), em suas primeiras críticas ao Programa Nacional de Educação Pré-escolar de 1981, não negamos a necessidade de se estabelecer objetivos e especificidades para a Educação Infantil e isso inclui não subestimar a sua função para o desenvolvimento cognitivo e psicológico, sem se render à psicologização apressada que, “considera” a necessidade de se respeitar, nos projetos educativos, as etapas de desenvolvimento já alcançadas ou em desenvolvimento nas crianças, mas “desconsidera” que o processo de formação humana se dá pelo entrelaçamento do desenvolvimento psicológico e as necessidades culturais de formação humana, redundando em projetos educativos que sejam

[17] Segundo o relatório do Banco Mundial (2002), os serviços de Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI) incluem creches e pré-escolas, mas também visitas domiciliares por profissionais treinados, serviços de saúde, nutrição e educação dos pais, sendo estes últimos de natureza informal, sem vínculos com as instituições educativas e estima-se que atendem hoje mais de um milhão de crianças brasileiras. De acordo com o relatório, “os programas não formais de DPI são importantes exemplos de alternativas de baixo custo às pré-escolas públicas formais” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. ix).

sistemáticos e intencionais, que produzem conhecimentos e aprendizagens novas com as crianças.

Demonstramos adiante que semelhante ao que ocorreu no final de 1970 e início de 1980 em que emergem as primeiras críticas à teoria da privação cultural e aos modelos de educação compensatória, há sempre um processo de apropriação das novas formulações cujo impacto é percebido nos diversos campos do tecido político e social, de modo específico na Educação, produzindo em muitos casos, distorções e inconsistências. O discurso oficial que em 1981, por ocasião da criação do Programa de Educação para o pré-escolar incorporou parte das críticas que os intelectuais vinham fazendo à educação compensatória e preparatória para o ensino fundamental, afirmou por força de um silogismo falacioso, que a educação pré-escolar deveria ter "objetivos em si mesma", produzindo, conseqüentemente, o que Abramovay e Kramer (1991) denunciaram, afirmando que na medida em que se estabeleceu que a pré-escola não deve guardar nenhuma relação de semelhança ou integração com a escola fundamental e que ela é importante em si mesma está isenta de ter qualidade, "podendo ser informal, não convencional e assistemática".

Este mesmo teor encontra-se legitimado pela proclamação da especificidade da Educação Infantil pelos teóricos defensores da Pedagogia da Infância, entre eles Faria (1995), Cerisara (2002) e Rocha (1999) quando indicam que as creches e pré-escolas devem constituir-se distantes de qualquer referência à escola ou a um modelo escolar de educação. Segundo esta corrente, a premente necessidade de se reafirmar a especificidade da Educação Infantil se justifica principalmente para afastar as possibilidades de identificação ou semelhança com os modelos educativos cunhados para o Ensino Fundamental.

Rocha (1999) produziu um estudo em que analisa a trajetória recente das pesquisas desenvolvidas na área da Educação Infantil no Brasil demonstrando, a partir dos resultados dessas pesquisas produzidas em diferentes áreas, o nascimento de uma Pedagogia que incorpora procedimentos e conceituações próprias produzidas pelas construções teóricas dos últimos anos. De acordo com a autora, este conjunto de conhecimentos acumulados indica a "consolidação de uma Pedagogia que contemple todas as dimensões do humano e a diversidade cultural que as constituem, evitando a exacerbação da impossibilidade cultural, em detrimento da criação e da recriação da produção humana a ser conduzida pela criança" (ROCHA, 1999, p. 134).

Esta Pedagogia da Educação Infantil, que segundo Rocha (1999, p.135) inscreve-se no âmbito de uma Pedagogia da Infância, deve ser considerada um campo em constituição, visto

que a consolidação definitiva desta como um campo específico depende em grande parte de "um aprofundamento quanto à própria relação entre as instâncias educativas voltadas para a infância, no sentido de explorar influências recíprocas (pré-escola sobre a escola e vice-versa)". Entretanto esta última afirmação demonstra que de fato a consolidação de uma Pedagogia para a Educação Infantil busca uma configuração para as instituições educativas diferente do tipo escolar.

A especificidade defendida pelos autores desta Pedagogia anuncia-se, portanto, pela negação sumária de qualquer semelhança com os modos de organização do tipo escolar. O sentido pejorativo que incide sobre todos os conceitos ou expressões que compõem o modelo escolar de educação é extensivo à forma como concebem o conhecimento em sua versão escolar, "fragmentado e parcializado quando traduzido para o currículo e o ensino na escola" (ROCHA, 1999, p. 135).

Motivações políticas, sociais e pedagógicas, frutos dos movimentos sociais engendrados, contribuíram para desencadear o discurso em defesa de uma pré-escola com objetivos em si mesma na década de 1980[18]. Motivações desta mesma natureza atuam em defesa da especificidade, mas segundo os argumentos que buscamos construir aqui, o que se explicita de forma mais evidente é a filiação dos autores da Pedagogia da Infância a uma tendência pragmática influenciada por preceitos epistemológicos que, em oposição à epistemologia histórica de Bachelard, reafirma os conhecimentos cotidianos - aqueles construídos em contato com a cultura - como saberes naturais, fruto de uma experiência individual que se pretende original e singular.

Também consideramos que ao reafirmar nestes termos a necessidade de se estabelecer as especificidades da Educação Infantil, os intelectuais que a isto se dedicam, legitimam pelo teor de suas defesas, o discurso oficial do governo brasileiro, já fortemente influenciado pelo discurso dos organismos multilaterais, e o conjunto dos elementos que compõem essas premissas defendidas tanto no campo acadêmico quanto no das políticas, produzem a partir da década de 1990 uma profunda assepsia conceitual, de valores, objetivos e função que essa etapa educacional deve promover, bem como uma alteração na relação epistemológica, hoje concebida a partir da seguinte dualidade: criança - experiência do cotidiano, suprimindo como

[18] Fortalece-se neste momento o discurso que acusa os programas de educação compensatória, de serem frutos de teorias "não críticas", afirmando inclusive que esses programas foram portadores de uma proposta de educação infantil despida de qualquer objetivo educacional, com mérito assistencial reconhecido. Saviani (1982 apud, CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 18) afirma que a pré-escola com programas de educação compensatória serviram novamente para "contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente".

se pode perceber a função do professor, e cunhando novos sentidos à experiência e ao conhecimento.

Entendemos que as necessidades de desenvolvimento psicológico das crianças são necessidades relevantes a serem alcançadas pelas creches e pré-escolas, entretanto, a função dessas instituições não pode estar reduzida a apenas essas necessidades, principalmente se desta perspectiva estiver ausente a compreensão de que a consolidação das etapas de desenvolvimento das crianças ocorre por força das experiências sociais e culturais que elas vivenciam em contato com os adultos, distinta, portanto, de uma compreensão naturalizante e idealizada que não distingue o objeto da psicologia – as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança – e suas condições de consolidação por meio da educação e do ensino, objeto da Pedagogia[19].

No próximo item ampliamos a discussão demonstrando os lastros da relação entre as políticas implantadas na década de 1990, as semelhanças que elas guardam com outras praticadas em décadas anteriores tentando dar forma à afirmação que fizemos no início deste capítulo quanto ao momento histórico de recuo pedagógico, teórico e político caracterizado a partir da implantação das políticas reformistas.

1. 1. 1 O Banco Mundial e as políticas educacionais para Educação Infantil: "da criança carente culturalmente à criança cidadã."

Universalizar o acesso do ensino a todos os indivíduos e em todos os países tem se tornado um dos grandes esforços realizados por ações internacionais e nacionais, com destaque para o artigo XXVI presente na Declaração dos direitos humanos de 1948 que estabelece indistintamente o direito de todos os cidadãos à educação. Entretanto, reconhecer o direito exige automaticamente sua garantia em relação às leis nacionais que estabelecem os seus contornos e regras, observando sempre o princípio indispensável de garantir a participação de todos nos espaços políticos, sociais e profissionais. Com essa garantia, os desdobramentos devem ser considerados, pois, a normatividade que se inaugura produz impactos no cotidiano das pessoas, mesmo que, como nos explica Cury (2002a), suas implicações e conseqüências não estejam conscientemente explicitadas.

---

[19] Para maiores esclarecimentos conferir referência em: PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vygotski, Leontiev e Elkonin**.** 2006. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP. 2006

A década de 1990, início da atuação do Banco Mundial no Brasil, protagoniza a implantação de novas diretrizes educacionais que possuem como marca uma crescente preocupação e atenção ao desenvolvimento infantil. Pela trajetória de intervenção em programas sociais e de educação, iniciadas pelas ações do UNICEF na década de 1960 e representadas atualmente pelas ações do Banco Mundial, este órgão possui hoje o status de Organismo Internacional com maior visibilidade no panorama educativo global (TORRES, 1996).

O Banco Mundial é propriedade de 181 países-membros e corresponde a uma denominação genérica para várias instituições financeiras internacionais como o BIRD[20] (Banco de Pesquisa e Desenvolvimento) e a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional. Intencionava originalmente promover um fluxo de desenvolvimento e a reconstrução das economias debilitadas pela Segunda Guerra Mundial. Hoje, este mesmo Banco possui interesses financeiros em quase todos os países considerados em desenvolvimento ou em transição (PENN, 2002).

Penn (2002) produziu uma discussão que nos parece sensata e realista, na medida em que demonstra o percurso realizado pelo Banco Mundial para se chegar a um interesse messiânico pela infância. Segundo a autora, a despeito dos "esforços" produzidos pelo Banco Mundial para diminuir a pobreza nos países em desenvolvimento, estes são visivelmente mal-sucedidos e têm contribuído ao contrário, para torná-la mais aguda. Isto acontece, segundo os relatórios do próprio Banco por razões de natureza puramente operacional, afirmando que o problema está na lentidão e ineficiência dos sistemas fiscais do mundo que necessitam, portanto, de intervenção técnica por meio de ações orientadas e especializadas, suficientemente capazes de promover a estabilidade econômica e o progresso desses mesmos países. O oportunismo deste discurso é hoje um dos grandes responsáveis pela queda na qualidade da educação e o aumento da mortalidade infantil em todo o mundo.

Na contramão, está nosso argumento central de que o problema das concepções e políticas implementadas pelo Banco Mundial não é simples. A compreensão está no fato de que se aumenta diariamente a desigualdade entre países pobres e ricos, e que as crianças são mais intensamente afetadas pela pobreza bem como pelos cortes nos serviços públicos estruturais como saúde e educação. Encontra-se, também na compreensão de "desenvolvimento", proclamada pelo Banco Mundial.

[20] Um país que queira integrar-se ao BIRD deve primeiro associar-se ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Penn (2002)

Há uma explícita manobra ideológica ao apresentarem o desenvolvimento econômico e o progresso global como sendo fenômenos neutros e universais. Por este brilhante silogismo, desconsidera-se a real conjuntura social, econômica, política e histórica que condiciona os diversos países do mundo. Isso nos indica a necessidade de observarmos este momento, não extraordinário no cenário das políticas para a Educação Infantil, mas cuja trajetória de projetos e planos nacionais foi engendrada em consonância com os projetos econômicos e de desenvolvimento do Brasil, com fortes repercussões no campo acadêmico, alcançando ainda os contextos educativos que se estruturam orientando-se também pelas concepções burocráticas, técnicas e pedagógicas que constituem o teor dos documentos legais.

Nossas reflexões a seguir, justificam-se pela necessidade de demonstrar um encadeamento entre o conteúdo das legislações, o seu impacto nas concepções educativas que se implantam nas instituições educativas e a apropriação que aqueles conteúdos fazem das matrizes teóricas de maior legitimidade científica, demonstrando ser esta apropriação muito mais determinante para as concepções e modelos educativos que se consolidam do que se pode supor num primeiro momento. Refletimos ainda sobre os fatos que foram dando visibilidade à infância e ao pré-escolar num cenário político e educativo que apresentava iniciativas muito tímidas de concretização do direito às crianças menores de seis anos, do acesso aos bens simbólicos por meio de uma instituição educativa legalmente reconhecida. Em todo o mundo, os princípios para a construção desse direito já haviam produzido uma longa trajetória no campo filosófico[21].

Desde a origem mais clássica das preocupações com a criança e uma instituição educativa para elas, localizamos sempre e invariavelmente a presença de alguns elementos fundantes, a saber: a evolução do pensamento filosófico e seu problema fundamental sobre a natureza do homem e o desenvolvimento de suas funções intelectuais; o avanço das ciências modernas; o projeto econômico como balizador ou soberano às políticas previstas para a educação; e a crença, quase sempre ilusória, de que as instituições educativas são capazes de "salvar" as crianças das mazelas produzidas por problemas de natureza econômica e nem sempre, de natureza pedagógica.

É preciso afirmar que a década de 1980 guarda pouca semelhança com os fatos que justificaram a falta de visibilidade da educação oferecida em creches e pré-escolas durante o

[21] No século XIX, fundaram-se as idéias do humanismo racionalista que procurava definir caracteres universais e permanentes do homem, criando as bases para o fundamento da luta em defesa da igualdade de direitos para todos (SUCHODOLSKI, 1984). Segundo Abramovay e Kramer (1991), é neste contexto europeu que se localiza uma mudança na função da pré-escola como assistencialista para outra relacionada com a idéia de "educação", para compensar as deficiências das crianças causadas pela miséria, pobreza, etc.

período anterior[22], não só, mas significativamente porque foi nesta década em que se deu simultaneamente no campo acadêmico e da política a elaboração de teorias e a promulgação de direitos que se constituíram como um divisor de águas. No campo acadêmico, podemos registrar o desenvolvimento das teorias da reprodução que recuperam para a educação básica [23] um importante papel na democratização da sociedade, além da emergência e divulgação de estudos apoiados no campo da sociologia, principalmente no cenário internacional, com influência mais acentuada no cenário brasileiro a partir da década de 1990 (CAMPOS; HADDAD, 1992).

No campo das políticas, destacamos inicialmente que logo no início da década de 80 o governo brasileiro lança o Programa Nacional de Educação Pré-escolar que, na opinião de Abrantes (1991) e Abramovay e Kramer (1991), apresenta diretrizes que são no mínimo inquietantes, pois, avançam e retrocedem ao mesmo tempo na velha tentativa de resolver os problemas sociais por meio da escola.

Esta é uma contradição típica das apropriações que se faz por parte dos órgãos oficiais do governo, por ocasião da elaboração das políticas ou diretrizes para os diversos setores, ou seja, absorve-se parte das reivindicações sociais em visibilidade e, por esta razão, ameaçam a estabilidade das políticas anteriormente praticadas, fazendo assim com que aquelas, não só sejam implantadas com o devido respaldo da sociedade que as concebeu, como também são descritas textualmente de tal forma que suas contradições ou "ocultamentos" nos pareçam isentos de qualquer filiação ideológica ou razões de natureza econômica.

Afinal quem pode se opor ao que encontramos, por exemplo, no recente documento, "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação" (BRASIL, 2006, p. 17) em que se anuncia um conjunto de dezessete diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, entre elas uma que nos diz: "O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar". Por ora, o que pretendemos demonstrar é que conceitos como "totalidade", "especificidade" e "diferença" expressam a necessidade do uso de um vocabulário renovado que só faz sentido no contexto

[22] As primeiras estatísticas sobre o pré-escolar na década de 70 demonstram o quanto eram baixos os índices de atendimento. Em 1974, por exemplo, segundo Ferrari e Gaspary (1980), o pré-escolar atendia 3,51% das crianças brasileiras, deixando sem atendimento um total de 96,49% da população infantil. Esse quadro começa a se alterar significativamente a partir do final desta mesma década por força da criação dos programas de educação compensatória.

[23] Moraes (2003a) indica a presença, mesmo que mais tardia, em diversas instâncias de representação social e política de um movimento crescente de preocupação com a educação básica, justificada pela demanda que se tornou cada vez mais concreta pela ausência progressiva do Estado no atendimento às demandas sociais nos anos 1990.

dos núcleos orientadores das reformas educacionais cunhadas na década de 1990 com o intuito de prover, segundo Moraes (2003a, p. 09), “um projeto educativo de outro porte, formador do “cidadão” possuidor das competências necessárias para dominar os chamados “códigos da modernidade”.

A forma sedutora como esses conceitos aparecem nos documentos produzem para si uma legitimidade que se reverte na prática de tal forma que só considera ceticamente a dimensão individual e subjetiva de cada criança. Além disso, cabe ressaltar que na medida em que se proclama a diferença mais do que a igualdade, por exemplo, corre-se um sério risco de abrirmos flancos de discriminação e preconceito, retrocedendo em alguns avanços em termos de direitos universais alcançados nas sociedades modernas e democráticas.

Segundo Cury (2002a), compreender a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar não é simples, visto que, se por um lado implica defender a igualdade como princípio da cidadania, por outro, é a heterogeneidade (que corresponde à diferença) que nos é perceptível, e imediatamente sensível e não a igualdade. Para o autor, o princípio da igualdade essencial a todos os seres do gênero humano é que nutriram todas as teses da cidadania e democracia. Ele assevera: “sem esse reconhecimento e respeito por ele, estão abertas portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas” (CURY, 2002a, p. 09).

Esta diretriz mencionada no documento de Política Nacional de Educação Infantil se situa no mesmo universo ideológico de outra encontrada no texto de 1981 do programa Nacional de Educação Pré-escolar quando se afirma que:

> A educação pré-escolar visa ao desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas características físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida, situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural (BRASIL, 1981 apud ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 32).

Vejamos que aqui também se anuncia a “totalidade”, a “especificidade” e a “diferença”. Também se encontra contemplada a especificidade da Educação Infantil cujo eixo são as características desenvolvimentistas próprias de cada etapa, ou seja, aqui também evidenciamos uma descaracterização da função da pré-escola que passa a ser importante por si mesma devendo formular propostas que considerem a formação humana fruto restrito do desenvolvimento psicológico.

Essa tendência em reduzir os objetivos do processo educativo à promoção do desenvolvimento psicológico por meio das experiências cotidianas específicas e individuais é balizadora também neste nosso tempo de programas para a Educação Infantil, produzindo prioritariamente um processo de desqualificação da escola pública e de todos os seus correlatos.

Este mesmo movimento encontra-se denunciado por Abramovay e Kramer (1991) quando apontam as conseqüências em 1981 desse tipo de formulação legal que possuía como objetivo primeiro desconstruir as bases ideológicas dos programas compensatórios, mas que se desdobrou na reafirmação de modelos de educação pré-escolar que, já isentos de terem que preparar as crianças para um melhor desempenho no primeiro grau e também isentos da função compensatória, se reafirmam com objetivos em si mesmos, devendo evitar qualquer tipo de aproximação com as estruturas das escolas. Para essas autoras, no entanto, a lacuna se faz por não ter sido afirmada legalmente a função pedagógica que se esperava que se cumprisse mediante a crítica à educação compensatória.

Abramovay e Kramer (1991) definem o que consideravam a função pedagógica da educação pré-escolar e entendemos que, ao defini-la, tornaram possível ao mesmo tempo, reforçar as críticas aos programas de educação compensatória e também denunciar as recentes formulações presentes no documento do Programa Nacional em que se apostava na educação pré-escolar como a saída para enfrentar os problemas decorrentes do baixo nível de renda dos pais das crianças, promovendo assim efeitos positivos sobre o processo de educação delas como um todo. Criticam as autoras: “a pré-escola não prepararia para a escolarização posterior, mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico e social” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 33).

Para tanto as autoras consideram que ao defender uma função pedagógica para o pré-escolar não estão deixando de reconhecer seus objetivos imediatos e nem desconsiderando seu papel no desenvolvimento infantil, mas situam sua função em outra matriz epistemológica.

> Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que tem um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente asseguram a aquisição de novos conhecimentos (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 35).

Demonstram em seguida que esta perspectiva da função pedagógica por elas defendida aproxima-se e ao mesmo tempo distancia-se daquela que proclama a educação com objetivos em si mesma.

> Aqui, como na "pré-escola com objetivos em si mesma", a confiança nas possibilidades das crianças se desenvolverem e a valorização das suas manifestações são indispensáveis. No entanto – e nesse ponto está a grande diferença – tal confiança e valorização redundam num trabalho pré-escolar sistemático e intencional, direcionado à transmissão de novos conhecimentos e à garantia de novas aprendizagens (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 36).

Viñao (2002), ao discutir a questão das mudanças e reformas que freqüentemente se impõem aos contextos educativos, seja por força legal ou por substituição dos paradigmas norteadores do projeto educacional predominante, nos dá pistas para analisarmos esse movimento ocorrido na educação pré-escolar naquele período e também nos dias atuais. De acordo com o autor, uma visão histórica das mudanças que vão ocorrendo nas instituições nos oferece uma compreensão de que os sistemas e instituições educativas guardam uma estreita relação com os processos e mudanças sociais cujos efeitos só podem ser conhecidos ou apreciados depois de um longo período.

As profundas transformações ocorridas na década de 1980, expressas pela reabertura da democracia no país, os movimentos sociais em favor da Constituinte, momentos visíveis de intensa mobilização política, produziram a promulgação da Constituição de 1988 que institui o direito à educação às crianças menores de seis anos. A conseqüência imediata que se segue é que se inicia, por parte do Ministério da Educação com o apoio de especialistas da área, um grande esforço para formular políticas nacionais para a Educação Infantil a partir de dois princípios antagônicos: por um lado, afastar-se do modelo compensatório muito mais vinculado à assistência e por outro, pensar em propostas de políticas sob a égide da educação, expressando assim todo o movimento desencadeado anteriormente que atacara os modelos de educação compensatória, reafirmando ao contrário o caráter educativo.

Contudo, na década de 1990, o Banco Mundial entra no campo da Educação Infantil retomando os modelos de educação de massa, cânones da UNESCO e do UNICEF, com a implantação dos projetos de "desenvolvimento infantil" (ROSEMBERG, 2002b, p. 36). Na direção do que vínhamos apontando sobre este novo cenário que se articula durante a década, um outro importante passo foi dado no nível político que é o reconhecimento legal da Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, aproximadamente

oito anos depois da publicação da Constituição, devendo oferecer aos filhos de mulheres e homens da classe trabalhadora, cuidado e educação em creches e pré-escolas. A promulgação da lei e concomitantemente as novas políticas de educação implantadas na década de 1990 sob os cânones do Banco Mundial colocam para o debate atual, antigos e novos desafios, entre eles, a função que essas instituições de cuidado e educação devem cumprir junto às crianças portadoras do direito universal de acesso à educação.

Seria razoável supormos inicialmente que as fragilidades e divergências que permeavam a definição da função atribuída à educação pré-escolar, característica das décadas anteriores, se justificassem também pela falta de prerrogativa legal, ou seja, de legislações e diretrizes curriculares específicas para esta etapa educativa, que só foi alcançada em 1996. No entanto, se não podemos por um lado, numa posição bastante ingênua supor que a simples promulgação de uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conseguisse sozinha delinear novos rumos para a História da Educação (a História já nos mostrou isso em tantos momentos), por outro, não podemos desconsiderar o fato de que ao se tornar uma prerrogativa legal adquiriu novos tons.

Novos tons porque mobilizou ações significativas por parte dos Ministérios e Secretarias do Governo Federal, exigiu que os municípios se responsabilizassem pela oferta desta etapa da escolarização das crianças, porque se tornou necessário formular políticas de financiamento e de formação para os profissionais que atuam nesta etapa, tornou-se imprescindível elaborar e implementar diretrizes curriculares e um conjunto normativo, como base para esta nova configuração da Educação Infantil.

O que à primeira vista pode nos parecer demandas habituais decorrentes da publicação de uma lei, na verdade é algo maior, na medida em que para se cumprir as expectativas e os sentidos cunhados pela lei, há sempre o risco de se esbarrar em condições adversas na sociedade fim. Cury (2002a) apresenta-nos uma discussão sobre o direito à educação conquistada na modernidade, afirmando que tal direito é ao mesmo tempo uma resposta às exigências impostas pelo processo produtivo como também inserção profissional, mas corresponde fundamentalmente, a valores da cidadania social e política, inspirados na racionalidade liberal. Segundo este autor, a instauração de um direito por força legal transforma-se num instrumento de luta contra as formas de discriminação e caminha na direção de uma igualdade de direitos. Contudo, não se deve encarar a lei como um instrumento mecânico ou linear de realização do direito que ela estabelece. Sobre a lei, diz o autor:

> A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002a, p. 03).

Sendo assim, é possível afirmarmos que os educadores e especialistas da área da Educação Infantil, bem como a sociedade civil em geral, desejam a efetivação de políticas e diretrizes que legitimem a função anunciada pela lei, de que as crianças sejam cuidadas e educadas, sendo que ambas as funções devem ser cumpridas indistintamente. Entretanto, observa Rosemberg (2003, p. 35) que no período posterior à publicação da LDB 9394/96, há "a hegemonia de uma concepção de Educação Infantil que não diferencia creches e pré-escolas pelo padrão de qualidade, pela formação dos educadores e pela responsabilidade administrativa".

Rosemberg (2003, p. 36) denuncia as ações do Banco Mundial que vem sendo definidas à luz "dos conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para as populações pobres". De acordo com a autora, essa entrada do Banco Mundial no Brasil interrompe aquele outro momento em que, num esforço conjunto de diversos seguimentos sociais - entre eles: Coedi[24], Universidades, partidos políticos e usuários - buscava-se a efetivação do caráter formal dos programas para Educação Infantil, realçando a necessidade de expansão com atendimento de qualidade.

Ainda sob a égide economicista do Banco Mundial, anuncia-se a prioridade de investimentos no Ensino Fundamental, por considerá-lo aquele com maior retorno de investimentos e com isso, estabelece-se um dos maiores problemas com os quais a Educação Infantil vive às barbas, que é a falta de políticas efetivas de financiamento, atingindo de modo ainda mais agudo as creches. Segundo Cury (2002b), quando se estabelecem os termos da Educação Básica[25] e assim ela passa a ser considerada, confirma-se a compreensão de etapas conjugadas sob um todo, ou seja, a Educação Infantil e o ensino Fundamental e Médio, passam a figurar como o caminho pelo qual todas as crianças e jovens passarão, buscando exercer seu direito à educação.

Contudo, na mesma medida em que a lei estabelece a Educação Básica como direito da cidadania e dever do Estado em oferecê-la, fazendo-se cumprir todas as etapas da

[24] Coordenação de Educação Infantil ligada ao Ministério da Educação.
[25] O artigo 11 da LDB 9394/96 assinala a possibilidade dos Estados e Municípios se constituírem como um sistema único de educação básica (CURY, 2002b, p. 170).

escolarização, em contrapartida, focaliza o ensino fundamental como etapa prioritária a ser investida. Ora não nos resta nenhuma dúvida de que especificações da lei como estas são exemplos sumários da força das prescrições divulgadas pelo Banco Mundial. Afirma Cury (2002b, p. 176):

> Como se sabe a focalização é um modo de priorizar uma etapa de ensino cujo foco pode significar o recuo ou amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos financeiros.

Essa é sem dúvida uma questão em torno da qual devemos refletir sob pena de não conseguirmos localizar as confluências desse tipo de prioridade instituída pela lei e as formulações das políticas implantadas pelo Banco Mundial, não só, mas principalmente porque ela redunda numa ampla questão que muito nos custou nos anos de 1970 e 1980 com a implantação de programas de baixo-custo e que voltam a nos ameaçar sob a perspectiva de programas de Desenvolvimento Infantil, focalizados nas faixas etárias de zero a seis anos que, segundo Rosemberg (2002a, p. 13), "corresponde ao contingente de crianças cujas famílias figuram entre as taxas brasileiras mais intensas de pobreza e indigência".

A mesma autora afirma ainda que os programas de focalização, em geral, condicionam-se para serem substitutos e não subsidiários aos projetos setoriais universais. Para Rosemberg (2003, p. 36), a Educação Infantil vive uma complexidade a partir de meados de 1990, pois ao mesmo tempo em que luta pela regulamentação dos serviços de educação, ela se vê às voltas dessa "tentativa de re-introdução da antiga concepção de atendimento à criança pequena que reanima modelos assistencialistas já conhecidos da área".

O Brasil é um dos países que junto com outros tantos da América Latina, bem como a Índia, Indonésia, Nigéria e Cazaquistão já receberam de empréstimo do Banco Mundial mais de um bilhão de dólares para financiar programas de desenvolvimento e cuidado à primeira infância, compreendendo os indivíduos dessa etapa do desenvolvimento humano, como o "capital do futuro". Para melhor delinear concretamente que cidadão os países subsidiados devem formar, o Banco Mundial desenvolveu, inspirado na teoria do desenvolvimento econômico neoliberal que impera nas grandes potências capitalistas, um modelo de Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância (ECD- *Early Childhood Care and Development*) (PENN, 2002). Para tanto, os programas financiados pelo Banco Mundial buscam aumentar o capital social de uma pessoa que aumenta sua capacidade de se ligar a redes sociais, tornando-a um indivíduo competitivo e um adulto plenamente produtivo.

Textualmente, os documentos elaborados para justificar as necessidades e procedimentos para o desenvolvimento dos programas de ECD partem de uma compreensão pragmática de que tudo não passa de um esforço por parte dos adultos que cuidam das crianças em diferentes espaços, sejam educativos ou de saúde, para desenvolver aquilo que eles consideram e nomeiam como “intervenções planejadas adequadamente”. Segundo Penn (2002), as conclusões a que se chegam sobre as chamadas “intervenções planejadas adequadamente” são inspiradas em experiências norte-americanas, mesmo sendo este, assevera a autora, um péssimo exemplo para a educação e cuidado infantil. A despeito disso, formulou-se, portanto, um manual que, sustentado pela premissa comum entre muitos pedagogos norte-americanos de que as crianças não se diferenciam na maioria de seus aspectos em qualquer lugar do mundo, torna preceitos e interpretações modelados para as crianças dos Estados Unidos perfeitamente legítimos para o mundo dos países em desenvolvimento ou transição.

Por meio da *National Association for the Education of Young Children* (NAYEC), segundo Penn (2002), cunhou-se a expressão “práticas apropriadas ao desenvolvimento”. Esta compreensão materializa-se num manual que ratifica o modelo de desenvolvimento dividido em estágios com significativo destaque para as aprendizagens que devem ocorrer nos contextos familiares, enumera as práticas adequadas a serem adotadas pelos adultos, entende que os estágios e as práticas que a eles devem ser associadas para possibilitar que as crianças avancem nos estágios de desenvolvimento são semelhantes em todo o mundo e, a cultura de cada parte do mundo, por sua vez, produz apenas pequenas variações. A despeito de suas deficiências quanto à representatividade e ao tipo de pesquisa, em geral efetuadas no campo da Psicologia do Desenvolvimento, Penn (2002, p. 07) afirma que “as práticas adequadas ao desenvolvimento têm sido amplamente utilizadas”. Segundo Spodeck e Brown (1998), o conceito de “adequado do ponto de vista desenvolvimental” tornou-se o único critério de avaliação da eficiência de programas para a educação da infância. As críticas que se seguem contra essas elaborações apontam para o fato de que esse modelo de avaliação considera somente a dimensão desenvolvimental, ignorando outras duas dimensões, a cultural e do conhecimento.

Por essas razões, observamos com devido cuidado, as recentes teses que anunciam que a função da Educação Infantil deve se estabelecer a partir das necessidades específicas das etapas do desenvolvimento infantil, pois, segundo nossa compreensão, assim como esses modelos de desenvolvimento infantil supõem uma possível substituição e retrocesso a modelos de assistência, também a defesa daquelas teses – carentes de uma clara definição

pedagógica - sugerem a implantação de outros modelos apartados da necessidade de promover uma Educação Infantil que reconheça o direito das crianças de terem acesso a um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, próprios da educação formal.

Em outras palavras, isso que afirmamos implica a relação estreita que se estabelece entre as políticas para a educação, pois se sustentam numa base epistemológica que nem sempre se apresenta claramente, mas que produz invariavelmente políticas curriculares e, nessa mesma medida, diretrizes para as práticas pedagógicas, como se pode perceber quando examinamos textualmente os documentos do Banco Mundial e aqueles produzidos pelo governo brasileiro, sendo ainda possível verificar as suas implicações no cotidiano das instituições educativas.

Por ora interessa-nos lembrar que há uma profunda sintonia entre a defesa de uma Educação Infantil com foco no desenvolvimento e a ideologia que subjaz os programas de Desenvolvimento Infantil, ou seja, em ambos, a função dos agentes ou educadores responsáveis pelas crianças é somente realizar um atendimento às necessidades das experiências espontâneas das crianças, isso é a nosso ver, ao mesmo tempo uma absolutização e redução do desenvolvimento em sua versão espontaneísta como a única fonte para a evolução do amplo processo de formação humana das crianças. As filiações teóricas que dão sustentação aos programas de Desenvolvimento Infantil anunciados como ações que conduzem a níveis de desenvolvimento sociais mais altos para o país e conseqüentemente maiores índices de desenvolvimento psicológico para as crianças expressam o tipo de ligação que se tornou possível a partir de 1990, cujos impactos podem ser evidenciados neste nosso tempo, como por exemplo, a defesa por teóricos da área de uma instituição de educação infantil que seja concebida por um caráter multifuncional[26].

Haddad (2002, p.94), estudiosa ligada à Pedagogia da Infância, escreve a favor do caráter multifuncional como alternativa para fazer convergir as funções sociais e educacionais, sendo que isto implica por um lado a tarefa de promover o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, num ambiente lúdico e prazeroso - em profunda sintonia com as necessidades específicas e plurais das crianças e suas famílias, otimizando a

[26] Conceitos como multifuncionalidade e especificidade encontram-se amplamente utilizados pelos teóricos da Pedagogia da Infância, constituindo-se, segundo nossa análise, numa contradição que é ao mesmo tempo reveladora da filiação destes pensadores ao pós-modernismo nos termos em que se encontra anunciado por Moraes (2003b), ao afirmar que há um esvaziamento das diferenças que foram reduzidas à diversidade cultural e há também, uma substituição do conceito de sujeito para o de atores que "articulam relações sempre plurais, sem hierarquias, em fluxo e mobilidade constantes compartilhando mutuamente múltiplas e mutáveis identidades, que têm na ambiência cultural preexistente os limites de sua atuação" (MORAES, 2003b p. 162-163).

capacidade parental – e, por outro, garantindo que todas as funções estejam “em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas a plano secundário”.

Sobre esta questão queremos lembrar que do ponto de vista legal a função das creches e pré-escolas está claramente afirmada como uma função educativa que prima pelo cuidado e educação de forma indissociável e que não é neste ponto que residem as preocupações e críticas que fundamentamos, mas especificamente sobre o ceticismo epistemológico e pedagógico construído a partir do atual contexto político e acadêmico que se converge na defesa de um estilo pedagógico que se orienta primordialmente pelas experiências plurais e flexíveis**,** associadas à crítica aos ideais modernos de educação que produziu um movimento de relativização do conhecimento cientificamente fundado.

O cenário em que se consolida a especificidade da Educação Infantil sugere a tendência cada vez mais comum nas práticas dos professores das instituições educativas em favorecer experiências individuais das crianças sem uma preocupação em ligá-las aos conhecimentos cujos sentidos formais e universais ampliam aquelas experiências e permitem uma organização sistemática dos saberes. A respeito desse fenômeno de afastamento de uma “filosofia do conhecimento”, Bachelard (1983, p.18) afirmava que uma análise no quadro geral da filosofia contemporânea indicaria que aquela primeira está relegada a segundo plano, visto que o saber parece eivado de utilitarismo de modo que “os conceitos científicos, embora tão bem aceitos, são tidos por simples valores de utilização. O cientista, de pensamento tão cioso de opinião e tão ardoroso, de pensamento tão vivo, é considerado como homem abstrato”.

A desconfiança em relação aos valores racionais se congrega ao advento da epistemologia construtivista a partir de 1980 – com uma influência mais nítida percebida na década seguinte - que introduz uma noção de processo de desenvolvimento humano definido por uma série de etapas ou estágios que em sua dinâmica própria, proporciona às crianças, ao passar de uma para outra etapa, um crescimento quantitativo e qualitativo sobre o qual os objetivos educativos devem se lançar sempre que se desejar alcançar com êxito um processo de aprendizagem. Tal noção de processo é confrontada por uma outra que se encontra fundamentada na epistemologia histórica que admite certa regularidade entre os processos velhos e novos que se consolidam, indicando, entretanto, que tal regularidade seja questionada pela razão, que torna este processo descontínuo, capaz de produzir uma experiência real e concreta e não natural ou imediata (BACHELARD, 1996).

Em Bachelard (1983), localizamos essa discussão que nos permite compreender como o conhecimento e a experiência são concebidos na filosofia contemporânea a partir de uma

noção de existencialismo imediato que, segundo o autor. inverte o pressuposto filosófico de que a existência do ser se dá através da busca do pensamento científico e não por uma existência enraizada no próprio ser, diz Bachelard (1983, 19):

> o pensamento é uma força e não uma substância, quanto maior essa força, mais elevada é a promoção do ser [...] a ciência é um dos testemunhos mais irrefutáveis da existência essencialmente progressiva do ser pensante. O ser pensante pensa um pensamento cognoscente. Ele não pensa uma existência.

Respaldamo-nos nesta crítica radical de Bachelard para demonstrar que o teor dos argumentos que se explicitam nos projetos políticos para a educação possui a marca de uma contemporaneidade que protagoniza a emergência de uma tendência nas ciências em geral de se conceber o conhecimento e os meios educativos que os promove de forma direta, intuitiva e imediata. Nesta crítica, o autor afirma que não há mais uma preocupação em buscar longe um objeto de mediação, de conhecimento ou de experiência, mas no próprio ser do homem, ou seja, na especificidade de cada criança, em suas características psicológicas, em sua singularidade. “A consciência é, pois, um laboratório individual e inato” (BACHELARD, 1983, p. 19).

Por esta inspiração e demais argumentos construídos até aqui, esperamos ter demonstrado que os objetivos proclamados nas diretrizes dos atuais projetos internacionais e nacionais originam-se por uma lógica que descaracteriza as necessidades formativas previstas a partir da universalidade dos saberes, recebidos pelas crianças por meio dos processos de transmissão cultural, para em seu lugar colocar a necessidade imperiosa de que cada um responsabilize-se individualmente por sua realização e adaptabilidade às exigências culturais restritas. A discussão a seguir nos auxiliará nessa trajetória.

1.2 Os programas de Desenvolvimento Infantil: educar para o desenvolvimento e para subalternidade.

Consideramos que haja no mínimo duas razões distintas, mas complementares que justificam a ênfase nos processos de desenvolvimento humano infantil como balizador dos programas de Educação Infantil fazendo assim com que esta etapa da educação das crianças dê sua parcela de contribuição ao grande projeto de desenvolvimento social e econômico previsto pelos organismos multilaterais e ratificado pelos documentos que prevêem as metas, as diretrizes e os objetivos para esta etapa educacional. A primeira diz respeito à necessidade de consolidação deste modelo internacional que propõe políticas emergenciais como forma de

intervenção social para a superação das desigualdades e a segunda, não menos preocupante, corresponde à tese de que pretendemos aqui elucidar de que a ênfase nos processos de desenvolvimento psicológico como defendida por alguns autores, corroboram a expansão de uma concepção pedagógica que aposta nas experiências individuais de desenvolvimento do psiquismo humano como objeto das ações educativas e ao mesmo tempo, concorre para silenciar teses que nos permite compreender mais criticamente o contexto em que se tem dado a concretização das políticas para a Educação Infantil.

Na parte final deste capítulo, nos dedicaremos a explicitar estas razões a partir da ilustração mais específica do conteúdo do Relatório do Banco Mundial (Relatório nº 22841/2002 Brasil. **Desenvolvimento da Primeira Infância**: foco sobre o impacto das pré-escolas.) do documento de autoria do Ministério da Educação e Cultura: "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação" (BRASIL, 2006) e parte do "Plano Nacional de Educação" Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001).

Nossos destaques e análises de parte desses documentos têm por objetivo demonstrar como os documentos brasileiros fortalecem as prescrições dos organismos multilaterais, na medida em que apresentam metas e diretrizes cujo teor incide sobre os processos de desenvolvimento humano, indicando a criança como a maior responsável por aquele, numa visível demonstração e manobra ideológica que em última instância reforça as desigualdades sociais, pois, a conseqüência desse tipo de afirmação é a criação de modelos pedagógicos limitadamente pautados nos saberes do cotidiano das crianças, seus professores, pais, etc.

Antes, porém, destacamos que um exame da história da Educação Infantil como o realizado neste capítulo mostra o movimento que ora se repete, em que diante da necessidade de legitimar e tornar válido um modelo pedagógico em detrimento do outro, constrói-se um conjunto de novos argumentos científicos e também político-ideológicos tanto para fazer a crítica que se torna necessária quanto para estabelecer as novas bases sob as quais o modelo torna-se "inovador". O movimento que em 1980 enfraqueceu as teses dos programas compensatórios, ganhou visibilidade e legitimidade, pois, cumpriu simultaneamente duas funções: demonstrou que aqueles programas emergenciais não resolviam o problema das desigualdades e níveis de pobreza das crianças e ainda introduziu a necessidade de pensar em programas de caráter educativo que se afastassem do modelo escolar.

Para tanto se tornou imperativo que as diretrizes consolidadas a seguir absorvessem as críticas que indicavam o caráter antecipatório da escolaridade regular das crianças (considere-se aqui o fato de que em geral os programas de pré-escolar investiam no ensino da leitura e escrita e representações numéricas) e ao mesmo tempo se estabelecessem outros princípios

educativos. Ou seja, era preciso consolidar uma outra função para este período da educação que considerasse as exigências específicas de cada etapa do desenvolvimento humano.

Isto se cumpriu exclusivamente pela ótica desenvolvimentista[27] que na década de 1990 se expande principalmente pela aproximação que se torna cada vez mais possível do ponto de vista teórico, entre a Educação Infantil e as teses sobre o desenvolvimento da criança. Não é sem razão que na Introdução tanto do relatório do BM[28], quanto no PNE[29], os argumentos que justificam a importância da Educação Infantil são originários da compreensão psicológica de valor teórico reconhecido de que os primeiros anos de vida das crianças constroem as bases para seu posterior desenvolvimento psicológico aumentando positivamente suas oportunidades de desenvolvimento social.

Antes de seguirmos adiante, queremos lembrar que extrapola o objetivo deste capítulo realizar uma análise crítica às teses psicológicas que contém estes documentos, cumpriremos, no entanto, a tarefa de explicitar seus conteúdos para caracterizar nossa crítica de que o desenvolvimento humano é o balizador de um modelo de Educação Infantil que se propõe educativo e ampliado, quando comparado aos modelos anteriores. Entenda-se que nossas análises caminham na direção do que se anuncia para a concretização e consolidação desse modelo, verificando as suas conseqüências para as decisões do que se cumprirá pedagogicamente com as crianças.

Aquela tendência criticada por nós logo acima gera um subterfúgio que reforça a propensão de que as crianças possuem uma competência individual e sumária para consolidar seus processos de desenvolvimento social e intelectual, argumento encontrado na base de sustentação do caráter informal que caracteriza os programas de desenvolvimento da primeira infância e também nas práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas com as crianças nas instituições de Educação Infantil, fazendo com que acreditemos que tal informalidade legitima-se a partir da mesma matriz que aponta a experiência cotidiana como norte para os processos de formação das crianças.

---

[27] Segundo Rosemberg (2002b, p.66), esta nova concepção de "desenvolvimento infantil" não significa uma simples alteração de terminologia, significa sim alteração de concepção, "pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, visitas domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob responsabilidade de qualquer instância administrativa". Compreendemos que essa mudança de concepção é extensiva aos programas de Educação Infantil formais que se desenvolvem nas instituições educativas na medida em que se percebe pelo exame das rotinas de creches e pré-escolas uma ênfase em atividades que reforçam os níveis de desenvolvimento já alcançados pelas crianças ou que visam prioritariamente consolidar as habilidades e etapas do desenvolvimento cognitivo através da garantia de recursos e circunstâncias materiais adequadas.

[28] Banco Mundial.

[29] Plano Nacional de Educação.

Essa disposição do espírito infantil anunciada nos documentos e na defesa de outros teóricos da área produz a nosso ver uma dispersão dos fundamentos que nos contextos educativos caracterizam e consolidam a função educativa e social das creches e pré-escolas porque é um tipo de compreensão que elimina e recusa uma série de preceitos sociais produzindo assim, uma inclinação para que a criança seja considerada sem referência ao adulto, e a sociedade apenas um meio social que permite o desenrolar de sua formação humana.

Nos documentos que estamos analisando ainda encontramos a tese que justifica a Educação Infantil como uma necessidade que se produz frente à impossibilidade das famílias de proverem os recursos adequados para a educação e os cuidados com seus filhos, bem como lhes faltam os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil do qual a Pedagogia é portadora. Mais do que uma necessidade pedagógica ou educativa, a Educação Infantil é proclamada como uma necessidade social.

De acordo com o relatório do Banco Mundial são quatro bases que justificam a Educação Infantil, a saber: os pais podem não ter conhecimento sobre os benefícios dela para o desenvolvimento das crianças; ela cria igualdade de oportunidades entre os cidadãos; aumenta a eficiência do sistema educacional, aumentando conseqüentemente a produtividade do trabalho, além de alterar positivamente outros fatores externos como a saúde e a nutrição (BANCO MUNDIAL, 2002). Podemos perceber que há uma sintonia disso com o que se anuncia no PNE quanto à promessa de uma educação “que inaugura a educação da pessoa” (BRASIL, 2001, p.16).

> Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governo, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é o elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. (BRASIL, 2001, p. 12).

A partir dessa perspectiva da Educação Infantil como um instrumento de transformação social e de remoção dos desequilíbrios do desenvolvimento brasileiro, o Banco Mundial indica a necessidade de intervenções de políticas que privilegiem o Desenvolvimento da Primeira Infância sendo a Educação Infantil uma delas. Segundo o relatório o termo “Desenvolvimento da Primeira Infância” (DPI) inclui os serviços que promovem o desenvolvimento físico e intelectual das crianças de zero a seis anos. Esses serviços

compreendem além das creches e pré-escolas, “visitas domiciliares por profissionais treinados, serviços de saúde e nutrição e educação dos pais” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. viii).

> Intervenções importantes no início da vida são vistas como pequenos investimentos que geram altos retornos no bem estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto. As pesquisas também demonstram que as intervenções precoces são especialmente benéficas para as crianças carentes (BANCO MUNDIAL, 2002, p.viii).

O relatório reitera a ideologia que o subjaz sugerindo que o aumento da demanda por creches e pré-escolas é visível e torna-se justificativa suficiente para a criação dos programas de desenvolvimento da primeira infância.

> A demanda significativa por pré-escolas e creches reflete-se na imensa gama de serviços não formais de DPI oferecidos nos setores públicos e privados. Embora não haja uma documentação abrangente, estima-se que os serviços informais de DPI sejam significativos, atendendo a mais de um milhão de crianças através de visitas, creches, treinamento e centros de literatura. Os programas não-formais são importantes exemplos de alternativas de baixo-custo às pré-escolas públicas formais (BANCO MUNDIAL; 2002 p. ix)

Embora não tenhamos dados que permitam analisar qual é de fato o impacto desses programas sob o desenvolvimento presente e futuro das crianças temos, no entanto, algumas hipóteses a respeito das conseqüências imediatas e de longo prazo dessa indicação sendo que a principal delas é que equipara o valor do serviço desenvolvido nas creches e pré-escolas e aqueles oferecidos em espaços não-formais de educação. Isso significa admitirmos que não há diferenças significativas entre o que se faz nesses espaços de educação formais e informais, posto que em ambos o que realmente interessa é garantir que o desenvolvimento das crianças aconteça, ainda que a qualidade dos atendimentos seja questionável.

Por outro lado, a impressão que temos é de que o direito da criança a ter atendimento em creches e pré-escolas encontra-se profundamente ameaçado, na eminência de se tornar um privilégio, pois não nos resta dúvida de que não é possível equacionarmos as diferenças sociais e de acesso aos bens culturais da criança das famílias de baixa renda com as de classe média e alta senão por meio de políticas de educação que não se rendam a essa lógica capitalista de justificativa econômica que se apresenta travestida de justificativas humanitárias, mas que em última instância, cumpre o objetivo de financiar uma educação precária para aqueles que convivem desde que nascem com o circo da desigualdade social.

Para tanto, o Banco Mundial se apropria de teses da psicologia e da neurociência com devido reconhecimento científico, que apostam nas experiências das crianças em seus primeiros anos de vida como o grande potencial para seu desenvolvimento posterior. Como afirmam Rosseti-Ferreira et al (2002, p. 08), "o Banco Mundial apropriou-se do discurso de que investir no desenvolvimento da criança pequena abre 'janelas de oportunidade' para o indivíduo posteriormente". Isso sugere que há uma especificidade no processo geral de desenvolvimento infantil que torna este período da vida mais sensível do que outros, digno de intervenções eficientes, sob pena de se comprometer as oportunidades futuras de desenvolvimento.

Esta é também a tese que respalda as diretrizes para a Educação Infantil expressas no PNE como se pode verificar.

> A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras oportunidades da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas tendem a reforçar ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçam sobre as crianças nos últimos cinqüenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E tem oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A Pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças, interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 16).

Neste longo trecho há proposições que exigem nossa atenção. Seguindo nossa hipótese, as diferentes defesas em torno das propostas para a Educação Infantil se dividem em torno de educar para o desenvolvimento ou educar para o conhecimento. Reconhecemos, no entanto, que esta separação - que é inclusive expressa no texto dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil[30] - parece-nos à primeira vista uma simples contraposição, na medida em que este nosso tempo permite relativizar tanto os conceitos e definições que seria possível alguém afirmar que eles são tão semelhantes que dispensam a discussão em torno de suas diferenças. Contudo, o que estamos tentando demonstrar aqui é que nos

[30] A citação que ilustra tal separação e divergência encontra-se explicitada na introdução deste trabalho, podendo também ser conferida em: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume I, Introdução - Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 18.

documentos que examinamos para este capítulo e também nas diretrizes curriculares nacionais não há uma defesa abrangente a ponto de considerá-los como complementares, mas sim uma defesa explícita do educar para o desenvolvimento suprimindo o conhecimento como meio e fim das práticas educativas que possuem como foco as ações das próprias crianças e suas experiências informais produzidas circunstancialmente.

Diante dessa perspectiva fica fácil entender porque a Pedagogia é considerada, como se nota no trecho acima, como área que define estratégias e procedimentos adequados para oferecer oportunidades interessantes e enriquecedoras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A impressão que temos é que a Pedagogia, isenta de fornecer as bases didáticas e epistemológicas para pensar os processos educativos, cumpre a única função que lhe restou nessa nova configuração pragmática: desenvolver estratégias de intervenção subsidiada por um processo de desvalorização do conhecimento, reduzindo a um mero recurso para a consolidação das necessidades de desenvolvimento psicológico dos alunos.

No documento "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos" (BRASIL, 2006), também há indicações de que as políticas a serem implementadas pelo Estado para garantir a Educação das crianças menores de seis anos devem primar pela garantia das especificidades das etapas de desenvolvimento, observando para isso as diversidades culturais. Reconhecemos, no entanto, que o documento avança em termos de metas que prevêem a ampliação do atendimento, reconhece a premente necessidade de implantação de avaliações que dêem visibilidade à qualidade das ações desenvolvidas com as crianças, mas é também portador da equação: educar para o desenvolvimento. Numa de suas principais metas, afirma-se que:

> Divulgar, permanentemente, parâmetros mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo (BRASIL, 2006, p. 21).

Neste sentido, queremos mais uma vez lembrar que não estamos defendendo uma educação que se isente de considerar as características do desenvolvimento das crianças em suas propostas pedagógicas, nossa ressalva se faz no ceticismo de que essa tese produz com relação a alguns elementos do processo educativo, sendo que consideramos a apropriação do conhecimento a principal delas, mas não só, com destaque também para o fato de que se altera significativamente o papel da criança e do professor uma vez que se verifica uma relação

pedagógica em que o professor figura como aquele que organiza as circunstâncias de aprendizagem, favorecendo assim um complexo conjunto de ações que as próprias crianças desenvolvem, sendo essas as ações que concorrem para promover as aprendizagens daquelas. A perspectiva do ensino é completamente suplantada dos textos em que se defende a educação para o desenvolvimento, ele não é o eixo sobre o qual as ações educativas são concebidas. Os campos de saberes são substituídos pela necessidade de se observar os sentidos que individualmente as crianças atribuem aos objetos de suas experiências e estas últimas figuram como uma ação que se dá invariavelmente sob certas circunstâncias adequadamente planejadas.

Para concluir este capítulo queremos destacar que este movimento que aponta para uma educação orientada pelo e para o desenvolvimento subsidia a estrutura e conteúdos das diretrizes curriculares nacionais que se tornou um balizador das propostas de Educação Infantil como um todo. Também no campo acadêmico verificamos que ao final da década de 80 do século passado, em que as teses das teorias da reprodução deram visibilidade à ineficiência dos programas de emergência, o novo paradigma que se estabelece é o de pensar a Educação das crianças a partir das suas características de desenvolvimento e suas necessidades de adaptação. Campos e Haddad (1992) apontam para algo que elas consideram que se perdeu em meio ao clamor das críticas reprodutivistas e também pela emergência dos estudos produzidos em outras áreas como a História. Em suas palavras se expressa a indicação de que, anteriormente a esse tempo, havia uma tendência de orientar as propostas para a Educação Infantil pela matriz do desenvolvimento.

Ao comentar os esforços e o trajeto produzido desde 1970 para enfrentar os desafios para se pensar as propostas a partir da nova conjuntura, elas se perguntam: “Não teria aquela preocupação inicial com o desenvolvimento infantil, que prometia projetos educativos cientificamente elaborados, sido esquecida ao longo dos anos?” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 18). Segundo nossa avaliação, referendada nos dados que essa tese apresenta e nas análises dos documentos que examinamos, a perspectiva desenvolvimentista não se perdeu. Ela é vívida, propositiva e prescritiva no conjunto das propostas para a Educação Infantil. Contudo o que não se verifica nas práticas educativas é que as etapas do desenvolvimento psicológico sejam tratadas como catalisadoras para o processo de formação intelectual e cultural das crianças. Ao contrário, o que verificamos e passaremos a demonstrar no próximo capítulo é a rendição a uma lógica que supõe que mais importante do que garantir a socialização dos conhecimentos universais entre as crianças, a função das instituições educativas infantis deve

ser tornar as crianças adaptáveis, ampliar suas habilidades e competências, ou seja, fazê-las passar de um estágio ao outro de seu desenvolvimento.

No capítulo seguinte examinamos pontualmente alguns dos modelos curriculares para Educação Infantil, buscando estabelecer uma continuidade com a discussão desenvolvida neste capítulo que se encerra, quanto ao fato de que em geral aqueles modelos reforçam a tendência de uma educação voltada para promover prioritariamente o desenvolvimento das crianças, sem que se perceba em suas diretrizes curriculares uma preocupação, ainda que tímida com a natureza dos conhecimentos a serem produzidos com as crianças nas creches e pré-escolas. Isso evidencia que de fato as discussões na área da Educação Infantil ainda não se localizam no campo da epistemologia, no âmbito das preocupações com o conteúdo das experiências cognitivas das crianças, situando-se predominantemente no campo conceitual no sentido de dar legitimidade a conceitos que contribuem para concretizar este modelo de educação para o desenvolvimento que sustentado na matriz psicológica pragmática suprime as discussões e preocupações com o conhecimento, tornando-o algo circunstancial e fruto das experiências individuais.

2. Os estudos psicológicos, sua influência nos modelos pedagógicos estrangeiros e nas diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil: da relação entre o desenvolvimento e o conhecimento.

Este capítulo discute as principais contribuições e influências dos estudos psicológicos dos séculos XIX e XX sobre os modelos pedagógicos que se consolidaram neste mesmo período. Examina também três dos principais modelos pedagógicos estrangeiros de grande expressão no cenário da Educação Infantil brasileira e os aproxima dos princípios educativos anunciados pelas diretrizes curriculares nacionais a partir de uma análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI). O objetivo de tal aproximação é para demonstrar a predominância nesses diversos, porém similares, modelos da perspectiva psicológica pragmática, que como já anunciamos, prevêem a consolidação das etapas do desenvolvimento psicológico como meta fundamental para as relações educativas, subordinando o ensino e o próprio conhecimento cientificamente produzido àquela exigência de consolidação. Esta nossa defesa se apóia nas reflexões produzidas no capítulo anterior que examina a defesa do desenvolvimento como foco dos programas para a primeira infância e se complementa com a discussão que realizamos a seguir.

Em Warde (2003), localizamos uma discussão que, ao explicitar os meandros da relação entre a Psicologia e a Pedagogia durante estes dois últimos séculos (XIX E XX), nos permite compreender de um modo geral, como a criança foi sendo aos poucos tomada como objeto e destinatária dos estudos pedagógicos e psicológicos e, mais especificamente, como a continuidade da defesa empreendida por autores como Dewey, Claparède, W. James em seu tempo e extensiva a autores contemporâneos como J. Piaget, por exemplo, reforçou a tese da Psicologia como ciência de referência da Pedagogia e por essa razão instrumento de luta, segundo Claparède (apud WARDE, 2003, p. 324), “contra uma filosofia especulativa e metafísica, bem como de luta contra a inoperância e despreparo dos poderes instituídos em questões educacionais”.

Neste capítulo também dialogamos com Carvalho (2002), que afirma que o século XX tem como cenário o ingresso de uma grande massa de crianças nas escolas da sociedade industrializada e isso implicou a necessidade “imperiosa de estudo e compreensão do desenvolvimento infantil” (CARVALHO, 2002, p. 01), sendo que tal fato justifica a forte influência da Psicologia na construção do ideário pedagógico. A autora produz uma análise de

temáticas específicas e fundamentais que expressam as discussões da área educacional ao longo do século XX, presentes ainda hoje. Destaca entre tais temáticas, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância da educação para o desenvolvimento do psiquismo e o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, examinando-as à luz do pensamento de J. Dewey, E. Claparède, Jean Piaget, Henri Wallon e L. S. Vygostsky, identificando, a partir deste exame, duas posições entre as quais eles se situam, sendo a primeira constituída pelos três primeiros autores que subordinam o processo educativo ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, e a segunda constituída pelos dois últimos autores que anunciam um papel específico para a escola que é ensinar conteúdos científicos e socialmente relevantes, permitindo às crianças o domínio dos conhecimentos formais, defendendo conseqüentemente a aprendizagem como um dos principais motores para o desenvolvimento.

O começo do século XX inaugura, portanto, uma nova fase que se estenderá até os nossos dias, que se caracteriza pela politrofia dos preceitos psicológicos nas formulações curriculares no mundo todo e, no caso do Brasil especificamente, tendo se constituído como o principal argumento para a tentativa de estabelecer diretrizes curriculares nacionais que primem pelo caráter educativo imputados às creches e pré-escolas desde que se instalou a crítica aos modelos de assistência praticados anteriormente. [31]

Buscando completar o quadro dos movimentos que compõem o cenário educacional do século XX, produzimos uma análise do conteúdo curricular do RCNEI e dos fundamentos teóricos que os subjazem, apostando no fato de que esses fundamentos encontram-se legitimados em textos acadêmicos da área, que por sua vez buscam inspiração em modelos de Educação Infantil do mundo europeu, especialmente recortados para serem aqui analisados: o da Itália, Portugal e Espanha. Discutimos prioritariamente os modelos de educação infantil montessorianos (com destaque para a influência das idéias pragmática de Dewey) e Head Start, particularmente, o de inspiração construtivista chamado *High Scope* por serem estes os modelos, desenvolvidos no contexto europeu e dos EUA, com maior influência no contexto brasileiro a partir da segunda metade do século XX.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI – são de responsabilidade autoral do Ministério da Educação, porém, fruto de uma extensa consulta, feita a intelectuais da área e resposta à necessidade declarada pelo MEC de pensar em uma diretriz nacional que fizesse frente à diversidade de propostas de educação para as crianças

[31] Ver discussão no capítulo anterior.

menores de seis anos, existentes em todo o país. A justificativa oficial para a elaboração dessas diretrizes é de que mediante uma grande pesquisa das propostas pedagógicas implantadas em todo o território nacional, observou-se uma profunda diversidade, fragilidade e inconsistência. Não obstante, ainda se multiplicavam outras razões, entre elas, a questão da diversidade cultural[32], característica do país, que foi tomada como uma necessidade a ser contemplada na proposta, além de um desejo de que esta última se tornasse um instrumento de promoção de uma educação de qualidade para as crianças menores de seis anos.

Este capítulo também se ocupa daquilo que anunciamos no capítulo anterior, quando afirmamos que a despeito de reconhecermos a necessidade de que as propostas educativas para a Infância considerem as características de desenvolvimento da criança, nos preocupa aquilo que se produz a partir desse reconhecimento. O RCNEI é um compêndio do princípio psicológico pragmático, com potencial suficiente para pôr em pauta os princípios e proposições curriculares como também as práticas pedagógicas. Neste sentido, buscamos explicitar parte de seu conteúdo por considerarmos que haja uma ampla adesão dos professores da Educação Infantil aos princípios expressos nesses documentos e textos, visto que mesmo tendo em vista as dificuldades decorrentes do movimento de transposição de princípios teóricos para o âmbito mais específico das práticas pedagógicas, temos observado uma tendência forte de consolidação dessas políticas curriculares nacionais.

Destacamos, entretanto, que a inédita elaboração de uma proposta curricular nacional para a Educação Infantil se junta a um conjunto de ações e iniciativas que deram visibilidade a esta etapa de escolarização e congrega hoje um número significativo de profissionais e cientistas incansáveis em defender o direito incontestável das crianças de receberem uma educação adequada desde seus primeiros anos de vida.

Por ora podemos afirmar que a forma como o RCNEI concebe o conteúdo curricular, enquanto expressão do conhecimento formalizado cientificamente e demais conceitos por ele expressos, é inspirada na matriz psicológica pragmática que se estabelece no final do século XIX, apoiada nos estudos científicos do desenvolvimento humano. Segundo Spodek e Brown

---

[32] De acordo com o documento: **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação** do Ministério da Educação, o problema de garantir que a proposta curricular nacional contemplasse a diversidade cultural, num país em "que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças" (BRASIL, 2006, p. 12), encontra respaldo nos artigos 12 e 13 da LDB 9394/96, que incumbem as instituições de Educação Infantil de elaborar as próprias propostas pedagógicas com a participação efetiva dos professores, mas não só devendo também considerar as crianças, seus pais. Para tanto o RCNEI não poderia ser uma proposta obrigatória, devendo antes ser tomado somente como um conjunto de referências e orientações didáticas. Para mais informações *Cf* : BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (**BRASIL, 2006).

(1998)[33], os modelos curriculares para a educação da Infância no contexto europeu e Estados Unidos dos séculos XVIII e XIX eram timidamente influenciados pelos recentes estudos sobre o desenvolvimento e, por esta razão, freqüentemente buscavam inspiração em outras fontes teóricas, sendo que os conhecimentos sobre as características das crianças eram intuitivos e com preocupação sobre o impacto das experiências no desenvolvimento das crianças. De acordo com as autoras, percebe-se uma visível preocupação, extensiva a todos os modelos desenvolvidos no século XX, em adequá-los aos níveis de desenvolvimento das crianças, contribuindo para que se configure um quadro que se encontra num quarto momento, sem que se perceba a emergência de qualquer novo modelo curricular.

Este cenário atual é precedido de outros três momentos, sendo o primeiro caracterizado por uma visão intuitiva da natureza da criança e por pressupostos explícitos sobre a natureza dos conhecimentos e de como estes são adquiridos pelas crianças. O segundo momento caracteriza-se pela influência do conhecimento científico psicológico do desenvolvimento e aprendizagem da criança que, segundo nossas leituras e interpretações, ainda é predominante nas diretrizes e pressupostos das diversas propostas educativas, entretanto, acompanhados da emergência de um terceiro momento em que se constata o aparecimento e defesa de modelos alternativos que buscam expressar as diversas concepções de desenvolvimento e aprendizagem identificadas ao longo do século (SPODECK; BROWN, 1998). Por este cenário, consideramos que um exame dos modelos curriculares com forte predomínio no cenário brasileiro se faz imprescindível para compreendermos as razões que a nós parecem justificar o fato de que ao examinarmos as diretrizes dos modelos estrangeiros e do RCNEI, observamos não uma substituição de modelos e práticas curriculares existentes, mas talvez uma reforma dos mesmos sob as bases teórico-psicológicas já identificadas em modelos anteriores.

Ao apresentarmos a discussão sobre os modelos curriculares, daremos destaque a alguns conceitos considerados centrais em nossa discussão, demonstrando por tal destaque as semelhanças teóricas entre os modelos examinados e a unificação desses modelos pela perspectiva de se educar para o desenvolvimento, ou seja, com vistas a consolidar as

[33] As autoras possuem um capítulo no livro intitulado: **Modelos Curriculares para a Educação da Infância.** Júlia O. Formosinho (org). 2ª edição. Porto-Portugal: Porto Editora, 1998. O referido livro é fruto de um trabalho de investigação e intervenção no âmbito da metodologia da educação infantil sob a coordenação da Profª Júlia Formosinho, pesquisadora expoente na área da Educação Infantil em Portugal, e outros docentes do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho/ Portugal. Neste trabalho, os docentes dedicam-se a investigar modelos curriculares de qualidade implantados em outras parte do mundo e avaliá-los quanto às possibilidade de adequação ao contexto Portugal. Entre esses modelos estão o currículo *High-Scope* de orientação construtivista inspirado nas idéias do epistemólogo Jean Piaget e o modelo Italiano de *Reggio* Emília.

habilidades e competências inerentes a cada fase do desenvolvimento infantil ao custo de se excluir a partir dessa perspectiva, a função histórica das instituições educativas de socialização dos conhecimentos validados culturalmente. Nossa defesa da predominância desta perspectiva se apóia na evidência de que esses modelos depositam a ênfase das práticas educativas nas ações das próprias crianças, entendendo-as como os instrumentos de efetivação dos conhecimentos que por sua vez são concebidos como resultado das associações do real com as coordenações necessárias e gerais da ação das crianças. Este princípio epistemológico construtivista traduz, portanto, a defesa das estruturas de assimilação típicas do desenvolvimento como pré-requisito para as aprendizagens, entendidas como prolongamento direto das ações transformadoras (PIAGET, 2003).

Ao longo deste capítulo pretendemos também ampliar o diálogo com autores que têm se dedicado a estabelecer os princípios teóricos e ideológicos sobre os quais essa matriz epistemológica pragmática, imputada às diretrizes curriculares nacionais pelas políticas reformistas da década de 1990, conseguiu produzir um conseqüente empobrecimento dos projetos pedagógicos, desvinculando-os de sua função de socializar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Consideramos que, ao explicitar esse conjunto de idéias e teorias que juntas concorrem para legitimar políticas curriculares atuais, estamos apostando na possibilidade de vislumbrarmos para a Educação Infantil, aqui de modo específico, uma função que seja distinta daquela que vivemos durante as décadas que precedem seu reconhecimento legal e a legitimação de sua função educativa, mas que também se diferencia desta que se estabeleceu após a publicação das políticas curriculares do final da década de 1990, cujo teor inspira a consolidação de um modelo pedagógico que subordina o ensino às leis naturais do desenvolvimento psicológico.

Nossas reflexões sobre o conteúdo dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam um retorno a essas explicações na medida em que eles são exemplares de uma proposta curricular que suprime o sentido do conhecimento para pôr em evidência as experiências de “âmbitos de conhecimento” que serão desenvolvidas pelas crianças, sendo estas últimas, portanto, únicas responsáveis por seu sucesso e insucesso na escola e na vida.

Valdemarim (2004) anuncia, pelo diálogo com outros autores (LOPES, 1999; SAVIANI, 2000), o que lhe parece um grande desafio contemporâneo que é pensar e desenvolver as formas e métodos capazes de dar coerência à relação entre os conteúdos a serem ensinados nas escolas e a ciência produzida nos dias atuais. Ou seja, permanece a

necessidade de que a Pedagogia crie os recursos de natureza didática e pedagógica – refletindo assim sobre os processos de transposição didática – que favorecem a construção de um domínio de conteúdos culturais e escolares que possuem uma validade não somente em si mesma, mas na medida em que rompem com o tipo de pensamento originado, segundo Bachelard (1996) num racionalismo ingênuo.

Inspirados em Forquin (1993), podemos afirmar que visualizamos duas possibilidades de abordagens para análises de uma ou mais propostas curriculares. Ou se faz a partir dos elementos externos que a condicionam, como a família, meios de comunicação, estrutura social, etc., ou por meio de elementos centrados na própria escola, por exemplo, os processos de ensino, seus sujeitos, seus modos de estruturação, etc. Dedicar-nos-emos aqui a esta última perspectiva de abordagem, tangenciada pela discussão sobre os elementos de consolidação da influência do pensamento psicológico sobre os modelos para a educação.

2.1 A Psicologia e o ideário pedagógico do século XX: análise sobre as divergentes posições teóricas.

Compreender a influência da Psicologia no cenário pedagógico do século XX torna-se um imperativo nesta tese, pois, segundo a hipótese central que defendemos há nos dias atuais um forte predomínio das idéias psicológicas que foram dando visibilidade ao trabalho com as crianças nas instituições educativas, sendo algumas dessas idéias claramente explicitadas e outras se tornam legítimas a partir das interpretações que os autores contemporâneos fazem daqueles princípios clássicos do século XX.

Warde (2003, p.328) afirma que a Psicologia funcional, cujas idéias evolucionistas são atribuídas a W. James, J. Dewey e Ed. Claparède, produziu um forte impacto sobre os primeiros psicólogos da criança, europeus ou norte-americanos, favorecendo para que passassem de “uma filosofia especulativa para uma psicologia científica, ou a subordinação da doutrina filosófica às descobertas científicas”. A investigação histórica empreendida por esta autora ainda demonstra que se por um lado as idéias psicológicas cumpriram o objetivo de substituir a filosofia na função normativa da educação, por outro, não produziram efeitos imediatos e diretos sobre as práticas pedagógicas e os processos de ensino, pois, não pautou estas primeiras a partir das práticas científicas.

De acordo com a autora, em médio prazo foram profundos e largos os efeitos da Psicologia sobre as práticas escolares, sugerindo inclusive que se as articulações produzidas entre a Psicologia e Pedagogia não resultaram em práticas mais vantajosas para a infância,

isto se deve menos à lógica interna entre essas disciplinas e mais à “impossibilidade de ambas darem conta, porque são o seu próprio espelhamento, das condições sociais nas quais a sua infância é negada” (WARDE, 2003, p. 330).

Na tese desta autora percebemos a defesa de uma leitura sobre as proposições psicológicas como mediadoras das práticas pedagógicas e do interesse pela infância que, acompanhando a sucessão de pensadores do século XX, revela uma perspectiva em que a grande expectativa depositada sobre os estudos psicológicos desdobrava-se em dois objetivos: uma defesa pragmática de que a Psicologia experimental deveria fornecer as bases para uma Pedagogia científica apartada do “irracionalismo das filosofias essencialistas e fundamentalistas” (WARDE, 2003, p. 324) e uma outra compreensão de que as relações entre a Psicologia e a Filosofia, consequentemente entre a Psicologia e a Pedagogia, modificam-se profundamente na medida em que os problemas de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano obrigam a psicologia a prestar atenção na criança escolar. Segundo Warde (2003, p.326) Henry Wallon, por exemplo, defende que foram as necessidades práticas escolares que “incitaram a busca de outros procedimentos para valorizar e utilizar as forças e as formas do desenvolvimento psíquico da criança”.

O que observamos na defesa daqueles dois objetivos é a caracterização de tipos distintos de perspectivas em que se concebe a relação entre a Psicologia e a Pedagogia, sendo que os pragmáticos tendem a entender esta segunda, como campo de aplicação da primeira. Portanto, a educação deve estar atenta ao aspecto ativo da aprendizagem da criança que se põe em movimento pelo contato com seu ambiente, não devendo, deste modo ser considerada simplesmente o resultado da instrução, mas uma reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta, aumentando ainda a aptidão dos indivíduos em dirigir o curso das experiências subseqüentes. Noutra posição, encontram-se os teóricos que acreditam que a Psicologia tem o que dizer para a organização do campo pedagógico, defendendo, entretanto, que a escola revela-se como um campo de estudo de particular importância, se a considerarmos uma instituição socialmente determinada por diversos fatores que também afetam o grupo de crianças que ela reúne, sendo que qualquer perspectiva psicológica que aborde somente o indivíduo não será capaz de resolver problemas inerentes à educação escolar (CARVALHO, 2002).

Tal polaridade encontra-se amplamente discutida por Carvalho (2002), apoiada na história das idéias psicológicas, indicando-nos que as necessidades práticas da escolarização das crianças a partir do século XX, produziram entre outras coisas a urgência em se pensar e estudar temas relativos ao que na Filosofia era tratado por conhecimento, mas que na

Psicologia se reapresentam como desenvolvimento e aprendizagem. Nas palavras de Warde (2003, p.328), "não se trata mais de perguntar sobre as condições de possibilidade de conhecimento, mas sim sobre as condições de possibilidade de aquisição dos conhecimentos já produzidos". Segundo esta mesma autora, as clássicas questões filosóficas do conhecimento quando enfrentadas pela Psicologia produziram duas perspectivas dominantes que baseadas em Carvalho (2002) podemos afirmar, tem, na atualidade, uma dessas perspectivas revitalizadas. Tal perspectiva é a que se dedicou a compreender a inteligência como um processo a ser distinguido dos demais que ocorrem no comportamento [34], distinta da perspectiva que privilegiava os estudos preocupados em comparar a inteligência de diferentes indivíduos.

Carvalho (2002, p.10) afirma que das duas posições que dividem os teóricos da psicologia clássica e contemporânea há o predomínio daquela representada pelos estudos de Claparède, Dewey e mais recentemente Piaget, cujo conjunto das idéias, fruto de suas interlocuções, contribuiu para consolidar uma hegemônica concepção educativa que considera que o conteúdo básico a ser desenvolvido pela educação é o próprio processo de pensamento, devendo o professor, "[...] compreender e acompanhar a criança nas etapas de construção da inteligência, reorganizando didaticamente o material, de modo a torná-lo assimilável, de acordo com o estágio do desenvolvimento em que ela se encontra [...]".

Examinando as principais idéias dos autores anunciados acima, Carvalho (2002) indica que a necessidade de explicar cientificamente o processo de aquisição de conhecimento já preocupava cientistas como Herbart (1776-1841) ainda no século XIX. Herbart (apud CARVALHO, 2002) havia empreendido um grande esforço em explicar o funcionamento mental chegando a afirmar que a consciência era o núcleo da vida mental formado por representações do real, tendo se constituído, portanto, num dos mais expressivos críticos da teoria das faculdades mentais clássicas que postulava a existência de faculdades mentais inatas. Sob a influência das idéias de Herbart, Dewey (1859-1952) (apud CARVALHO, 2002, p. 3) afirma que o legado daquele autor para as questões relativas ao ensino foram substanciais ao afirmar que este deveria ser considerado uma "atividade consciente, intencional, com método e processo definidos". Entretanto Dewey localiza nos princípios de Herbart o que ela considerou uma omissão: o aspecto ativo da aprendizagem das crianças,

[34] Segundo Leite (apud WARDE, 2003) os estudos de Claparède, Piaget, Köeler e Wertheimer devem ser lembrados como portadores desta perspectiva, enquanto a segunda deve ser atribuída a estudiosos como Galton, Cattel, Binet, Stern e Spearman.

perspectiva que se tornou fundamental para as demais idéias desenvolvidas por Dewey e que localizamos também na defesa da epistemologia construtivista.

Carvalho (2002) demonstra pela análise do pensamento de Dewey que se estabelece um princípio também equacionador de todas as demais idéias do pragmatismo que entende a criança como um ser vivo, com funções ativas em contínuo processo de interação com o meio, que necessita se adaptar às condições oferecidas e a escola, ou melhor, o processo de ensino cumpriria o papel de selecionar as experiências úteis realizadas pela humanidade para ser vividas pelas crianças. Destes princípios extraímos a evidência de uma relação determinante entre experiência ativa e necessidade de adaptação, compreensão que também localizamos no pensamento de Claparède (apud CARVALHO, 2002) que afirmava que a inteligência é um instrumento de adaptação que entra em jogo quando outros mecanismos como o hábito ou o instinto falham.

Seguindo a trajetória destes autores, em Claparède encontra-se a primeira tentativa de diferenciação de inteligência e pensamento, indicando uma pertinência entre o pensamento e a teoria do conhecimento, razão pela qual o autor indica que a escola deveria ensinar para desenvolver as características da inteligência, subordinando como se pode perceber, o ensino e o saber ao desenvolvimento da inteligência.

É neste contexto que se legitimam as valiosas contribuições de Jean Piaget (1896-1980) que se dedicou prioritariamente as questões epistemológicas sem, no entanto, ter deixado de contribuir para a reflexão das questões educacionais. Preocupado em responder como as crianças passam de um menor a um maior conhecimento, Piaget produz uma teoria que se sustenta em alguns princípios descritos anteriormente, entre eles, o de que o desenvolvimento espontâneo da inteligência se dá através do aspecto ativo que impulsiona todo o processo de construção das estruturas cognitivas consolidadas pelo processo de equilibração que corresponde aos processos de regulação e compensação ocorridos sempre que a criança constrói um conhecimento. Em outras palavras, o desenvolvimento, que é sempre resultado das sucessivas equilibrações que vão constituindo os estágios ordenados e sucessivos do desenvolvimento, apresenta-se como pré-condição para as aprendizagens, ou seja, a criança só aprende aquilo que já pode ser incorporado por suas estruturas cognitivas (CARVALHO, 2002).

Desta breve reflexão de Carvalho (2002) exposta até aqui, percebemos que a tendência psicológica de inspiração pragmática tornou-se imperativa para a defesa dos métodos ativos e para a disseminação de uma compreensão freqüente entre os educadores de que a melhor educação é aquela que se realiza pelas ações auto-reguladas das crianças de onde derivam

todos os conhecimentos. É de afirmações como esta a seguir que um número significativo de educadores e teóricos partem para justificar propostas pedagógicas ou modelos curriculares que se isentam da atividade de ensino e concebem o conhecimento como algo que se concretiza pelo princípio da ocasionalidade ou submetido às circunstâncias do ambiente. Afirma Piaget (2003, p.34):

> Se se deseja, como necessariamente se faz cada vez mais sentir, formar indivíduos capazes de criar e de trazer progresso à sociedade do amanhã, é claro que uma educação ativa verdadeira é superior a uma educação consistente apenas em moldar os assuntos do querer já estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas. Mas mesmo caso se tenha por objetivo formar espíritos conformistas prontos a trilhar os caminhos já traçados das verdades adquiridas o problema implica determinar se a transmissão das verdades estabelecidas terá mais êxito mediante procedimento de simples repetição ou mediante uma assimilação mais ativa.

Esta proposição explicita argumentos que em conjunto com outros princípios vêm legitimando um modelo de educação que desqualifica o conhecimento científico, põe em desuso os processos de ensino e toma como referência a criança como “sujeito universal, epistêmico” (CARVALHO, 2002, p. 7).

É na elaboração mais ampla desses teóricos acima ilustrados que Carvalho (2002) se apóia para afirmar que do conjunto de suas proposições estabelece-se um modelo de educação que toma o pensamento como conteúdo básico para suas ações, pois, paralelamente à compreensão de que a aquisição de conhecimentos depende das transmissões educacionais e sociais, há a compreensão de que o êxito de tal transmissão depende da existência de instrumentos de assimilação inerentes à atividade do sujeito.

Este conjunto de idéias psicológicas originárias das teses evolucionistas (WARDE, 2003) e influenciadas por princípios pragmáticos toma o processo de adaptabilidade do homem às condições oferecidas pelo meio como princípio, entendendo assim que a escola deve ser um meio especialmente preparado para influir na direção mental das crianças que a freqüentam (CARVALHO, 2002). Tal princípio produz uma implicação visível nos contextos educativos: uma forma de conceber o conhecimento como algo que se concretiza nas estruturas cognitivas dos alunos sempre que o ambiente for adequadamente planejado para favorecer as ações das crianças. Por esta compreensão, aprendizagem é entendida como um processo exterior, de certa forma, paralelo ao desenvolvimento, mas que absolutamente não o altera. As aprendizagens das crianças utilizam os resultados do desenvolvimento, sem alterar seu curso, sem mudar a sua direção. Tal compreensão caracteriza, segundo Carvalho (2002,

p.08), a direção tomada pelos reformadores escolanovistas que tomam “como base as atividades espontâneas das crianças e o desenvolvimento do pensamento”. Em nossa avaliação, essa concepção produz um esvaziamento dos processos de ensino-aprendizagem posto que ela, como denuncia Vigotskii (2001, p.104), “não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem”.

Carvalho (2002) parte de uma concepção inspirada noutra posição para afirmar que uma educação entendida como fenômeno histórico e cultural tem mais condição de refletir sobre os desafios cotidianos da realidade escolar, pois situa seu objeto e função – ensinar conteúdos científicos e socialmente relevantes às crianças – na matriz histórica e cultural que propõe um outro modo de conceber as contribuições psicológicas e a educação, por derivação da forma como concebem a relação do indivíduo com o meio social e cultural. Segundo Carvalho (2002), os fundamentos dessas idéias devem ser buscados nas obras de Henry Wallon e L. S. Vygostsky, cujos preceitos marxistas inspiram uma compreensão diversa da tendência pragmática que se revela pela defesa de uma psicologia normativa ou de arte aplicada que concebe as relações físicas da criança com o mundo suas primeiras relações utilitárias. Ao contrário desta posição inspirada nas idéias evolucionistas, tal psicologia histórica indica que são pelas relações de compreensão, relações humanas que o ser humano se torna geneticamente social.

Do princípio dialético de que as propriedades típicas das funções intelectuais psicológicas superiores possuem origem no social e de que a cultura vai se integrando à natureza de cada indivíduo, Wallon (1879-1962) e mais especificamente Vygotsky (1896-1934), situam a discussão em torno de questões com grande implicação para a educação como, por exemplo, o desenvolvimento e aprendizagem numa outra base teórica. Segundo Carvalho (2002), Vygotsky sempre se preocupou com as repercussões de suas reflexões teóricas no campo da educação, orientando-se sempre pelo princípio norteador de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotsky (apud CARVALHO, 2002), a cultura origina formas de conduta, altera as funções psicológicas e constrói novos níveis no sistema de comportamento humano. Neste caso, Vygotsky afirma que o sistema escolar faz com que aos indivíduos conceituem e compreendam o mundo não a partir das experiências práticas ou diretamente extraídas da realidade, mas porque lidam com conceitos teóricos que produzem um processo de abstração e generalização. Nessa perspectiva, localizamos a defesa de uma “nova perspectiva para o trabalho escolar”, que é empreender esforços para garantir as aprendizagens das crianças pela

intervenção dos processos culturais (apud CARVALHO, 2002, p. 10). O conhecimento historicamente acumulado se converte, enquanto conteúdo das aprendizagens, em aquisições que vão desenvolvendo nas crianças suas características humanas não naturais.

A interpretação de tal preceito psicológico indica os processos de ensino intencionalmente planejados e a valorização dos conhecimentos científicos transformados em conteúdos escolares, como imperativos para um modelo educativo que considera que é pelas aprendizagens proporcionadas pelo trabalho escolar que o desenvolvimento acontece. Isso é coincidente com a perspectiva de um ensino para o conhecimento em oposição ao ensino para o desenvolvimento que indicamos como decorrente dos preceitos dos autores da primeira vertente anunciada por Carvalho (2002) que afirma ser esta a vertente hegemônica no pensamento educacional brasileiro.

Esclarecemos, portanto, que é a essa vertente hegemônica originária da matriz de desenvolvimento a qual fazemos nossas principais objeções, bem como discordamos da matriz comportamentalista que entende a aprendizagem como o próprio desenvolvimento. Tal matriz atribui à aprendizagem um valor de primeiro plano no desenvolvimento da criança, considerando-o uma acumulação de reações que sempre que se apresentam mais complexas, nada mais são do que o reflexo das reações inatas. Isso significa que também aqui os processos de aquisição desenvolvidos pela ação docente dependem do nível de desenvolvimento já alcançado. Segundo um de seus principais teóricos William James (apud VIGOTSKII, 2001), um indivíduo é um conjunto vivo de hábitos. Entretanto a aprendizagem e o desenvolvimento são vistos aqui como categorias que se sobrepõem, o princípio fundamental é da simultaneidade, de sincronização entre os dois processos. Considera-se que "existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento" (apud VIGOTSKII, 2001, p. 105).

Esse tipo de formulação comportamentalista – o comportamento humano é algo que se pode instalar, controlar e modificar sem se considerar a dimensão subjetiva - é facilmente assimilável por teóricos que vêem a educação como resultado de um arranjo de estímulos ambientais dispostos para reforçar respostas adequadas[35].

[35] Essa ênfase nos processos de aprendizagem em oposição ao processo de ensino é considerada por Stemmer (2006) uma das principais marcas da pós-modernidade na Educação Infantil. Tal oposição é explicitada na prática pedagógica de *Reggio* Emília que considera o ensino um complemento para a aprendizagem, pois a criança a constrói em contato com o ambiente a partir de descobertas, não necessitando, portanto, de ser ensinada. Entendemos que a ampla divulgação deste princípio no Brasil justifica, em grande parte, a ausência de práticas de ensino nas instituições de educação infantil. Em outra parte deste trabalho retomamos o diálogo com Stemmer (2006) para ilustrar de forma mais abrangente a oposição acima anunciada, por ora interessa-nos reafirmar que temos uma posição contrária às abordagens ou proposições educativas que defendem que o conhecimento construído por uma criança deve ser somente aquele que ela for capaz de aprender por si mesma.

Mesmo admitindo que haja diferenças entre esta formulação psicológica comportamentalista e o conjunto das formulações psicológicas evolucionistas destacamos, entretanto, o que há de semelhante nas proposições, especialmente naquilo que a nosso ver concorre para produzir um modelo de educação que valoriza o desenvolvimento como instância suprema de efetivação dos processos humanos mais gerais. Referimo-nos à perspectiva anunciada em ambas de que situações adequadamente planejadas e circunstâncias materiais/espaciais intencionalmente organizadas, desenvolvidas pelas ações das próprias crianças são potencialmente capazes de garantir-lhes o acesso aos saberes formalizados. Ainda que sobre estes paradigmas repousem concepções de indivíduo psicológico distintas, entendemos que eles sugerem um desenvolvimento espontâneo como finalidade educativa e produzem consequentemente uma descaracterização dos conteúdos escolares e das aprendizagens culturais viabilizadas pelos processos de ensino, como fundamentais na dinâmica escolar e para o processo de desenvolvimento intelectual da criança[36].

Por outro lado, ainda que esta tese não tenha como objeto a defesa de uma teoria de desenvolvimento psicológico como objeto principal ou mesmo subjacente, entendemos que se faz necessário explicitarmos nossa compreensão de desenvolvimento psicológico humano a partir da vertente sócio-histórica, fundamentalmente porque ela implica a defesa dos processos de educação em seu sentido pleno (isto inclui a educação escolar), como aqueles que consolidam nos indivíduos humanos as diferentes formas de funções psicológicas superiores. Neste intuito, nos apoiamos na discussão de Leontiev (s/d) que, ao abordar a relação mais complexa entre o homem e a cultura, indica-nos que assim como uma nova geração começa sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores, o desenvolvimento do pensamento e a aquisição do saber por uma criança formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. Segundo este autor, "está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes" (LEONTIEV, s/d, p. 266).

Tal defesa empreendida por Leontiev, sob a direção de Vygotsky, estudioso reconhecido do "desenvolvimento ontogênico do psiquismo" (LEONTIEV, 1978, p. 08),

---

[36] A noção de desenvolvimento desenvolvida pelos teóricos sócio-históricos possibilita a compreensão da necessidade premente dos processos de ensino escolar pois tal noção tem como princípio a transformação de processos naturais em processos psicológicos cada vez mais complexos decorrentes da atividade historicamente condicionada dos homens sendo estas as atividades que decisivamente caracterizam o psiquismo humano (ARCE; MARTINS, 2007).

altera a compreensão inatista de que as aptidões humanas são simplesmente *dadas* aos homens, postulando ao contrário que elas são produzidas na relação que se impõe entre as crianças e os fenômenos culturais circundantes. Esta relação é sempre mediada pelos homens das gerações precedentes e o comprometimento de tal relação implica a descontinuidade do progresso histórico. Isso significa que o movimento da história só é possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, processo que se dá invariavelmente a partir da seguinte descrição: nas crianças menores, assim como nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, o que ocorre é uma simples imitação de atos do meio que se opera "sob o seu controle e com a sua intervenção; depois se complica e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação escolar, diferentes formas de formação superior e até formação autodidata" (LEONTIEV, s/d, p. 272).

Evidenciamos a defesa de um papel específico para as instituições educativas, que além de reconhecer sua legitimidade, explicita, ao mesmo tempo em que descreve um conceito de desenvolvimento, uma compreensão de que são pelas apropriações dos processos psicológicos engendrados culturalmente que no decurso da vida as crianças adquirem as propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Isso implica uma concepção de educação para as creches e pré-escolas diferente desta que esta tese descortina por suas análises. Ou seja, segundo o próprio Leontiev (s/d), a relação entre o desenvolvimento histórico da humanidade e o progresso da educação é tão estreita que, "se pode sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educativo e inversamente" (LEONTIEV, s/d, p. 273).

Justificamos ainda que recorremos às discussões desenvolvidas por Carvalho (2002) e Warde (2003), entendendo que ambas ilustram como o pensamento educacional brasileiro do século XX foi se consolidando de maneira acentuada pelas idéias psicológicas que de um modo geral e historicamente se deu de forma polarizada, exigindo assim que nossa leitura sobre as diferentes posições seja feita a partir de uma compreensão das diferenças e semelhanças que os autores apresentam em relação à forma como concebem os principais elementos que emergem desta relação, contextualizar tal discussão científica no tempo em que ela se deu e por este exercício, alcançar a possibilidade de compreender como suas idéias foram sendo incorporadas aos modelos pedagógicos e curriculares que este capítulo examina.

Esperamos com esta discussão que se encerra reunir argumentos que ratificam nossa hipótese de que o predomínio das idéias psicológicas que acentuam o desenvolvimento humano como o objetivo precípuo da Educação Infantil implica uma desvalorização do papel formador da educação escolar e de sua relação com a cultura. Observamos este predomínio e

suas implicações nos modelos curriculares que examinamos a seguir, cumprindo o propósito de demonstrar que a influência desses modelos cunhados ao longo do século XX se legitima nos dias atuais.

2. 2 Os estudos psicológicos da criança como apoiadores dos modelos curriculares para a educação da Infância.

2.2.1 A bola da vez: o desenvolvimento psicológico como foco dos principais modelos curriculares do século XX.

A força dos estudos sobre a criança e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem pode ser expressa pelo que afirma este subtítulo, ou seja, o crescente conhecimento científico que se deu no campo da psicologia a partir do final do século XIX, influenciou determinantemente os modelos curriculares do século seguinte. De acordo com Spodeck e Brown (1998, p. 18), "as influências da educação progressiva e da teoria psicanalítica tiveram impacto nos novos currículos". Entre esses modelos, destacamos o que foi idealizado por Maria Montessori[37] com forte impacto para a educação brasileira. Estes autores ainda salientam que apesar deste modelo ter sido muito mais influenciado pela Antropologia do que pela Psicologia do Desenvolvimento, apresenta, no entanto, um forte componente desta área da Psicologia. Analisamos em seguida os modelos curriculares de *Head Start* com destaque para a abordagem construtivista (*High-Scope)* por entendermos que tal modelo e o montessoriano constituem-se como propostas com maior disseminação e influência no Brasil.

O currículo de inspiração montessoriana, que permanece praticamente intacto na educação montessoriana contemporânea, inclui treinamento sensorial, "exercícios de vida prática, educação muscular e o ensino de competências acadêmicas básicas" (SPODECK; BROWN, 1998, p.20). Como conseqüência da influência teórica das teses dos filósofos existencialistas: Rosseau, Pestalozzi, Froebel e de modo mais específico Seguin (apud SPODECK; BROWN, 1998), também o modelo montessoriano apostava num desenvolvimento infantil que se dá naturalmente. Esta última afirmação demonstra uma filiação ao modelo froebeliano, entretanto, diferentemente de Froebel que afirmava ser o

[37] Daremos destaque aos modelos curriculares que se desenvolveram no Brasil sem nos atermos aos demais modelos discutidos por Spodeck e Brown (1998) por entendermos que as análises que realizamos sobre estes primeiros fornecem elementos para as reflexões que desenvolvemos neste capítulo e no capítulo seguinte onde são discutidos os dados da realidade pesquisada.

conhecimento derivado da manipulação dos objetos, que por sua vez correspondem a símbolos abstratos, Montessori (apud SPODECK; BROWN, 1998, p. 19) acreditava que “o conhecimento se baseia nas percepções que as crianças têm do mundo”.

De fato, na base desse conjunto de preceitos, estava a crença anunciada por Montessori, como nos filósofos que a influenciaram e que também localizamos num momento específico da história da Educação Infantil brasileira, em que se reafirmou a educação pré-escolar com objetivos em si mesma, de que a criança tem a capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento, que por sua vez se dá por um movimento de dentro para fora. Encontramos no modelo montessoriano uma semelhança com as teses que já tivemos oportunidade de destacar em que se indica que os Programas de Desenvolvimento Infantil, entre eles as creches e pré-escolas, devem garantir que as crianças avancem em seus estágios de desenvolvimento psicológico. Para o modelo montessoriano, na medida em que as crianças superam estádios de desenvolvimento ou períodos sensíveis, o professor atua para preparar o ambiente de forma que a criança encontre outras experiências que alimentem seu desenvolvimento (SPODECK; BROWN, 1998).

Sob o ponto de vista metodológico, o programa montessoriano inicia-se com os materiais criados para estimular seus sentidos, que permitiria a aquisição da informação sensorial, sendo que esta constituiria a base do seu conhecimento que se encontravam em vias de desenvolvimento. As informações mais abstratas por sua vez ocorreriam somente depois desse treino dos sentidos. Diante dessa orientação, o professor assumia uma modesta função de ensino indireto, preparando circunstâncias materiais para a ação das crianças, consideradas verdadeiras protagonistas de seu processo de desenvolvimento psicológico.

Como se pode notar a exemplo do programa dos jardins-de-infância de Froebel, o modelo montessoriano valoriza os primeiros anos de vida e as experiências que neles se produzem como fundamental para o desenvolvimento das crianças, independentemente das diferenças ou variações apresentadas nos currículos desses diferentes modelos, a ênfase na criança e em suas experiências, se reafirma. Faz-se assim uma contraditória proposição, ou seja, para pôr em evidência a capacidade que as crianças têm de refletir sobre o mundo e os objetos, afirma-se, pois, que o intenso trabalho de sistematizar os conhecimentos e atribuir sentido a eles é fruto de uma criação das próprias crianças em particular.

No contexto norte-americano do início de século XX, surge um grupo de educadores que questionam a relevância dos aspectos formais e simbólicos do modelo curricular de Froebel, que vinham sendo também fortemente influenciados pelos escritos de John Dewey (apud SPODECK; BROWN, 1998, p.22), chegando a promover o que pode ser considerada

uma reviravolta nos currículos dos jardins-de-infância nos EUA, na medida em que, ao fazer a crítica aos "presentes" froebelianos por considerá-los demasiadamente abstratos e descompassados da vida real das crianças, reafirma-se a necessidade de "proporcionar às crianças experiências concretas, pessoalmente significativas, a partir das quais pudessem atingir um entendimento do mundo".

Este movimento de educadores, reconhecido como a reforma da educação progressiva, entre outras coisas, indicava a importância da aprendizagem de conteúdos das disciplinas formais, mas reafirmava elementos do modelo de Froebel bem como de Montessori, revitalizando, em semelhança a esses últimos, a idéia de que "as crianças aprendem com o mundo que as rodeia e de que os professores podem contribuir para que as crianças entendam melhor esse mundo" (SPODECK; BROWN, 1998, p. 23). Também este movimento deu visibilidade crescente a um importante preceito psicológico de que a educação a ser oferecida às crianças deve ser consistente com seus níveis de desenvolvimento (WARDE, 2003; CARVALHO; 2002). Daqui fundamentam-se as bases para os modelos curriculares implantados a partir dos anos 60, que indicam que os educadores e estudiosos devem elaborar propostas educativas que sejam adequadas do ponto de vista desenvolvimental. O conceito de "prontidão", tão veiculado entre os educadores brasileiros nos anos oitenta, tem neste princípio sua origem.

Seguindo a trajetória que nos apresentam Spodeck e Brown (1998), os modelos de educação para a Infância dos anos 60 e 70 foram influenciados por uma linhagem de cientistas, assim dispostos respectivamente: Stanley Hall - cujas idéias expressavam uma filiação teórica aos escritos de Dewey -, Thorndike, Piaget e Skinner. Por força da orientação desses teóricos, no final dos anos 60[38] ocorre um renovado interesse da comunidade científica quanto ao papel do meio no desenvolvimento humano.

Os modelos contemporâneos de Educação Infantil, semelhantemente àqueles da escola fundamental, sugerem que as ações pedagógicas partam sempre do ponto em que as crianças se encontram apoiem-se nas aprendizagens produzidas pelas vivências e sensíveis aos interesses imediatos das crianças. Esses preceitos orientaram a criação nos EUA do programa *Head Start*, como resposta do governo norte-americano à nova consciência política que se instalou no fim dos anos 50 de que o governo precisaria responsabilizar-se pela redução das desigualdades sociais e econômicas. Esta preocupação com a pobreza nos Estados Unidos

[38] Spodeck e Brown (1998) indicam que entre os anos 30 e 60, o desenvolvimento curricular na educação para a primeira infância nos EUA passou um período de estagnação e inatividade, sendo retomado somente à partir dos anos 60.

aliada à crescente convicção da importância das experiências nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento social das crianças impulsionou a criação do programa acima citado cujo currículo era definido por "todas as experiências que o Centro (para o Desenvolvimento da Criança) torna possíveis para as crianças" (SPODECK; BROWN, 1998, p. 26).

Spodeck e Brown (1998) indicam que as referências teóricas que subsidiavam esse programa eram sobre a primeira infância e o desenvolvimento das crianças, semelhantemente àquelas que haviam inspirado os programas montessorianos, behavioristas, de educação aberta, bem como as abordagens construtivistas. Esses diferentes programas compunham o projeto do *Head Start*[39], mesmo considerando as diferenças em alguns de seus aspectos, como, por exemplo, o behaviorismo e o construtivismo, sendo que os objetivos deste primeiro centravam-se nas competências acadêmicas e o dos programas construtivistas buscavam desenvolver os processos cognitivos.

Por sua vez, os programas de educação aberta têm no desenvolvimento global da criança seu objetivo maior e a base das aprendizagens das crianças está em seus interesses, conseqüentemente, a ênfase do modelo instrucional está na aprendizagem ativa e na "descoberta" (SPODECK; BROWN, 1998, p. 28) e não no discurso do professor. Uma das vertentes desse modelo, *Bank Street Approach* também influenciada pelos escritos de Dewey, foi criado para ser adaptado às crianças de minorias étnicas e oriundas de classe baixa. Nesta vertente, como nos demais modelos aqui ilustrados, centram-se os objetivos e ações pedagógicas na criança, no sentido de servir aos seus interesses e necessidades.

A última categoria dos programas de *Head Start* é a abordagem construtivista, constituindo-se no modelo *High-Scope.* O modelo utiliza como base o trabalho de Jean Piaget, sendo que a partir de sua teoria constituíram-se nos EUA diferentes currículos que serviram a diferentes abordagens, mas nosso destaque é para o currículo *High-Scope.* No entanto, há quatro principais características que fundamentam as diversas abordagens construtivistas: a ação e não a lógica é a fonte do pensamento dedutivo; a compreensão resulta das atividades auto-reguladas; a aprendizagem significativa advém da resolução de conflitos; e, as correspondências e as transformações deverão ser coordenadas. Essas características são de

[39] Vale à pena destacar que houve um interesse renovado pelos princípios educativos montessorianos que se estendeu até os anos 70, porém praticamente restritos às instituições privadas. Já os programas behavioristas que faziam parte do *Head Start*, desenvolveram-se entre os anos de 60 e 70, tendo se ramificado em diferentes programas que por sua vez aderem a princípios behavioristas distintos, distinguindo-se também em seus objetivos. "Cada programa enuncia seus objetivos em termos comportamentais, organiza as aprendizagens em fases curtas e seqüenciadas e utiliza consistentemente alguma forma de reforço. O professor controla as atividades durante o tempo de instrução" (SPODECK; BROWN, 1998, p. 27).

natureza epistemológica similar à tese principal do Currículo *High Scope*, que indica as aprendizagens como fruto da atividade das crianças, o conhecimento como uma construção que se dá pelas interações, sendo que para isso, o professor cumpre a função de "proporcionar à criança experiências várias e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam a reflexão" (SPODECK; BROWN, 1998, p. 29).

Os anos oitenta do século passado serviram de contexto para as avaliações dos impactos dos programas de *Head Start*, observando-se principalmente se eles haviam produzido mudanças significativas no desenvolvimento intelectual, comparando-as a resultados obtidos em anos anteriores num curto período de tempo transcorrido depois da implantação dos diversos programas. As conclusões indicam que os aumentos nos níveis de QI (Quociente de Inteligência) observados em curto prazo não se mantinham ao longo de tempo, ou seja, os programas de *Head Start* não produziram efeitos perduráveis, nem mesmo era possível afirmar que algum dos programas que o compunham tivesse tido mais sucesso que outro. Observou-se, no entanto, um avanço nas aquisições das crianças que participaram de programas que enfatizavam a aprendizagem cognitiva e o desempenho acadêmico. (SPODECK; BROWN, 1998). Por esta razão, apesar de haver permanecido timidamente alguns programas de orientação behaviorista e montessoriana, de todas as iniciativas tomadas a partir dos anos 1960, "o modelo de *High-Scope* (Construtivista) é talvez a abordagem ao currículo para a primeira infância mais consistentemente popular" (SPODECK; BROWN, 1998, p. 36). Na seqüência, os autores indicam algumas razões para tal popularidade e adesão, entre elas, uma que chama muito nossa atenção, a necessidade que têm os professores norte-americanos de implementar programas sem as linhas de orientação da circunscrição escolar.

Nossa análise neste momento se volta para apreender as constantes entre a descrição que anunciamos acima e a questão da especificidade da Educação Infantil. Em outras passagens deste texto, indicamos que o teor da tese que reduz a função da Educação Infantil à garantia de que as crianças avancem de um estágio a outro de seu desenvolvimento, nos parece muito mais uma forma de negação do modelo escolar formal, equacionador de aprendizagens sistemáticas, do que propriamente uma afirmação da especificidade. Pelo menos é isso que é possível concluir do exame das orientações curriculares dos diferentes programas que acabamos de apresentar. È o que observamos no discurso presente nas diretrizes curriculares nacionais brasileiras que afirmam tratar-se de retórica o debate entre a defesa de um modelo curricular orientado para o desenvolvimento ou para o conhecimento. Ou seja, fomos traídos pelas palavras e pelas ideologias que elas expressam. Afinal, a interpretação da crítica aos modelos escolarizantes, preparatórios e de compensação das

carências, produziu, como era o desejo dos ideais do pragmatismo, um afastamento da educação fundamental formal por eles considerada fragmentária em suas disciplinas curriculares e autoritárias, pois, racionalistas e universalistas e conseqüentemente um esvaziamento das instituições educativas impedindo-as de se efetivar como instâncias formadoras.

Isso ocorre porque já não é mais possível pelo paradigma pragmático considerar as necessidades formativas das crianças a partir das exigências culturais que lhes são impostas por seus processos de formação, a partir de um conjunto de elementos simbólicos e cognitivos universais cujo valor independe das circunstâncias e interesses particulares. A lógica pragmática e a "forte referência à psicologia para dar conta dos processos de desenvolvimento do indivíduo" (MIRANDA, 2005, p. 647) ocupam-se em construir um movimento, já exaustivamente denunciado por um grupo de estudiosos da educação, "que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata" (MORAES, 2003b, p.153).

> O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos (MORAES, 2003b, p.152).

A despeito das críticas que nós e mais um grupo significativo de educadores tenhamos em relação aos princípios epistemológicos construtivistas, o modelo curricular de *High-Scope*, cuja fundamentação teórica conduz necessariamente a Piaget, é largamente divulgado e adotado nos EUA. Spodeck e Brown (1998) admitem, no entanto, que os currículos neste contexto norte-americano, sofrem algumas variações, visto que há uma tendência nos professores de não serem consistentes com uma só teoria. "São influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar que os levam a divergir do posicionamento teórico de qualquer modelo curricular" (SPODECK; BROWN, 1998, p. 43). De qualquer forma, permanece naquele contexto, no Brasil e também em países da Europa, o predomínio das teorias de desenvolvimento como orientadoras dos projetos curriculares para a Infância, sem que se vislumbre a possibilidade de emergência imediata de um modelo e práticas para substituí-las.

Podemos supor o que acabamos de afirmar quando examinamos que de fato no Brasil a psicologia dos anos 60 produziu estudos que foram utilizados como os principais argumentos para a implantação dos programas de educação compensatória. Nesta fase, a

psicologia passa a considerar os aspectos sociais, e não mais somente os biológicos, como aspectos que explicam os problemas educacionais. Já detalhamos essa parte da história no capítulo anterior, demonstrando que a partir de 1990, logo depois do final dos anos 80, em que se tornam possíveis as primeiras revisões críticas sobre a trajetória da psicologia no Brasil [40] , havia um desejo de que se reafirmassem os princípios psicológicos desenvolvimentistas e isso de fato se concretiza como estamos demonstrando neste trabalho.

No início deste capítulo, anunciamos que há hoje no Brasil uma grande identificação entre alguns estudiosos da área da Educação Infantil com pesquisadores e educadores responsáveis pela implantação de modelos curriculares contemporâneos em países como a Itália, Portugal e Espanha e isso merece nossa atenção, na medida em que os critérios tomados como de qualidade para as creches e pré-escolas brasileiras são inspirados nesses modelos ou nos critérios de "práticas adequadas ao desenvolvimento", difundidas pelos documentos dos organismos multilaterais.

Optamos por demonstrar, a seguir, as principais características destes modelos estrangeiros, recortando os aspectos que evidenciam em suas proposições pedagógicas a relação entre desenvolvimento e conhecimento, sem, no entanto deixar de destacar outros elementos que as compõem. Portanto, nossas inferências sobre estes modelos curriculares demonstram como a divulgação de seus princípios no Brasil figura como reforçadores de modelos curriculares brasileiros em que predominam os preceitos das teorias anunciadas por Carvalho (2002) que subordinam os processos educativos ao desenvolvimento infantil, sem, no entanto, que seja possível observar de forma regular e sistemática uma constância entre as teses anunciadas e as práticas que se efetivam, já que apesar de ter como portadora maior deste princípio a teoria piagetiana não podemos nos esquecer de que tal teoria se expande e reforça-se por guardar semelhanças com os princípios pragmáticos que inspiraram os escolanovistas.

Os modelos *High-Scope* ou Construtivista e de *Reggio* Emília são tomados hoje, no contexto europeu como modelos de qualidade, sendo que em Portugal eles constituem-se em objetos de avaliação quanto à possibilidade de contextualizá-lo para a realidade portuguesa. No contexto espanhol, observa-se principalmente pelos escritos de Miguel Zabalza[41] , um dos

[40] Facci (2004) cita o trabalho de PATTO, Maria Helena. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987, como o primeiro grande trabalho que possibilitou às primeiras críticas à psicologia tradicional e sua influência sobre a educação.

[41] Um dos compêndios dos princípios que orientaram as reformas naquele contexto, sendo amplamente utilizado no Brasil por teóricos da área da Educação Infantil é um livro de autoria do próprio Miguel Zabalza. Porém o livro também apresenta artigos produzidos por estudiosos portugueses e italianos em que são discutidos os modelos de *High-Scope* e *Reggio* Emília. A leitura dos diversos capítulos nos permite apreender as constantes

expoentes e idealizadores das reestruturações implantadas no final da última década na educação espanhola, uma identificação com as teses que, segundo afirma Frabboni (1998, p.69), estudioso italiano da Infância e um dos colaboradores do livro de Zabalza (1998), concebem a Infância como liberta dos preconceitos e superstições dos adultos, uma **infância recuperada**[42] , diz o autor: "é uma criança que possui grande voracidade 'cognitiva', que saboreia uma descoberta após a outra e que escolhe sozinha seus próprios itinerários formativos, suas próprias trilhas culturais, livre dos elos que impedem seu crescimento". Esta defesa do aspecto ativo da aprendizagem da criança já havia sido destacada por Dewey, inclusive como crítica dirigida a Herbart (1776-1841) que, ao denunciar os limites da psicologia das faculdades mentais, teria deixado de destacar tal aspecto que, segundo Dewey, está presente nos seres vivos, redireciona e recombina suas relações com o ambiente (WARDE, 2003).

Nosso esforço a seguir caminha na direção de explicitar que, mesmo que não possamos afirmar que haja uma difusão dos princípios desses modelos estrangeiros de forma abrangente entre os educadores que atuam nas creches e pré-escolas, eles encontram-se polvilhados e amplamente divulgados, em diversos instrumentos e contextos de formação desses professores, razão pela qual encontramos seus principais traços em suas práticas. Apoiamo-nos nas reflexões da abordagem cultural do conhecimento e da epistemologia histórica, tentando avançar nas discussões que na área da Educação Infantil encontram-se predominantemente circunscritas a conceituações, isentas de uma discussão que nos parece exigência desta primeira, ou seja, uma vez definida a origem teórica dos conceitos que se referem aos principais elementos e sujeitos dos processos educativos, chega o momento de refletirmos sobre as finalidades das instituições educativas que aqui estamos definindo a partir do princípio do conhecimento científico em descontinuidade epistemológica com os conhecimentos do senso-comum.

2.2.2 O princípio psicológico pragmático nos modelos curriculares e a exigência de uma instituição de educação infantil adequada aos critérios de qualidade.

---

entre esses modelos, favorecendo ainda as análises da influência do conjunto dessas idéias nas propostas curriculares para a Educação Infantil no Brasil. Alguns desses capítulos serão devidamente discutidos aqui, porém para maiores aprofundamentos, *Cf:* ZABALZA, M**. Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

[42] Grifo do autor.

Baseadas na hipótese de que os modelos contemporâneos estrangeiros e brasileiros que serão analisados possuem uma mesma origem conceitual, as análises a seguir devem ser lidas como referente a todos eles. Por esta razão, optamos por descrever e discutir separadamente e em seqüência, as principais orientações curriculares que os compõem, para em seguida realizar algumas aproximações entre eles, destacando alguns elementos principais como o conhecimento e as questões relativas ao currículo.

Desta aproximação entre os modelos curriculares de educação infantil, podemos destacar aquilo que constitui uma premissa consistente em todos eles, visto que se trata de uma conceituação que sublima os demais elementos nos contextos educativos e produz conseqüências amplas para os processos educativos nas creches e pré-escolas. Estamos nos referindo à conceituação de criança, não em termos genéricos ou abstratos, mas na forma como ela é concebida enquanto agente de seu processo formador nas instituições. A criança é tomada como o motor central dos programas educativos, atora e beneficiária de seu processo de desenvolvimento autônomo, intelectual e moral. A partir desta definição, estabelecem-se nesses modelos os termos para os demais elementos dos programas educativos, entre eles: o professor, as metodologias, os objetivos, a avaliação e o currículo. De fato, o currículo parece ser o objeto mais polêmico e divergente que desafia os estudiosos da educação infantil, sem livrar ninguém de tal dilema, intensificando assim o debate didático-pedagógico.

Na análise desses modelos, buscamos articular as evidências entre o que eles expressam em termos de propostas curriculares para a Infância e a influência em todos eles da matriz psicológica pragmática que se sustenta na vertente hegemônica que discutimos logo acima, demonstrando ainda que em todos eles há uma explícita filiação aos princípios da epistemologia construtivista com implicações visíveis para a forma de compreender os diversos elementos que caracterizam o processo educativo.

No artigo intitulado: “A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática”, Franco Frabboni (1998), expoente pensador italiano, depois de apresentar aquilo que ele considera as quatro etapas da Infância, que culmina na da criança “sujeito social” ou Infância reencontrada, nos ilustra os preceitos sob os quais se institui a identidade pedagógica para as creches e anos da escola da Infância[43]. No artigo, o autor opõe, como se pode presumir, uma identidade pedagógica que desenvolva um currículo voltado para a cultura da infância e para isso a didática deve orientar-se por uma “problematicidade”, contrária, portanto, a outra didática caracterizada pela racionalidade dos métodos de ensino.

[43] Na Itália, o sistema de ensino infantil, divide-se em *asilo nido* (0 a 3 anos) e *escola da infância* (3 a 6 anos).

Para este autor, ambos, o método e a didática condicionantes de propostas didáticas, hiperformalizadas, pré-fabricadas e congeladas, “transformam o docente de arquiteto em mão de obra (mero executor) dos processos de socialização e aprendizagem da criança na segunda infância” (FRABBONI, 1998, p. 74). Nesta direção, o autor afirma que a característica da didática da “problematicidade” por ele anunciada possui uma profunda identificação com pensadores tais como: Owen, Aporti, Froebel, Pestalozzi e outros, visto que suas idéias inspiram experimentações metodológicas mais avançadas do que aquelas dadas pela tradição pedagógica que lhes antecede.

Por outro lado, afirma o autor que tal didática também precisa ser pluralista, tomando distância para isso das estratégias e procedimentos extraídos de forma literal das teorias da aprendizagem em geral. Assevera o autor:

> Somente uma didática construída a partir de uma perspectiva múltipla está em condições de levar em consideração a “vitalidade” e a “geratividade” educativas presentes em cada teoria da aprendizagem; trata-se, nesse caso, de uma didática que postula o recurso sistemático a uma metodologia plural na forma de fazer escola no dia-a-dia (FRABBONI, 1998, p. 75).

Diante de tal defesa, há que se opor também as teorias e metodologias dos currículos, para em seguida reafirmar a terceira via proposta pelo autor. Frabboni (1998) afirma que o debate em torno dos currículos se divide em duas frentes, porém ambas erradas do ponto de vista epistemológico: a concepção **cêntrico-cultural,** identificada com a instrução e com os objetos de conhecimento, considerando-os como fonte primeira para as finalidades, conteúdos e métodos dos projetos educativos; e a concepção **cêntrico-pueril**, com profunda identificação com os alunos, suas necessidades pessoais e seus interesses, como sujeitos de conhecimento, portanto fonte para as finalidades educativas. Na verdade, o que o autor expressa é um movimento que, se tomado para exame, expressa as circunstâncias atuais em que se proclamam uma didática e um currículo que observem as características e necessidades formativas das crianças (educar para o desenvolvimento), em contraposição a um currículo cuja finalidade é a produção dos conhecimentos acumulados historicamente (educar para o conhecimento).

Entretanto, como não poderia deixar de ser, o autor afirma que em sua proposição o desafio é construir um terceiro caminho, que garanta ao mesmo tempo a autonomia formativa e a dignidade científica, “o caminho da interação entre a dupla equação currículo-instrução e

currículo-aluno" (FRABBONI, 1998, p. 75). Para tanto, há que se considerar o que ele considera qualidade, que a estrutura curricular exija que:

> as experiências e atividades partam sempre da história e do mundo cultural e existencial das crianças e que essas experiências-atividades, deixem de adotar modelos pré-fabricados, rígidos e canônicos [...] e passem a buscar soluções didáticas flexíveis e moduladas, ou seja, condizentes com as necessidades reais das crianças e do contexto social onde atua a escola da Infância (FRABBONI, 1998, p. 76).

O que significa negar modelos pré-fabricados, rígidos e canônicos? Segundo o autor, significa não fazer uso ao "pé da letra" (FRABBONI, 1998, p. 76) de métodos como montessoriano, froebeliano, etc. No entanto, em nossa opinião, o que o autor está negando não são propriamente os métodos ou a utilização literal de teorias nas práticas educativas, mas realiza verdadeiramente a negação da teoria geral da educação enquanto campo científico, da didática como espaço de significação pedagógica das teorias e, do próprio conhecimento como conceito científico fundado na racionalidade. O que observamos é a defesa de uma tese em que as experiências-atividades, tomadas como o eixo didático pedagógico do trabalho com as crianças, orientem-se pela supremacia dos sentidos individuais e da possibilidade sempre existente, segundo estes preceitos, de que cada indivíduo/criança ressignifique seus conceitos. O que se anuncia pelo autor é a deslegitimação de toda a tradição iluminista racional que põe em desuso a teoria, com impactos profundos para os debates teóricos em diferentes campos e também para o campo da educação (MORAES, 2003a).

Na defesa de Frabboni (1998), constatamos que uma vez negadas a teoria e os métodos para por em evidência uma estrutura curricular que prime pelas experiências subjetivas não-racionais, nutridas pelos conhecimentos cotidianos resultantes das relações informais, o que se realiza é uma distinção entre os elementos culturais e pedagógicos que devem ser assimilados, dividindo-os entre os essenciais e os acidentais, principal e secundário, fundamental e acessório. Ou seja, essencial, principal e fundamental são as crianças e suas necessidades desenvolvimentais, suas culturas, suas necessidades existenciais, por sua vez, os conhecimentos, produto das ciências. A formas adequadas de conhecer a realidade – o professor, o currículo, as metodologias, etc., são acidentais, secundárias e acessórias Cabe perguntar, se os objetivos educacionais que se estabelecem a partir dessa defesa seriam de uma outra ordem? Seriam inspirados em quais preceitos se a estrutura curricular é produto de exigências culturais específicas e sistemas simbólicos individuais?

Mas Frabboni (1998, p. 76) arrisca uma possibilidade que a ele parece bastante consistente. Ao se referir aos objetivos, diz o autor.

> Nesse item, o nosso projeto curricular definirá os objetivos da educação, isto é, os campos de experiência **cognitivo-expressiva** presentes na sua articulação longitudinal (na qual interagem entre si as "finalidades educativas", as "dimensões do "desenvolvimento" da criança e os "sistemas simbólicos da cultura".

Lino (1998a), na análise do modelo de *Reggio* Emília, indica que nos últimos anos neste contexto italiano o debate em torno do currículo tem ocorrido em duas posições, sendo uma que defende um currículo programado, em que se planejam as ações, os objetivos gerais e específicos de cada atividade e uma outra posição que defende o que vem sendo chamado de "Currículo Emergente". Neste caso, o planejamento é concebido como um método de trabalho, "no qual os educadores traçam objetivos educacionais, mas não formulam metas específicas para cada projeto ou atividade. Em vez disso, formulam hipóteses do que pode vir a acontecer, baseando-se no conhecimento que têm do grupo de crianças com quem trabalha" (LINO, 1998a, p. 120). Entretanto, a autora esclarece que o fato de não existir um plano curricular com unidades e subunidades, não quer dizer que tudo aconteça por obra do acaso ou improvisação. Na realidade, os objetivos que se estabelecem a partir das hipóteses formuladas pelos professores "são flexíveis e adaptadas aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças" (LINO, 1998a, p. 120).

Neste modelo, as atividades desenvolvidas são partes integrantes de projetos que surgem do interesse quotidiano e da cultura envolvente. Essa iniciativa também inspirada em Dewey (apud LINO, 1998a) que já utilizara esta metodologia de trabalho com crianças que freqüentavam a escola primária, compreende que os projetos resultam da colaboração entre crianças, professores, pais, artistas plásticos e pedagogos, sem, no entanto, que se explicite o conteúdo objetivamente desenvolvido com as crianças.

A exemplo de Frabboni (1998), Zabalza (1998) indica que de acordo com as reformas implantadas na educação espanhola no final da última década, há que se enfrentar desafios que são comuns a todos os níveis de escolaridade, tal como fazer com que o currículo seja concebido como um projeto formativo integrado, visando aquilo que ele chama de continuidade em relação aos demais níveis, mas especificando os desafios inerentes à escola de Educação Infantil. Afirma que o sentido geral da consideração de que a criança é competente do ponto de vista de sua formação intelectual deve indicar para a escola a

execução de um trabalho que se “baseie nas competências já assumidas pelo sujeito para reforçá-las e a ampliá-las” (ZABALZA, 1998, p. 20). Para que isso se cumpra, é imprescindível a efetivação de um currículo construído sobre três aspectos principais: o planejamento, a multidimensionalidade formativa e o desafio da continuidade.

Sob o argumento de que pelos estudos piagetianos, descobrimos que não há somente a inteligência lógico-científica e a lingüística, mas tantas outras como aquelas anunciadas por Gardner (apud ZABALZA, 1998), musicais, gráfico-pictóricas, expressivas, etc. O autor indica que é preciso incluir na estrutura curricular dos modelos espanhóis a polivalência ou multiplicidade dessas áreas formativas. Diz o autor:

> Em resumo, a idéia é que existem fortes variações (interpessoais e também intrapessoais) no ritmo em que os indivíduos desenvolvem as diversas áreas de competência, as diversas inteligências. É por isso que tal diferenciação de áreas de experiência e conteúdos formativos do currículo da Educação Infantil é fundamental para enfrentar o desenvolvimento equilibrado e pleno das crianças (ZABALZA, 1998, p. 22).

Em Formosinho (1998a), no estudo que contextualiza o modelo *High-Scope* para a realidade portuguesa, encontramos mais indícios da confluência entre os modelos estrangeiros, uma vez que a fundamentação teórica do currículo daquele modelo localiza-se em Piaget e no paradigma da psicologia do desenvolvimento, implicando uma compreensão de que também aqui as ações e experiências das crianças devem ser os eixos sobre os quais se articulam a estrutura curricular.

Segundo esta estudiosa, o modelo curricular de *High-Scope* encontra-se em sua quarta fase. Fase em que a criança é considerada o motor da aprendizagem, tendo sido precedida por outras três, respectivamente: as teses que deram sustentação aos programas de educação compensatória; às tarefas piagetianas ou tarefas de aceleração; a fase das chamadas experiências-chave cuja característica do currículo era “a criança em ação”, tendo as experiências-chave como aglutinadoras das experiências educativas. A quarta fase se estabelece, segundo a hipótese da autora, pela reflexão e crítica das práticas desenvolvidas nas fases anteriores, indicando-se, portanto, que entre os elementos que deveriam ser observados na constituição dos espectros para um currículo remodelado está a “concepção do adulto como menos dirigente e mais gerador de autonomia da ação da criança” (FORMOSINHO, 1998, p. 148). É preciso, para ser coerente com a concepção da criança como motor de suas aprendizagens, conceber o papel do professor de outras formas. Formosinho (1998a, p. 149), justifica:

> Não queremos dizer com isso que a atividade do educador (a) seja minimizada. O educador (a) também é ativo, também tem iniciativas, também toma decisões. Contudo, a sua atividade nunca pode ser intrusiva em relação à atividade da criança. Não pode dirigi-la ou paralisá-la. A atividade dos professores (as) é anterior à atividade dos alunos (as), preparando o espaço, os materiais, as experiências para que as crianças possam, então, desenvolver uma atividade auto-iniciada. Após ter começado a atividade da criança, o papel do adulto é, na maioria das vezes, observar e apoiar e, posteriormente, analisar a observação e tomar decisões no que se refere às propostas educativas.

Fizemos questão de citar este longo trecho em que a autora, mais do que reafirmar a soberania das ações das crianças – esta afirmação isoladamente não é por si só aglutinadora dos principais argumentos do pragmatismo – ela reafirma categoricamente que existe uma única forma de conceber o papel do professor e não "outras" formas, como ela mesma anunciara logo acima, sendo que o que está terminantemente posto é sua função de facilitador e mero organizador das circunstâncias materiais em que as experiências das crianças se fundam. No entanto, no conteúdo da citação da autora, o que impressiona é o fato de que nela há simultaneamente um discurso e seu contra-discurso quanto ao papel do professor. Por um lado, suprime-se a necessidade de sua reflexão para reafirmar sua competência técnica e, por outro, exprime-se uma concessão de que ele é ativo, reflete e toma decisões.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil possuem não só uma linguagem, mas uma sustentação teórica que converge com a discussão sobre aspectos que devem ser observados na definição dos currículos e dos métodos. Também neles descarta-se uma compreensão do conhecimento como representação ideal da realidade, tanto é que, em consonância com os modelos aqui já apresentados, o que se afirma são "âmbitos de experiência" e "âmbitos de conhecimento", sem que se indique claramente a gênese conceitual de ambos, experiência e conhecimento. A exemplo do que os demais modelos indicam, no RCNEI a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam um conjunto de capacidades e habilidades. Para isso, se reafirma o que é considerado consenso pelo documento, "promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos" (BRASIL, 1998, p. 17).

A criança tal como no modelo de *Reggio* Emília da Itália e nos demais que aqui estamos refletindo são concebidas no RCNEI como portadoras de uma "natureza singular, que

as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio" (BRASIL, 1998, p. 21) ou como é descrita pelo modelo italiano, a criança é vista como única e individual. Neste sentido, a escola infantil não pode ser outra, senão "o lugar onde é possível partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações entre muitas crianças e adultos" (MALAGUZZI, 1993 apud LINO, 1998a, p. 101). Nessa mesma direção, é conveniente refletirmos sobre as semelhanças que ocorrem também na definição dos "conteúdos" que se devem produzir por meio das ações das crianças. No modelo *Reggio* Emília, admite-se que as crianças formulam suas próprias teorias sobre o mundo, sendo ainda capazes de explicá-las e compartilhá-las com os adultos, já que para este modelo a vida é mesmo uma constante busca de sentidos e significados (LINO, 1998a).

Localizamos no RCNEI, a indicação de que se deve partir do que a criança já sabe para ampliar seus conhecimentos, no entanto, invariavelmente acompanha essa indicação uma outra, de que sob quaisquer circunstâncias se considerem a singuralidade e as características próprias de cada criança. Tal como nos modelos curriculares implantados no contexto europeu, indica-se que "a criança possa, no ambiente educativo criado para tanto, fazer muitas operações de transformação dos objetos de conhecimento" (FORMOSINHO, 1998a, p. 160). No RCNEI encontramos a seguinte definição:

> Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (BRASIL, 1998, p. 32).

Inspirado nessa tendência, o documento de Introdução do RCNEI afirma que, no processo de construir os conhecimentos, as crianças constroem hipóteses, utilizam diferentes linguagens e produzem idéias originais em relação ao que querem desvendar.

> Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 22).

Esta é uma tradução da interpretação epistemológica construtivista sobre o conhecimento. De acordo com Piaget (2003, p.36), para compreender um fenômeno ou acontecimento é preciso reconstruir as transformações produzidas pelas funções de

compreender e inventar - funções essenciais da inteligência - ainda que, “para reconstituí-las, faz-se necessário primeiramente elaborar uma estrutura de transformação, o que supõe uma parte de invenção ou de reinvenção”. Neste caso, o conhecimento é um processo de assimilação do real às estruturas de transformação das crianças.

Em Formosinho (1998a, p.153), observa-se a defesa da autonomia intelectual da criança como uma das preocupações básicas na obra de Piaget, tomado no currículo *High-Scope*, como a referência para a construção de uma autonomia curricular que considere esse preceito piagetiano como referência para conceber os diversos componentes do currículo: a filosofia educativa, a concepção dos espaços e materiais, as tarefas diárias e experiências-chave, concepção do papel do adulto e para o “estabelecimento do triângulo operacional: operação, planejamento e avaliação”. A respeito de como as crianças se utilizam dos conhecimentos prévios para produzirem aprendizagens significativas do ponto de vista subjetivo de cada sujeito, a autora esboça a lógica implícita à epistemologia genética de Piaget que considera que a progressão dos conhecimentos das crianças obedece ao critério de interação e colaboração entre as estruturas do sujeito e as estruturas do ambiente, desenvolvendo assim sua teoria a partir de uma compreensão da criança individual ativa que se envolve no processo de criar significados para o mundo. Na tentativa de refletir sobre os contextos educativos que devem se organizar a partir deste preceito, a autora afirma que:

> Neste contexto o papel do adulto é, basicamente, criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o desequilíbrio cognitivo. Com essa **colaboração** do adulto, a criança renova por si mesma o seu compromisso ativo e individual com a situação ou o problema. É esse compromisso ativo e individual da criança que, **apesar**[44] da contribuição necessária do adulto, constitui o verdadeiro motor da construção do conhecimento (FORMOSINHO, 1998a, p. 160)

A propriedade dessa afirmação nos indica uma apropriação literal e direta de uma das principais teses da abordagem construtivista que nutre também a explicação apresentada pelo RCNEI, ao conceituar a relação entre os conhecimentos já sistematizados pelas crianças que, portanto, encontram-se disponíveis em suas estruturas de pensamento e as aprendizagens que só se efetivam, segundo essa abordagem, pela possibilidade de que a criança encontre um nível de equilíbrio entre assimilar o mundo e assimilar-se a ele. O documento afirma o que se segue:

> O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa

[44] Grifo nosso.

> atividade, as crianças podem estabelecer relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas (BRASIL, 1998, p. 33).

De acordo com esta proposição, podemos inferir sobre algumas características que são subjacentes à forma como os modelos curriculares de *High-Scope*, *Reggio* Emília, espanhol e o RCNEI concebem o processo de construção de conhecimento pelas crianças. Malaguzzi (apud Lino, 1998a, p.98) reafirma a semelhança entre esses dois primeiros modelos curriculares, demonstrando que também para o modelo de *Reggio* Emília, como em Piaget, "acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção de seu conhecimento do mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados por meio da experiência diária da vida quotidiana".

Nossas inferências indicam que há alguns elementos sobre o processo de produção de conhecimento pelas crianças em específico, que são a fonte primária e relevante de um currículo "adequado", segundo esses modelos. Há, no entanto, aqueles que devem ser considerados secundários e até ausentes, visto que uma vez garantidos, obtém-se os recursos didáticos necessários. Sendo assim, podemos resumir esses elementos primários na seguinte equação: criança ativa e autônoma + professor menos dirigente + experiência cotidiana = aprendizagens novas e significativas. Nessa mesma lógica, podemos destacar os elementos cuja ausência não inviabiliza a equação, porém, inviabiliza, segundo nossas análises, o processo educativo das crianças. O conhecimento das mais diversas áreas do saber humano, metodologias articuladas e coerentes com o propósito de romper com os limites impostos pelo conhecimento cotidiano e pelo senso-comum e pela experiência de compreensão real dos elementos culturais. Esta última fora convertida, em todos os modelos que examinamos, em uma atividade humana tácita, de contemplação, fulgaz e, por que não dizer, expressão de um pragmatismo, em que se considera que as idéias que temos das coisas nada mais são do que a soma de todos os elementos que delas podemos abstrair por um exame empírico e/ou sensorial.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil apresenta também no componente curricular "conteúdo" uma profunda semelhança com os demais modelos. A estrutura curricular do documento articula-se em torno dos objetivos gerais e específicos, sendo que estes primeiros norteiam os segundos para os diferentes eixos de trabalho – Identidade e autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita,

Natureza e sociedade e Matemática que, por sua vez, se constituem a partir dos chamados Âmbitos de experiências – Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, formalizados nos volumes 2 e 3 respectivamente e que na verdade correspondem aos conteúdos, viabilizados pelas intenções educativas. Ou seja, dos objetivos temos os conteúdos, destes as orientações didáticas.

O RCNEI toma como eixo sobre os quais a proposta curricular se estrutura um conjunto de aspectos, entre eles, a definição de criança, brincar, educar, interações, a diversidade e a individualidade – reafirmando que cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças – a resolução de problemas, o trabalho com as crianças portadoras de necessidades especiais, etc. Completando essa tendência em explicitar conceitos sem articulá-los a uma proposta curricular que informe os conteúdos culturais a serem desenvolvidos com as crianças, nos documentos curriculares do referencial, percebemos a ausência de métodos ou metodologias desenvolvidas a partir de alguma teoria de ensino, reduzindo toda essa complexidade às "orientações didáticas" (termo cunhado pelo documento) que devem ser adotadas, observando-se as características do desenvolvimento típicas de cada idade. Por essa razão, os documentos 2 e 3 que apresentam os eixos e âmbitos de experiência estruturam-se em uma divisão por idade – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis – explicitando também: "as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos; conteúdos e orientações didáticas; orientações gerais para o professor e bibliografia" (BRASIL, 1998, p. 43).

Na definição dos objetivos, observamos uma das principais semelhanças entre o RCNEI e os modelos de educação que estamos examinando. Em conformidade com a matriz pragmática, os campos disciplinares de conhecimento ou de saberes escolares foram substituídos em todos os níveis de escolaridade por campos ou âmbitos de experiência. O que se observa é uma inversão epistemológica, pois, não são mais as ciências e os conhecimentos produzidos que constituem os recursos culturais e repertório simbólico para os processos de socialização dos indivíduos, mas aquilo que estes últimos engendram a partir de suas experiências.

Também os modelos curriculares de *High-Scope* e de *Reggio* Emília cuja fundamentação é praticada pelos modelos de educação infantil anunciados por Zabalza (1998), Formosinho (1998a; 1998b), Lino (1998a, 1998b) Frabboni (1998), etc., indicam as "áreas" ou "âmbitos de conhecimento" e não os conteúdos sob as quais as instituições devem estruturar seu projeto curricular de formação das crianças. A título de exemplo, Frabboni

(1998) que tomamos aqui para explicitação dos princípios do modelo italiano, indica as seguintes áreas nas quais as estratégias educativas devem se concentrar: a área das linguagens verbais; a área das linguagens não-verbais e a área científico-ambiental, sendo que em cada uma delas há **competências técnicas** e não **conceituais** a serem alcançadas. Um exame no que o autor caracteriza de áreas demonstra que não há um repertório de conteúdos culturais previsto, mas sim, habilidades e competências. Dessa mesma natureza, são as indicações que encontramos em Formosinho (1998a) e Lino (1998a), sendo que esta primeira, analisando o currículo *High-Scope*, descreve seus componentes curriculares tomando a autonomia da criança como preocupação central. Para tanto, há que se observar: o ambiente físico, o espaço, o tempo, a interação adulto-criança.

A análise sobre o RCNEI, empreendida por Cerisara (2002), intelectual ligada à corrente conhecida como Pedagogia da Educação Infantil, caminha numa direção oposta a esta que apresentamos aqui. A leitura que a referida autora realiza dos documentos se faz à luz das concepções anunciadas por este grupo de intelectuais brasileiros que têm se dedicado a delinear os traços dessa Pedagogia da Educação Infantil, tomando como tarefa fundamental a construção de um consenso em torno da especificidade desta etapa de educação.

Cerisara (2002) indica que suas objeções quanto ao RCNEI se fazem exatamente porque segundo suas análises os documentos expressam uma subordinação ao que se encontra previsto para o ensino fundamental. Para a autora, os documentos que estabelecem os âmbitos de experiência (vls. 02 e 03 respectivamente) apresentam uma forma de organização que caracteriza a suposta submissão, na medida em que “didatizam” as dimensões de identidade, autonomia, música, linguagens, etc. Diz a autora que a forma dada aos documentos “acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de zero a seis anos acabam se diluindo no documento, ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho” (CERISARA, 2002, p. 08). Por outro lado, a autora reconhece que na versão final do volume 1 do RCNEI, o documento de introdução procurou contemplar a indicação dos pareceristas à versão preliminar destes documentos, que indicava que se tomasse como referência a criança e não o ensino fundamental. Por esta razão, o documento também traz, como anuncia a autora, conceitos estimados pela área e que contribuem para fazer avançar a consolidação da especificidade da Educação Infantil, merecendo destaque ainda a presença de uma bibliografia que contempla grande parte da produção da área.

Para esta autora, o documento de introdução é diferente dos outros dois que submetem “à creche e pré-escola a uma configuração tipicamente escolar”, “com ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas

culturas, suas capacidade intelectuais, artísticas, criativas, expressivas [...]" (CERISARA, 2002, p. 08). Isto corresponde à possibilidade real de afastamento de uma articulação que supõe a transposição de conteúdos escolares. Importa, entretanto, a construção de um trabalho que contemple a diversidade cultural das crianças e suas necessidades, dispensando, segundo a autora, a criação e elaboração de um modelo único, tido como verdadeiro. Cerisara (2002, p.11) indica que se reflita sobre o que se tem feito nas instituições educativas, a partir dos argumentos dos teóricos da Pedagogia da Educação Infantil, construindo um trabalho com as crianças de zero a seis anos que "pretende garantir a elas viverem plenamente a sua infância sem imposições de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares".

> O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos – alegrias e tristezas -, para as relações entre coetâneos e não-coetâneos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, dignidade, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes garantam acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa (CERISARA, 2002, p. 11).

Kuhlmann Júnior (2001, p.56) expressa - no artigo em que analisa os aspectos da versão preliminar das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, tendo se constituído posteriormente nos volumes do RCNEI - a contradição que o documento apresentava quanto à presença de duas correntes contrárias: "uma voltada para o desenvolvimento infantil, outra para o desenvolvimento de aprendizagens específicas". Para o autor, isso produzia outras formas de equívocos, entre elas, a de conceber as relações sociais vividas pelas crianças exclusivamente pelo processo psicológico, indicando que há que se considerarem as dimensões sociais, culturais e históricas que determinam essas relações. Entretanto, o argumento seguinte feito pelo autor ilustra a questão de fundo que estamos discutindo, quanto ao que se prevê como função para as instituições educativas. Na seqüência o autor afirma que, reconhecendo a realidade social como também cultural e natural, como o lugar onde a criança estabelece suas interações, esta realidade pode ser o eixo para uma proposta educativa que inclua também um profundo respeito pelas crianças. Porém, contra-argumenta: "Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhes experiências ricas e diversificadas" (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 57). Seria conveniente indagarmos sobre o que significa não sistematizar o

mundo para as crianças? Quem o fará e em que momento? Até que se chegue a este momento, que conteúdos culturais simbólicos serão efetivamente ampliados pelas crianças sem a exigência de uma adequada sistematização pedagógica?

Nossa sugestão é de que não nos furtemos de discussões que estabeleçam critérios para a seleção do conteúdo das atividades educativas que devem ser empreendidas pelas ações intencionais e pedagogicamente planejadas, evitando-se generalizações que se congregam para reafirmar os princípios que sustentam a defesa de uma educação orientada pela racionalidade subjetiva dos indivíduos, por suas necessidades e interesses, produzindo, conseqüentemente, uma consolidação definitiva de modelos curriculares diferentes para crianças de classes sociais diferentes, cujos interesses podem ser determinados pelas condições materiais objetivas de elaboração dos objetos e fenômenos da realidade cultural.

Diante da impossibilidade que nos ocorre de concebermos um projeto educativo que seja amplo e dinâmico a ponto de desenvolver mecanismos de divulgação e consolidação de uma racionalidade universal e outra subjetiva, perguntamos, a partir de quais critérios seria realizado, por exemplo, a seleção do repertório simbólico a ser gerado pelas experiências?

Pensamos que não se trata de negar a possibilidade por nós reconhecida de que as crianças elaboram hipóteses sobre os conhecimentos dos objetos ou fenômenos que circunscrevem seu cotidiano, mas de refutarmos a possibilidade de que por essas hipóteses as crianças compreendam a realidade social e cultural a partir dos critérios científicos. Refutamos assim essa lógica proposta para os modelos de educação que obriga professores a uma atitude pedagógica presa à cotidianidade do processo de formação das crianças. Isso equivale a dizer que a matriz epistemológica iconoclasta que produziu com eficiência um discurso que põe em desuso a lógica racional de fundamentação dos conhecimentos produziu conseqüentemente uma alteração nos elementos que estão na origem das propostas atuais para as instituições de Educação Infantil.

Na contramão dessa lógica, Forquin (1993) ilustra por meio da contradição anunciada por Hannah Arendt – a incompatibilidade entre o espírito de modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural – a dificuldade que tem hoje a educação em estabelecer suas justificações na medida em que historicamente a natureza da educação supõe a autoridade e a tradição. Porém, o mundo contemporâneo está distanciado desses elementos, o que produz, segundo esta perspectiva, um esvaziamento, dúvidas com relação à pertinência e legitimidade da escola. Entretanto, há a exigência de que as novas gerações substituam as antigas e isso se faz fundamentalmente pela herança cultural transmitida. Afirma Forquin (1993, p. 20):

> Esta exigência categórica significa que não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente "instrumentalista", que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de dar respostas "flexíveis" e preparadas para qualquer eventualidade. Do mesmo modo, se a autonomia da pessoa é um fim em si, incondicionalmente desejável, uma pedagogia que pretendesse apoiar ou favorecer esta autonomia com base numa negação do imperativo da cultura, isto é, pretendendo liberar a criança de toda submissão a uma ordem humana de saberes, de símbolos e de valores anterior e exterior a ela, só poderia conduzir a conseqüências derrisórias ou devastadoras.

O que a expressão do autor nos indica é que o propósito de se promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral das crianças – objetivo anunciado pelos modelos curriculares que discutimos, e reflexo de uma das grandes finalidades piagetianas (FORMOSINHO, 1998a) – torna-se um despropósito, no sentido de algo que acaba por não se cumprir, visto que a negação do acesso aos conteúdos culturais pelas crianças por meio de processos sistematizados de elaboração de tais conteúdos impede-as de alcançar a autonomia desejada. Sobre a relação histórica de consolidação dos conteúdos culturais pelos indivíduos por meio dos processos sistematizados de ensino, Forquin (1993) apresenta o movimento que se desenvolve intensamente na Grã-Bretanha, com lastros por toda a Europa e Estados Unidos a partir de 1960, que traz para o centro dos debates a relação entre o currículo, a cultura e a escola.

De acordo com este autor, o conceito de modernidade traduz perfeitamente o grande conflito contemporâneo da relação entre a cultura e a educação, visto que já não é mais o problema da transposição didática ou necessidades de seleção dos conteúdos que ocupam o centro das reflexões sobre aquela relação, mas o fato de que a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura "perdeu seu norte e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade" (FORQUIN, 1993, p. 18).

Nesta grande obra em que Forquin (1993) explicita a relação entre a educação e a cultura, demonstrando o contexto em que surgem as teses da nova sociologia do currículo e as teorias do currículo, ele nos oferece as bases para a reflexão sobre as ideologias pós-modernas portadoras de um discurso da necessidade de produzir uma escola cuja função é produzir indivíduos adaptáveis às demandas do capitalismo globalizado, possuidores de uma racionalidade subjetiva e, portanto, insubordináveis à universalidade conceitual que a tradição escolar moderna representa. Compreendemos a partir deste autor que as razões que levam os autores dos modelos curriculares de educação infantil que examinaremos aqui a conceber, por

uma absoluta redução, o currículo como um “itinerário formativo” (FRABBONI, 1998), devem ser buscadas na tendência encontrada entre os intelectuais neo-conservadores (FORQUIN, 1993), cujas teses anunciam uma desconfiança crescente em relação às abordagens racionalistas e analíticas da sociedade dos intelectuais literários mais ligados ao socialismo e influenciados pelos ideais do liberalismo moderno.

Forquin (1993), citando um dos expoentes desse último grupo de intelectuais, Raymond Williams, afirma que para este autor, os aspectos institucionais e estruturais da educação sempre guardam semelhanças com certas características mais amplas da sociedade e da organização cultural. Isto é, portanto, muito mais do que estabelecer um itinerário formativo cujo teor indica uma subordinação do processo educativo como um todo, a uma mera projeção de “soluções didáticas modulares, flexíveis e que estejam em sintonia com as necessidades concretas das crianças e do contexto social no qual atua a escola infantil” (FRABBONI, 1998, p. 81). Para os defensores da universalidade dos saberes culturais produzidos nas escolas, entre eles, Forquin (2000, p.58), cabe a esta última, “transmitir saberes ‘públicos’, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentem valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares”.

Avaliamos que uma proposta curricular que substitui a função de produzir com os indivíduos os conteúdos validados culturalmente para em seu lugar reafirmar o caráter circunstancial dos conhecimentos, submetidos a um critério de interesse subjetivo dos indivíduos ou às condições presentes no contexto, exigiria a necessária sistematização das diversas experiências individuais e para isso há uma exigência, a de que o professor reflita criticamente sobre os conhecimentos ou saberes que deverá articular e isso, contraditoriamente, já não é mais exigido dos professores. Afinal, se a teoria se relativiza, se os conhecimentos são concebidos por um jogo de significados, suprimi-se os objetos sobre os quais o professor deverá refletir criticamente. Ou seja, se a natureza dos elementos das experiências é poliforme, fragmentária e generalizada, torna-se praticamente impossível articulá-los em torno de uma estrutura que os subordine aos critérios dos campos científicos.

Referimo-nos no capítulo anterior à preocupação que temos em relação à conseqüência desse tipo de defesa, porque entendemos que ela produz de forma imediata um esvaziamento conceitual e simbólico dos conteúdos das atividades que se desenvolvem com as crianças nas instituições de Educação Infantil e, a médio e longo prazo, reforça os propósitos de uma escolarização aos moldes dos organismos multilaterais em que se proclamam as necessidades formativas do ponto de vista das competências e exigências da

globalização e do consumo, como está amplamente anunciada. Estabelece-se por aquela defesa, uma condição de desigualdade do acesso aos conhecimentos culturais formalizados cientificamente desde os primeiros anos de vida das crianças, contrariando o princípio de democracia explicitado pelo poeta Mário Quintana, quando afirma que democracia é dar a todos o mesmo ponto de partida. Segundo Moraes (2003b, p. 162):

> Nesse horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar "democrático" no qual deverão constituir-se os modelos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por "atores plurais" ou pelas "múltiplas identidades sociais". Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações – de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais.

Podemos assim afirmar que na confluência do estabelecimento dessa lógica pragmática e das prescrições curriculares que estamos examinando aqui está a idéia central de que as aprendizagens das crianças são resultados de suas ações auto-geradas em contextos e circunstância planejadas de acordo com as etapas de desenvolvimento já consolidadas pelas crianças e sem a exigência de processos sistemáticos de escolha, transmissão e efetivação dos conhecimentos culturais legitimados cientificamente. Essa compreensão de aprendizagem deriva da noção já explicitada de desenvolvimento espontâneo, cujo princípio fundamental é de que a assimilação pelas crianças de todo dado ou fenômeno cultural supõe a existência de instrumentos de assimilação inerentes à sua atividade. Por isso, a criança só aprende os dados ou fenômenos cujas estruturas cognitivas de assimilação necessárias já estejam consolidadas, ou seja, é o ritmo do desenvolvimento que delimita o ritmo das aprendizagens, pedagogicamente falando, é a própria manifestação de habilidades ou operações que as crianças demonstram já serem capazes de realizar por suas ações que determinam os conteúdos culturais que serão tangenciados nas atividades cotidianas desenvolvidas com elas nos contextos educativos das creches e pré-escolas.

Essa tendência à informalidade que observamos nos modelos curriculares examinados sinaliza a configuração de uma perspectiva em que prevalecem as ações das crianças e o conteúdo vivencial de suas experiências assistemáticas e informais, indicando-nos também

que a discussão no campo da Educação Infantil, ainda não se converteu em preocupações epistemológicas, limitando suas articulações no campo conceitual.

Desta compreensão pragmática anunciada acima, partimos para reforçar uma das principais objeções que fazemos aos modelos curriculares que analisamos que é a noção de que mais vale o conhecimento que a criança já possui do que aqueles que podem ser sistematicamente produzidos através das ações educativas intencionais. Isso nos parece um paradoxo, porque de fato consideramos que a criança já viveu experiência de conhecimento em diversos contextos, já produziu memórias e um repertório de símbolos cognitivos e afetivos. Portanto é prudente que se reconheça o valor que esses símbolos e memórias possuem, um valor particular, não universal nem evidente, fazendo sentido, portanto, para a própria criança, para os sujeitos de suas relações sociais mais imediatas, sem que se possa afirmá-los enquanto valores formativos unicamente necessários.

Neste ponto reside a desconfiança que temos em relação às teses que exprimem uma seqüência de contradições na medida em que não consegue supor uma ação pedagógica dinâmica, capaz de dialetizar as experiências e conhecimentos individuais a ponto de satisfazer tanto as demandas individuais como coletivas, aliás, há algo que é anterior a isso, ou seja, se admitirmos que haja motivações pueris diversas, porém, paralelas, para que se realize um tipo ou outro de experiência de conhecimento, estamos necessariamente assumindo que coexistem representações, analogias, metáforas e sentidos atribuídos aos conhecimentos, todos adequados sob o ponto de vista do sujeito que os concebem. Esta deve ser a razão pela qual de um modo geral observamos nas rotinas das atividades desenvolvidas com as crianças em creches e pré-escolas[45] duas únicas posições diante do conhecimento, ou se repetem os restritos conhecimentos já produzidos por elas, ou lhes apresentam outros sem nenhuma relação entre a experiência e o conteúdo cultural do objeto dessa experiência.

[45] Em parceria com outras duas professoras da Universidade Federal de Goiás - Campus Avançado de Catalão desenvolvemos durante os anos de 2002 e 2003 uma pesquisa intitulada: *Educação Infantil em Catalão:análise da realidade de atendimento,* que tinha entre outros objetivos o de levantar indicadores que orientam o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Para cumprir este e os demais objetivos propostos, realizamos uma extensa coleta de dados que indicaram práticas educativas que têm como característica predominante uma focalização da rotina diária em atividades de registro gráfico e brincadeiras sem que se perceba uma ação docente efetiva garantindo uma sistematização formal dos conteúdos culturais presentes nessas atividades. Isso nos indica, mesmo que não tenhamos realizado uma análise aprofundada dessa realidade, que as aprendizagens infantis vêm sendo concebidas como algo que se dá espontaneamente sem uma relação de dependência com o ensino. Para maiores esclarecimentos *Cf:* SILVA, A. Altina; BARBOSA, M. Eliza e PINHEIRO, M. Maria do Carmo. **Educação Infantil em Catalão: análise da realidade de atendimento.** Poíesis Pedagógica. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus de Catalão. Volume 3, Número 3 e 4, 2005/2006 p. 34-50.

A discussão apresentada por Gaston Bachelard (1996) em “A formação do espírito científico” nos ajuda a refletir sobre as conseqüências para a formação do espírito científico e verdadeiro, de se tomar as experiências imediatas e empiricamente observadas como fonte de compreensão dos objetos e fenômenos. Este importante filósofo afirma que no mundo contemporâneo o espírito científico não pode ser tomado em continuidade com o senso-comum característico do século XIX, visto que os fatos que examinamos hoje não existem na natureza e nem são seqüências naturais dos fenômenos naturais. Portanto, faz-se necessário um afastamento das teses filosóficas empiristas que deram origem aos métodos intuitivos cuja essência se traduz na valorização de um saber vinculado a resultados práticos e concretos.

Nesta obra, Bachelard (1996) se empenha em demonstrar o valor do pensamento científico abstrato, afirmando que este não pode ser considerado sinônimo de má consciência, ao contrário, a abstração desobstrui o espírito, tornando-o leve e dinâmico. Para tanto, o autor, afirma que produzir as abstrações corretas exige que se assinale a insuficiência dos esboços primeiros, o peso dos primeiros esquemas e a impossibilidade de se alcançar plenamente no primeiro momento o caráter discursivo da coerência abstrata e essencial. Para demonstrar que a abstração não é um fenômeno uniforme, o autor ordena que se considere “o caráter de *obstáculo* que tem toda experiência que se pretende concreta e real, natural e imediata. Bachelard (1996, p.09) anuncia que a partir do século XX inicia-se o “novo espírito científico, momento em que a Relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixados para sempre”. Para ele, este período deixa para trás outros dois momentos respectivos em que predominam o espírito pré-científico, desde a Antiguidade clássica, renascimento e séculos XVI, XVII e XVIII e o espírito científico, em preparação no final do século XVIII, estendendo-se por todo o século seguinte e início do século XX.

Essa descrição nos indica, portanto, a sintonia entre os modelos de educação que se edificaram ao longo de todo o século XIX e XX e a forma como se concebe o espírito que busca o conhecimento enquanto verdade, o pensamento científico. Em outra passagem demonstramos que os modelos curriculares de orientação existencialistas - Froebel, Pestalozzi, Montessori, os de *Head Start*, com destaque para o *High-Scope*, bem como a noção de experiência que se apresenta no RCNEI articulam-se em torno de uma compreensão epistemológica que guarda traços essenciais do que Bachelard considera dois dos principais obstáculos para o desenvolvimento do pensamento científico abstrato: a valorização da experiência primeira e o apego ao empírico. Valdemarin (2004, p.182) afirma que a noção de obstáculo epistemológico em Bachelard “está ligada à concepção da existência de uma

ruptura, caracterizando o pensamento científico contemporâneo e propondo que ele se dê *contra* o que já se sabe e não em continuidade".

Segundo esta autora, Bachelard se dedica ainda a explicitar outros dois obstáculos que se projetam sobre o pensamento contemporâneo, que são as "generalizações apressadas e a ilusão que as palavras comuns traduzam compreensões científicas" (VALDEMARIN, 2004, p. 182). Examinaremos aqui, de modo mais pontual, a discussão empreendida pelo autor em relação ao obstáculo de experiência primeira, na tentativa de demonstrar as aproximações com a matriz pragmática que abordamos e que coloca sob uma outra ordem os sujeitos e o conteúdo simbólico e cultural dos processos de conhecimento desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil.

Bachelard (1996, P.17) afirma que não são aspectos externos como a fugacidade dos fenômenos ou a complexidade dos mesmos que ele toma como obstáculos epistemológicos uma vez que "é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos". O autor segue afirmando que o conhecimento do real nunca é alcançado de forma imediata e plena, uma construção que não pode prescindir-se do conhecimento anterior, do fato já conhecido, mas que não pode reduzir-se a ele. Diz o autor:

> Mas, diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado (BACHELARD, 1996, p. 18).

Entretanto, Bachelard (1996) afirma que é característica do pensamento pré-científico a ênfase na experiência empírica e subjetiva, que se afasta conseqüentemente da noção abstrata e racional dos fenômenos. Para demonstrar sua tese, o filósofo se vale de vários exemplos de elaborações científicas desenvolvidas a partir do século XVIII, buscando demonstrar que "a primeira visão empírica não oferece nem o desenho exato dos fenômenos, nem ao menos a descrição bem ordenada e hierarquizada dos fenômenos" (BACHELARD, 1996, p.37). Ainda de acordo com este autor, as doutrinas científicas características do pensamento pré-moderno, "apresentavam-se com a marca de um empirismo evidente e básico" (BACHELARD, 1996, p.37). Sem dúvida, é possível afirmarmos que a forma de conceber o conhecimento tanto aquele que a criança já opera quanto aquele que ela produz pelas experiências circunscritas aos objetos, podendo no máximo abstrair suas propriedades

concretas – fato que em geral oculta a forma correta e abstrata do fenômeno – possua sua origem epistemológica nessa raiz filosófica pré-moderna e que agora se encontra revitalizada pelo pragmatismo pós-moderno.

Este tema dos conteúdos é sem dúvida digno de extensas análises, não só mas principalmente, porque eles resultam de uma seleção cultural (FORQUIN, 1993) que considera alguns conhecimentos cientificamente validados merecedores de serem perpetuados em diversas gerações por entendê-los como portadores de uma universalidade e legitimidade cultural, simbólica e cognitiva, sendo, portanto, transformados em saber escolar, saber que se corporifica pelas ações pedagógicas educativas intencionais. Os modelos curriculares que examinamos indicam como conteúdos aqueles constituídos a partir da experiência simbólica de cada sujeito em particular, fenômeno que possui em si algumas características que o torna insubordinável a uma seleção ou justificação, entre elas, o fato de que o conteúdo das experiências é expressão de uma racionalidade subjetiva, portanto, impróprio para uma seleção prévia que se oriente por algum critério de valor comum a todos.

Também insubordinável porque, ainda que os diversos conteúdos das experiências pudessem ser categorizados em: conteúdo lingüístico, matemático, natural, geográfico, etc., teríamos que considerar a possibilidade legitimada pelo discurso relativista de que os sujeitos os expressassem a partir de diferentes linguagens e isto tornaria a operacionalização desses conteúdos ainda mais difícil.

Neste capítulo que se encerra, reafirmamos a hegemonia de um conjunto de princípios teóricos que foram incorporados às diversas propostas curriculares para Educação Infantil, indicando assim que nossa hipótese de que o desenvolvimento natural tal como entendido por teóricos evolucionistas está correta. Desde o capítulo anterior, evidenciamos a presença deste elemento fundante nas propostas dos organismos multilaterais e na defesa dos teóricos da matriz pragmática psicológica que atribuem um papel construtivo às ações essenciais desenvolvidas pelas crianças em seus contextos educativos retirando a tônica dos processos de transmissão por meio do ensino.

No próximo capítulo apresentaremos os dados empíricos que coletamos nas instituições de Educação Infantil, realizando uma análise sistemática daquilo que as práticas têm avançado em termos do que se encontra amplamente divulgado nos diferentes espaços de consolidação de modelos para a Educação Infantil e do estabelecimento de sua especificidade. Toda a análise dos respectivos dados se faz apoiada em critérios e/ou elementos extraídos da discussão com os autores da perspectiva histórica e da referência epistemológica de Bachelard e Fourquin. Ainda naquele capítulo realizaremos uma discussão sobre as escolhas

metodológicas e a trajetória de obtenção e análise dos dados. A discussão sobre os mesmos se faz acompanhar do conteúdo das respostas dadas pelas professoras responsáveis pelas turmas observadas que indicam algumas contradições típicas encontradas nas ocasiões em que se estabelecem princípios novos para as práticas pedagógicas. De fato, oscilam-se as certezas e as desconfianças ou ainda inseguranças sob a efetividade dos novos paradigmas.

3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS CENTROS DE RECREAÇÃO DE ARARAQUARA-SP: ANÁLISES E CONCLUSÕES DE UM MODELO.

3.1 Considerações preliminares sobre a pesquisa:

Este capítulo se divide em duas partes não menos importantes, sendo que no primeiro momento apresentamos um breve panorama de questões que implicam as escolhas metodológicas e de análise que fizemos para reunir, analisar e socializar os dados que compõem este capítulo. Junto com a discussão teórica e análises anteriormente apresentadas, buscamos, a partir desse conjunto, discutir sobre os elementos que vêm dando legitimidade social e educativa às creches e pré-escolas, nos resguardando do risco de produzir uma discussão que incida somente sobre fragmentos desses contextos educativos. Na segunda parte, caracterizamos o contexto de coleta dos dados e apresentamos suas análises apoiadas nos princípios da epistemologia histórica, contrapondo-os a alguns dos principais argumentos da epistemologia construtivista. Para estas análises, nos apoiamos amplamente na discussão de Echeverri (s/d), teórico que demonstra a partir de uma confrontação crítica da epistemologia construtivista que os pressupostos teóricos da epistemologia histórica de Bachelard constituem um marco teórico que permite de forma mais rigorosa que esta primeira compreender a descontinuidade cultural que existe e deve mesmo existir na escola.

Seguindo este caminho, realizamos análises que consolidam a discussão teórica empreendida nos capítulos precedentes indicando a hegemonia de um modelo educativo desenvolvido nas instituições de Educação Infantil que se estrutura sobre o objetivo de garantir o desenvolvimento das crianças em oposição a uma outra perspectiva cuja tônica reside sobre a garantia do acesso das crianças aos conteúdos historicamente produzidos por meio de processos culturais sistematizados como o ensino. Entendemos que os traços dessa hegemonia foram explicitados, tendo como base argumentos teóricos que desenvolvemos nos capítulos anteriores e esperamos reafirmá-la pela evidência que se torna possível pelos dados empíricos.

De acordo com Ludke e André (1986), todas as vezes que um pesquisador se propõe a estudar um fenômeno escolar pelo viés das metodologias qualitativas, ele deverá procurar presenciar ao máximo as situações em que o fenômeno estudado acontece devendo para isso estabelecer um contato direto e constante com o cotidiano escolar. Para estas autoras, esse contato se justifica pelo fato de que esses fenômenos são profundamente influenciados pelo

seu contexto. Por esta razão, nossa pesquisa apresenta dados de situações reais que compõem o cotidiano do fazer educativo, podendo ser lidos como traços de uma fisionomia da função que a instituição desempenha através do modelo de educação que legitima. Consideramos que esses dados são complementares à discussão apresentada nos capítulos precedentes, pois, defendemos que para além deles há um conjunto de outros condicionantes e fatores que não se ligam diretamente às escolhas de quem trabalha diretamente com as crianças, uma vez que se localizam no campo das políticas e possuem caráter prescritivo.

Ludke e André (1986) estabelecem as cinco características básicas que definem uma pesquisa qualitativa, destacando elementos que colaboram na explicitação da natureza da pesquisa que realizamos, bem como explicitam os fundamentos da observação como método de coleta de dados, tendo sido a observação nosso instrumento de coleta. A primeira das características se refere à necessidade de se colocar o pesquisador em contato direto com o ambiente em que o fenômeno educativo investigado acontece. Para isto se cumprir, realizamos observações do cotidiano das instituições de Educação Infantil, movidos pela certeza de que os elementos que caracterizam as rotinas das atividades das crianças naquelas instituições coadunam-se para explicitar a função educativa que fomos investigar. Com este mesmo intuito, reproduzimos mais uma das características da pesquisa qualitativa que considera foco de atenção do pesquisador o significado que os sujeitos observados dão às coisas e a sua vida, focalização que se faz sempre pela tentativa de capturar “a perspectiva dos participantes”. Ainda que esta questão não estivesse completamente formulada inicialmente para nós, entendemos logo no início da coleta de dados que era preciso explicitar as diferenças de ação dos participantes, professores e crianças, algo que se alcança observando “o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Outra característica cujo caráter naturalístico nos parece assemelhar-se ao caráter das duas primeiras, refere-se ao fato de que a preocupação do pesquisador é maior com o processo do que com o produto. Sendo assim, afirmam Ludke e André (1986, p. 12) que “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Essa afirmação incide novamente sobre traços importantes das escolhas que realizamos para reunir os dados que este capítulo apresenta e analisa. As variáveis que compõem nossa grade de observações incluem as atividades desenvolvidas no cotidiano das instituições, descrevem as formas de **participação das crianças** e **gestão das professoras** e, entre outras mais, indicam as possibilidades

interativas que são geradas em cada atividade, sendo isso verificado pelas variáveis de **tempo, agrupamento, uso de material** e **espaço físico**[46] onde a ação transcorre.

Duas outras características incidem sobre a natureza da análise dos dados. A primeira nos diz Ludke e André (1986) refere-se ao caráter descritivo dos dados, sendo que todos eles devem ser considerados importantes na medida em que aspectos mais triviais podem ser mais eficientes para o alcance de algumas características do fenômeno. Nesta direção, é preciso cuidar para que as descrições de pessoas ou acontecimentos sejam ricas. Nossas observações foram realizadas com o estabelecimento de variáveis criadas ou adaptadas para definir pelo conteúdo que expressam as circunstâncias em que se deram cada atividade observada. Por esta razão, não realizamos descrições apuradas das atividades observadas nas rotinas, por entendermos que o conjunto das variáveis consegue dar visibilidade aos traços fundamentais do projeto educativo que observamos. Completando o conjunto de cinco características, Ludke e André (1986, p.13) reafirmam a perspectiva de análise dos dados como um processo indutivo, ou seja, o pesquisador não se preocupa em buscar evidências para retificar as hipóteses iniciais, "as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima". Nossas abstrações sobre os dados encontram-se explicitadas a seguir, consolidando nossa pesquisa como uma abordagem qualitativa, em consonância com a grande maioria das pesquisas em educação desenvolvidas no Brasil.

Entendemos que as pesquisas não têm por obrigação dar respostas imediatas aos problemas emergenciais que surgem nas escolas, visto que por sua natureza e processo de construção esse objetivo torna-se inviável. Entretanto, a negação deste tipo de imediatismo não sugere que não nos voltemos para os problemas do cotidiano escolar, ao contrário, cada vez mais a complexidade dos contextos educativos escolares vem sendo sistematicamente retratada por meio das pesquisas qualitativas que possuem como uma de suas principais características observar o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como principal instrumento.

Segundo André (2001), as pesquisas em educação, que nas décadas de 60 e 70 centravam suas análises sobre as variáveis que determinam o produto dos contextos educativos, nos anos 80 são substituídos pelos que investigam os processos educativos. Isso não só amplia e diversifica os enfoques de pesquisas como também altera os contextos que se apresentam como *lócus* das pesquisas, antes predominantemente de experimentação do tipo

[46] Este grupo de variáveis compõe nosso principal instrumento de coleta de dados, a grade de observações. As escolhas e adaptações realizadas para chegar a elas serão apresentadas a seguir.

laboratório, deslocando-se para as instituições educativas, de modo mais específico para as salas de aula. De acordo com a autora, este momento caracteriza-se pela emergência de estudos sobre cotidiano escolar, currículo, interações sociais na escola, relações de sala de aula, etc. (ANDRÉ, 2001). Em outras palavras, poderíamos dizer que ao mesmo tempo em que perdem força as abordagens que focalizam questões genéricas e universais, dando lugar àquelas que versam sobre problemáticas localizadas, vemos surgir as abordagens críticas que, contrariando a tendência de buscar fundamentos teóricos somente no campo da Psicologia ou Sociologia, vêem-se obrigadas a considerar as contribuições de outros campos como a Antropologia, História, Lingüística e Filosofia. Nossa hipótese a respeito do movimento que trouxe para o centro da atenção dos pesquisadores esse novo cenário das preocupações com a escola e a sala de aula explica-se em grande parte pelo fato de que a partir dessa década acompanhamos um expressivo aumento do acesso ao ensino e de educação pré-escolar pelas crianças brasileiras, na medida em que o direito à escola vai se colocando como uma necessidade significativa para todos, e isso produz conseqüentemente novas demandas para o cotidiano das escolas.

No campo acadêmico, os anos de 1980 protagonizam a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista, extensiva à década de 1990, tendo sido possível, a partir desta mudança, produzir grandes diversificações nos trabalhos acadêmicos tanto em relação às temáticas quanto às formas de abordagem (GATTI, 2001, p. 68). Começam a ser divulgados no Brasil, de forma mais sistemática, trabalhos de pesquisas históricas (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 18). Destacam-se as publicações de autores entre 88 e 91[47] que, a partir de recortes históricos em diferentes períodos, anunciam controvérsias não só entre os modelos de atendimento para as crianças de classes sociais diferentes, como também é possível perceber divergências entre os próprios trabalhos de pesquisas ilustrados por Campos e Haddad (1992) no que se refere às conclusões a respeito dos modelos que predominaram em momentos específicos coincidentemente recortados pelos autores. Gatti (2001) indica que neste período surgem sólidos grupos de investigação, entre eles o de Educação Infantil. A visibilidade dada à área da Educação Infantil pelo surgimento desse grupo é facilmente verificada pela continuidade dos fatos históricos que marcaram o caminho de crescimento das discussões teóricas e pedagógicas naquela área, trajetória que se encontra explicitada nos capítulos anteriores desta tese.

47 No artigo de Campos e Haddad (1992) são encontradas as devidas referências dos trabalhos produzidos no campo da história, cujo teor expressa a preocupação com a controvérsia entre modelos de caráter assistencialistas ou educativos.

Cumprindo o objetivo de situar nossa pesquisa[48] no universo de produções científicas da área da Educação Infantil, afirmamos que ela apresenta duas características principais. A primeira reside na tentativa de explicitar a função educativa que de fato as instituições estão desenvolvendo com as crianças de três a cinco anos e isso não é igual a investigar até que ponto estão sendo concretizadas as funções legais previstas: educar e cuidar. Nosso viés não é este, ao contrário, nos isentamos desse direcionamento pela hipótese que tínhamos de que mais do que o conteúdo das legislações, o que possui potencial de transformação nas bases pedagógicas que orientam as práticas educativas é o conjunto de elementos teóricos e conceituais que caracterizam a matriz epistemológica legitimada pelas discussões e publicação originárias do campo científico e acadêmico que, por sua vez, reproduzem-se no conteúdo das diretrizes curriculares anunciadas para as etapas educativas. Outra característica que a distingue da maioria é o fato de descortinar, pelos dados empíricos, um momento recente de preocupação com o impacto, ainda que relativo, das formulações curriculares em âmbito internacional e nacional para as atividades educativas e pedagógicas desenvolvidas com foco explícito para a matriz epistemológica que se encontra legitimada nos Centros de Recreação (CERs).

> [...] o levantamento de questões mais de fundo e a capacidade de antecipar hoje problemas que estão se descortinando, mas cuja eclosão não está visível, são pontos fundamentais na colocação de problemas para pesquisa. Isso só é possível se existem certa constância e continuidade no trabalho de pesquisadores dedicados a temas preferenciais por períodos mais longos, caracterizando certa especificidade em sua contribuição para um conhecimento mais sistematizado [...] (GATTI, 2001, p. 71)

Nossa pesquisa caminha na direção ilustrada por Gatti (2001), buscando descortinar a função educativa das creches e pré-escolas que se encontra em processo sistemático e permanente de consolidação, não somente para explicitá-la, mas para propor tendo como base as reflexões de cunho epistemológico que se pretendem amplas e constantes contribuindo para que este tema adquira, pelo coletivo das discussões acadêmicas, sua especificidade e legitimidade no campo das produções científicas da área.

Para tanto, esta pesquisa se volta para o momento posterior (exatamente uma década) à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96 que representa formalmente um conjunto de políticas e diretrizes que vão se concretizando a partir desta data com implicações amplas nos contextos educativos das creches e pré-escolas. Entendemos que

[48] As informações coletadas em bancos de dados de teses e trabalhos científicos demonstram o quadro geral das pesquisas na área da Educação Infantil no Brasil. Este quadro encontra-se na introdução desse trabalho.

as normatizações formais decorrentes da lei e dos demais documentos oficiais que a seguem encontram-se em franco processo de consolidação, devendo os pesquisadores da área voltarem-se para os problemas que emergem a longo prazo, entre eles, o da função que se encontra legitimada pelas ações educativas desenvolvidas com as crianças.

Após a publicação das diretrizes curriculares e metas educativas para a Educação Infantil, bem como a articulação dos diversos discursos que se dão em torno da função que as instituições educativas devem desenvolver, somos colocados diante do desafio ao qual nos propusemos que é verificar como as possíveis e diversas propostas educativas produzidas em diferentes instâncias de planejamento concretizam-se nas práticas realizadas com as crianças. Segundo Barreto (1995), esse tipo de iniciativa se torna necessário depois que se consolida no campo das políticas a função da instituição, tomando como critério a concepção de Educação Infantil a se reafirmar e quando se estabelecem os critérios para a promoção de um projeto de qualidade para esta etapa da escolarização.

Para a referida autora, a qualidade nas instituições de Educação Infantil requer que todas as ações praticadas em seu interior possuam um caráter educativo. Para isso, é necessário que o trabalho desenvolvido oriente-se por propostas pedagógicas “fundamentadas numa concepção de criança e de Educação Infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana” (BARRETO, 1995, p. 10-11). A definição que ilustramos a seguir compreende a concepção que se encontra concretizada nos diversos documentos e textos da área.

> A criança é concebida como um ser humano completo, em processo de desenvolvimento, e, como todo ser humano, um sujeito social e histórico, que pertence a uma família, que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico; que é marcada pelo seu meio social, mas que também o marca. (BARRETO, 1995, p. 11).

No documento **Política Nacional de Educação Infantil** (BRASIL, 1994 apud BARRETO, 1995, p.11), encontramos a definição das particularidades da Educação Infantil a partir do cumprimento dos seguintes objetivos:

> Favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físicos, motor, emocional, intelectual e social; promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social e; contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

Pensamos que uma exigência é sabermos como a criança, suas relações e exigências de formação encontram-se concebidas pelos documentos legais e discussões teóricas da área, outra muito diferente é examinarmos como de fato essa concepção tem sido contemplada, estruturada e efetivada nas ações educativas cotidianas. Consideramos, portanto, que os dados apresentados a seguir expressam um maior conhecimento sobre o que de fato ocorre nas instituições educativas, demonstrando ainda em que medida os objetivos propostos nas políticas estão dirigindo o cotidiano das creches e pré-escolas.

Nossas reflexões indicam que há contradições e semelhanças entre o que se anuncia pelos princípios educativos dos projetos e a tendência que temos observado nas práticas em geral, em atribuir valor às experiências individual e autonomamente desenvolvidas pelas crianças, ausentando-se de esclarecer que tais experiências carecem de legitimidade epistemológica, na medida em que procedem de um processo arbitrário de atribuição de significados particulares aos conteúdos direta ou indiretamente desenvolvidos com as crianças nas instituições, produzindo ainda uma hierarquização no conteúdo informal das experiências das crianças. Hierarquização que consideramos arbitrária, justificável somente por considerações circunstanciais e pragmáticas, pois projeta sobre as experiências infantis assistemáticas, sem intervenção educativa e pedagógica dos professores, as bases fundamentais para a formação humana das crianças que freqüentam as creches e pré-escolas.

Segundo nossas observações, incluindo aquelas que antecedem nossa coleta de dados para esta pesquisa, nem mesmo o mecanismo de antecipação da escolarização da criança de inspiração epistemológica empirista, traduzido pelo ensino formal da leitura e escrita das primeiras palavras, das noções rudimentares de aritmética e ainda alguns poucos conceitos concretos de outras ciências mobiliza as ações dos professores que trabalham com as crianças pré-escolares.

Brevemente, para concluir esta introdução sobre a pesquisa e os dados, podemos afirmar que se superamos a tendência compensatória que atribui responsabilidades pelas carências infantis às próprias crianças e suas famílias, por outro lado, temos uma Pedagogia que para se livrar dessa orientação teórica e epistemológica desloca-se para um outro extremo, onde o que interessa é a consolidação das etapas do desenvolvimento, sem o firme propósito de produzir, por meio de processos culturais sistematizados, conhecimentos novos com as crianças, aquilo que é próprio de sua cultura historicamente legitimada, sendo que aquele interesse se ampara na ampla aceitação de que respeitar a criança significa considerá-la como indivíduo plural, bem como são plurais os saberes e significados por elas construídos.

Nossa reflexão quer caminhar inversamente a essa lógica que impõe tanto à criança quanto aos professores, comportamentos e ações que não lhe são próprios, ou seja, a criança não consegue, tendo em vista seus próprios conhecimentos já sistematizados, ampliar sem a intervenção do professor suas possibilidades de acesso a novos saberes e o professor, possuidor de um saber específico que particulariza sua ação, não pode ser desqualificado à simples condição de facilitador de situações educativas ou somente acompanhante do desenvolvimento natural e espontâneo das crianças. Ele é impreterivelmente o responsável por planejar e executar ações que favoreçam a interação e aprendizagem das crianças com a cultura e os saberes universais.

3. 2. Caracterização do contexto de pesquisa: os CERs, as crianças e as professoras.

Desde o início do ano letivo de 2005 fizemos um contato com a equipe pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município de Araraquara-SP com o objetivo de apresentar a pesquisa e obter a autorização formal para a realização das coletas dos dados que já estavam previstas no projeto de pesquisa. A autorização foi concedida também movida pelo interesse que a própria Secretaria Municipal apresentou em relação à realidade dos contextos educativos que os dados revelariam.

O momento seguinte foi fundamental para a escolha dos critérios de seleção dos Centros de Recreação (CERs) que seriam investigados. Acompanhada da coordenadora da equipe de Educação Infantil da SME, realizamos uma visita a aproximadamente 15 CERs do município (no ano de 2005 os CERs totalizavam 33), orientadas pelo critério dado pela coordenadora de percorrermos Centros que desenvolviam projetos de educação com perfis de qualidade distintos do ponto de vista pedagógico. É importante destacar que estas visitas preliminares exerceram uma influência nas escolhas que fizemos posteriormente principalmente no que se refere à receptividade da equipe da escola, ainda que ela tenha sido de um modo geral muito boa.

Os dados desta pesquisa foram coletados em três diferentes Centros de Recreação (CERs) do Município de Araraquara-SP, os quais serão aqui representados pelos números 01, 02 e 03, resguardando as crianças e os profissionais dos mesmos de qualquer tipo de exposição indevida. Outras razões menos relevantes como, por exemplo, a localização destes CERs e a abertura dada à pesquisa, durante aquelas visitas iniciais influenciaram nossa escolha. Contudo, o critério maior foi o de boa qualidade do ponto de vista pedagógico

considerado pela SME[49] por alguns critérios: direção com habilidade de congregar a equipe de professores e funcionários em torno de um projeto coletivo; equipe de professores com nível de formação adequado e com visível compromisso profissional com o trabalho educativo; e, por fim, experiências de projetos pedagógicos desenvolvidos anteriormente com reconhecido valor educativo. Alguns desses critérios se confirmam e outros não. Os três CERs apresentam uma estrutura física semelhante, com amplos espaços de área aberta. Apresentam também uma dinâmica de organização dos espaços de uso coletivo que funciona satisfatoriamente, as rotinas de alimentação e higiene são muito bem estruturadas, permitindo, assim, que as crianças da creche e pré-escola utilizem os mesmos espaços ainda que neles sejam desenvolvidas atividades distintas em função da idade das crianças.

Há também algumas características que diferenciam estes CERs que merecem ser apresentadas aqui, evitando uma descrição incompleta ou parcial desses contextos. Neste sentido, observamos no CER 1 um grupo de professoras com habilidade para trabalhar coletivamente, mantendo uma prática de culto a símbolos nacionais como a bandeira e o hino nacional. A saída das crianças é precedida de uma "avaliação" dirigida pelas professoras a respeito de como transcorreram as atividades do dia e neste CER observamos que há uma valorização das festas de comemoração a datas ou eventos planejados pela própria instituição, prática que aproxima constantemente as professoras das mães das crianças. O CER atende predominantemente as crianças do próprio bairro, contudo, as professoras não moram naquelas proximidades.

O CER 2 localiza-se em um bairro que se divide entre residências de classe média alta e de classe baixa, fato que torna esta instituição atípica principalmente porque ela atende predominantemente os filhos das mães que trabalham como domésticas nas residências de classe média que aí se localizam. Durante o nosso tempo de permanência na instituição, houve três substituições de professoras responsáveis pela turma de crianças de cinco anos. O trabalho com as crianças de três anos é realizado de forma individualizada, inclusive com separação dos objetos que deveriam ser de uso coletivo. O contato entre as crianças de diferentes idades nos espaços de área livre é praticamente inexistente, fato que gera uma atmosfera pouco harmoniosa entre as crianças em geral e extensiva aos agentes da instituição.

O CER 3 apresenta de um modo geral, seja em áreas construídas ou áreas livres, espaços mais reduzidos do que os dois anteriores, porém, as divisões assemelham-se a estes últimos. Atende predominantemente crianças que moram no bairro onde se localiza o CER,

[49] Secretaria Municipal de Educação – Equipe de Educação Infantil.

que foi construído ao lado da Escola de Ensino Fundamental, fato que favorece a permanência das crianças em ambas as instituições e uma relativa aproximação entre suas equipes administrativas. Aproximação que se estreitou durante nossa permanência, em função da mudança legal que instituiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental. Não se percebe uma integração entre as professoras, mas também não podemos afirmar que haja uma completa desarticulação entre elas. O contato entre as crianças de diferentes idades é bastante intenso até por conta de ser este um CER menor como já anunciamos acima. Não há uma prática de realização de atividades em comum ou em espaços comuns. Não se observa uma aproximação com os pais uma vez que as crianças são entregues em um espaço que não possibilita a entrada de muitas pessoas ao mesmo tempo. E este CER se apresenta como aquele onde as rotinas de alimentação são mais inflexíveis. Algumas observações a respeito das crianças atendidas, suas famílias bem como traços dos perfis das professoras serão apresentadas adiante.

Em cada um desses CERs, acompanhamos as rotinas de atividades de crianças de três a cinco anos[50] de idade que são agrupadas nessas instituições por: três anos - 1° ano do segundo ciclo; quatro anos - 2° ano do segundo ciclo; e cinco anos - 3° ano do segundo ciclo. Esse agrupamento obedece ao critério da divisão em ciclo que apesar de ser uma indicação legal, não possui caráter prescritivo para a Educação Infantil, mas que foi acatado pela SME de Araraquara. O quadro a seguir apresenta o número de crianças que foram observadas em cada CER, lembrando que correspondem a uma aproximação visto que a taxa de freqüência dessas crianças altera-se bastante ao longo do ano letivo. É bastante comum encontrarmos listas de matrículas com 25 crianças, sendo que a freqüência gira em torno de 15. Trata-se de um elemento importante, pois, demonstra uma alta taxa de evasão, cujas hipóteses que a justifique devem ser investigadas construindo assim a possibilidade de compreender as razões de natureza pedagógica que podem estar contribuindo para essa possível ausência de motivos para a permanência das crianças nas instituições.

Tabela 1: Número de crianças atendidas pelos Centros de Recreação observados.

Centro de Recreação	**Total de crianças atendidas por idade em cada Centro de Recreação**		
	3 anos	4 anos	5anos
CER 01	16 crianças	20 crianças	16 crianças

[50] A escolha por estas idades se justifica pela opção de incluir as crianças que são atendidas em seu último ano na creche (0 a 3 anos) e os dois primeiros anos de atendimento em pré-escola (4 a 6 anos). Mesmo que no município de Araraquara elas sejam atendidas numa mesma instituição, permanece simbolicamente para as professoras a divisão e as características que foram instituídas legalmente.

CER 02	09 crianças	15 crianças	14 crianças
CER 03	18 crianças	20 crianças	22 crianças

Fonte: dados coletados.

Os CERs possuem uma divisão de espaços que determinam um rodízio de atividades que deverão ser desenvolvidas em cada um destes espaços planejados para fins educativos específicos. Esta caracterização encontra-se descrita no quadro abaixo.

Espaço físico dos Centros de Recreação	**Caracterização e utilização mais freqüente**
Sala estruturada	Sala equipada com mesas que agrupam as crianças em quatro, um quadro negro, armários que abrigam os materiais pedagógicos e de uso pessoal e coletivo das crianças. Utilizada para a realização de atividades de registro gráfico ou plásticas, classificadas nesta pesquisa como: atividades didáticas.
Sala de multi-meios	Sala equipada com aparelho de som, vídeo-cassete, aparelho de DVD, TV e demais recursos visuais, sem acomodação para as crianças que em geral agrupam-se sentadas no chão. Utilizada para exibição de filmes e atividades de música
Sala de recursos	Sala equipada com materiais diversos em "cantos" subdivididos dentro da sala: brinquedos, livros de literatura infantil, jogos de montar, fantoches, roupas de adultos usadas, fantoche, maquiagem, bonecos e acessórios, material de alinhavo, etc. A sala possui ainda mesas que agrupam as crianças em quatro para que se cumprisse o objetivo pedagógico para este espaço que é o envolvimento de pequenos grupos em atividades diversificadas sob a orientação da professora, obedecendo a um rodízio desses cantos. Utilizada em geral para as brincadeiras livres.
Área Livre	Parte externa dos CERs, composta por: parque com escorregador, balanças e gangorras. Um tanque de areia com túnel de concreto, um campo de futebol e uma casinha de bonecas de alvenaria com brinquedos. Também neste espaço localizam-se as torneiras onde as crianças escovam os dentes e em alguns casos, a higiene das mãos. O espaço é utilizado para o fim pedagógico que foi planejado, constituindo-se ainda num local privilegiado de concentração de crianças em idades diferentes, entretanto não há interação entre elas.
Galpão	O espaço fica numa parte semi-aberta dos CERs, próximo à área livre e à cozinha. Abriga os bebedouros e possui também mesinhas que agrupam as crianças em quatro. Nele as crianças se reúnem para atividades de rotina tais como: alimentação e higiene das mãos, mas por ser um espaço amplo, acolhe também atividades como: música, história e lúdica. É ainda neste espaço que concentra a maioria dos demais agentes que trabalham no CER, oportunizando o encontro entre eles e as crianças.

Quadro 1: Caracteriza a estrutura e utilização dos espaços físicos dos Centros de Recreação.

Fonte: Organizado pelo autor

O rodízio das crianças nos diferentes espaços obedece a um planejamento que é realizado pela diretora dos CERs, alterando assim uma lógica que nos parece importante. Ao invés de o professor escolher a atividade que irá desenvolver com as crianças, ele se vê obrigado a adaptar a atividade de acordo com as condições e materiais disponíveis nos espaços que deverá percorrer no dia-a-dia com suas crianças. Mesmo que reconheçamos que pela estruturação dos ambientes ainda restam muitas escolhas que as professoras podem realizar, seguindo seu planejamento ou objetivos pedagógicos que queiram desenvolver, há um condicionamento explícito dado pelas características dos espaços.

Quanto à caracterização das crianças atendidas, há algumas semelhanças que merecem ser destacadas: são filhos de pais de classe baixa, alguns em situação de pobreza aguda; crianças que possuem histórico de desnutrição nos primeiros anos de vida; originam-se de famílias com perfis diversos com destaque para um número significativo de crianças que são criadas por avós maternas predominantemente; número de irmão variando de 2 a 3, com casos de crianças que possuem até 8 irmãos. A grande maioria das crianças mora no bairro onde se localiza o CER, havendo aquelas que se deslocam por falta de CER em seus setores ou ainda aquelas que são trazidas ao CER porque este se localiza no setor onde a mãe trabalha, em geral como empregada doméstica.

Há algumas particularidades e adversidades que afetam diretamente essas crianças como, por exemplo, o fato de que muitas são de família que ganham a vida no tráfico de entorpecentes (um dos CERs em particular é bastante afetado por esta realidade), sendo, portanto, bastante comum encontrar entre elas, pais e mães que estejam detidos a mais de 12 meses, exigindo uma reestruturação de suas famílias que em geral ficam sob a responsabilidade dos avôs, parentes próximos e alguns casos de vizinhos. Um exemplo pode indicar a gravidade dessa realidade. Numa turma observada com um total aproximado de doze freqüentes, seis deles estão com os pais detidos cumprindo pena por tráfico. Essa realidade indica que não são poucas nem desejáveis para as crianças experiências como essas que, de certa forma, contribuem significativamente para a determinação do estado emocional e cognitivo que elas possuem. Para nós, entretanto, esses dados devem indicar antes de tudo uma maior necessidade de que as instituições concentrem esforços em alterar significativamente suas condições de acesso aos bens culturais, compreendendo esta como uma das saídas mais eficientes para uma transformação social de suas condições de vida material e psicológica.

O contato com as crianças e as professoras é sem dúvida uma oportunidade única de aproximação de uma realidade que guarda especificidades jamais alcançadas por outro caminho que não o da observação de seu cotidiano. Merece nosso destaque a relação em geral muito afetiva que as professoras têm com elas, além de um profundo conhecimento sobre suas condições de vida, ainda que as professoras não residam em seus bairros. Na condução de nossas observações, elementos muito particulares vão indicando que há entre as professoras um desejo de que as crianças se desenvolvam, acumulem conhecimentos, que elas construam possibilidades de vida melhores que aquelas que possuem a maioria de seus pais, empenhando-se em si mostrarem próximas delas. Tudo isso concorre para que afirmemos que as interações de natureza afetiva que se estabelecem entre as professoras e as crianças são de ótima qualidade.

Ainda em relação às professoras, queremos destacar algumas observações pontuais a respeito dos seus perfis, mesmo entendendo que tais observações não sejam exigências para nossas análises. Porém, é preciso fazer jus ao notável compromisso que algumas delas apresentam frente àquelas crianças e suas famílias. Compromisso que se traduz em algumas atividades diferenciadas que elas desenvolvem com as crianças (por exemplo, ler matérias de jornal para elas), em acolhimento com as demandas trazidas pelas famílias, reconhecimento das adversidades que em muitas situações obrigam as crianças a se ausentarem da instituição, etc.

No CER 1, localizamos um trio de professoras que podemos afirmar apresentam perfis profissionais muito semelhantes por duas características: preocupam-se em diversificar as atividades que serão desenvolvidas com as crianças e reconhecem que o trabalho delas precisa garantir que as crianças aprendam algo novo. Por uma série de motivos, alguns deles justificados na defesa fundamental desta tese. Contraditoriamente, essas professoras não produzem situações formais de efetivação de conhecimentos novos com as crianças a partir de sua intervenção pedagógica. Entretanto, isso não elimina aquele reconhecimento, afinal elas acreditam que pelas ações das crianças tais conhecimentos serão consolidados.

No CER 2, temos um trio bem diferenciado, podendo ser descrito pela tendência comum entre as professoras em criar circunstâncias materiais para as ações das crianças, sem que se percebam iniciativas de promover atividades que exijam suas intervenções pedagógicas. Por essa abstenção, elas se encarregam predominantemente de garantir a disciplina entre as crianças, delegando a maioria das decisões e projetos à direção da instituição. Contudo, elas representam o trio de professoras que apresenta maior proximidade e afeição pelas crianças.

O CER 3 caracteriza-se pela presença marcante de uma das professoras que já trabalha na instituição há muitos anos (aproximadamente 10 anos), fato que a torna referência para as outras duas professoras que acabaram de chegar ao CER. Todo esse tempo na Educação Infantil lhe proporcionou a aquisição de muitos recursos pedagógicos como, por exemplo: modelos de atividades, coleção de músicas e Cds, listas de temas a serem trabalhados com as crianças, etc. Além de ter conseguido certa intimidade com os agentes da instituição em geral. Por esta circunstância, observamos que essa professora define permanentemente as ações que deverão ser desenvolvidas e as outras professoras acatam. Também no contexto deste CER, há uma visível intervenção da direção da instituição nas decisões que não são de caráter administrativo. Observa-se também o mesmo movimento em promover situações materiais planejadas para serem vivenciadas pelas crianças.

3. 3 Procedimentos de coleta de dados:

3. 3. 1 Sobre o método e a coleta:

A escolha da observação como instrumento de coleta de dados encontrava-se prevista e algumas variáveis observadas pré-concebidas desde o início desta pesquisa quando também se encontrava articulado o objeto de investigação. Entretanto apesar desta articulação ser imprescindível a uma escolha metodológica, não é suficiente, devendo ainda estabelecer-se claramente o foco da investigação e sua configuração no espaço/tempo de investigação. Segundo Ludke e André (1986) isso ajuda a tornar evidentes os aspectos do problema a ser investigado, bem como a melhor forma de captá-los.

Ludke e André (1986) indicam a observação como um método freqüentemente privilegiado nas pesquisas qualitativas, pelo contato estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, viabilizado por ela, pois: produz uma experiência direta do tipo, “ver para crer”; o pesquisador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de interpretação do fenômeno; permite a elucidação de aspectos novos não previstos anteriormente; e ainda, permite ao observador chegar bem perto da perspectiva dos sujeitos tão importantes nas abordagens qualitativas. De fato, na caracterização do contexto, das crianças e das professoras realizada acima no item 3.2, utilizamos os dados que só apareceram por força do contato diário com os sujeitos do contexto. Isso indica também que há sempre um conteúdo a ser revelado que nos parece difícil de formalizar em categorias ou variáveis

formais, um conteúdo que aparece por conta de um fato, um comentário, um acontecimento, algo que se desenrola durante o tempo de permanência do pesquisador no contexto.

Antes da realização efetiva dos dados, realizamos algumas visitas informais aos CERs com o objetivo de tentar perceber elementos que deveriam compor as categorias de observação, complementando aquelas que já estavam previstas por exigência do objeto de investigação. Essas adaptações estão descritas a seguir no item 3.3.2.

Nossas observações foram realizadas ao longo de todo o ano letivo, mais precisamente de abril a outubro de 2006, alternando-se as turmas que seriam observadas em cada CER[51] para que pudéssemos acompanhar dias de rotina diferentes, já que em função do rodízio dos espaços físicos, as escolhas das atividades planejadas pelos professores são, em parte, determinadas por esta estruturação. Isso não significa, entretanto, que os espaços físicos sejam utilizados sempre de forma adequada para o fim pedagógico ou educativo para o qual foi projetado materialmente, à exceção da sala estruturada, invariavelmente ocupada para atividades de registros gráficos ou desenhos, como também os espaços que compõem a área livre, como casinha de boneca, campo de futebol, tanque de areia e parque.

As observações eram iniciadas diariamente às 13h00min horas, horário de chegada das crianças à instituição e encerradas às 16h50min[52] por ocasião da saída delas. Ao longo de todo o dia, eram coletadas as variáveis que compõem a grade de observação, atentando para o fato de que as características dessas variáveis poderiam se alterar ao longo da atividade, mas de forma predominante elas se mantêm inalteradas, o que indica uma padronização das atividades independentemente do período do ano letivo que se observe.

Revelamos aos professores e diretores dos CERs os objetivos da pesquisa, apresentamos o instrumento de registro dos dados e explicamos as categorias que o compõe. Essa iniciativa aproxima-se do que Ludke e André (1986, p. 29) consideram “observador como participante”, uma vez que a identidade e os objetivos do pesquisador são revelados ao grupo pesquisado, no nosso caso, inclusive às crianças. No primeiro dia de observação de cada nova turma, nos apresentamos às crianças, dizendo que nós tínhamos uma professora que havia nos dado uma tarefa de casa e para realizá-la precisávamos anotar todas as atividades que elas realizavam na escola e estabelecemos um acordo de que poderíamos conversar e estar próximos nos horários de parque, acordo este que as crianças cumpriram de forma exemplar. Nossa avaliação é de que este contato inicial deu a elas esclarecimentos necessários

[51] O anexo 01 demonstra as grades de observação utilizadas na coleta dos dados, demonstrando a distribuição das observações ao longo do tempo.
[52] No caso das observações realizadas no período matutino, o início é as 07h15min da manhã e o encerramento às 11h30min.

gerando um ambiente sem maiores alterações por causa de nossa presença. É por experiências como estas que Ludke e André (1986) rebatem uma das principais críticas que se faz à observação como método que provoca alterações no ambiente e no comportamento das pessoas. As autoras afirmam que essas alterações são muito menores do que se imagina uma vez que os ambientes sociais são muito estáveis para se modificarem significativamente a ponto de alterá-los, inviabilizando assim os dados. Inicialmente, percebemos um pouco de alteração no comportamento das professoras, constatável por certo grau de constrangimento delas com nossa presença, porém, isso logo desapareceu e em pouco tempo era possível perceber que estavam muito à vontade realizando sem receio suas ações cotidianas com as crianças.

Ludke e André (1986, p. 26) propõem que se considere além do material físico, o material intelectual e psicológico representado pelo potencial do pesquisador em “aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações, organizar e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações”. Nossas observações foram registradas com o auxílio da grade de observação do dia-a-dia, cuja estrutura prevê as variáveis escolhidas e as diversas modalidades dentro de cada variável, não havendo, portanto, um registro literal das atividades desenvolvidas nos contextos dos CERs. Compreendemos, contudo, que as variáveis ilustradas na grade foram selecionadas de forma a explicitar as características mais relevantes do contexto observado, por mais que formalmente sejam objetivas, reconhecendo ainda que as variações das modalidades complementem esta constatação.

3.3.2 Origem e adaptações do modelo de observação:

Consideramos as variáveis de análise e os dados empíricos que doravante se apresentam não simplesmente como uma prova empírica da predominância do paradigma que aponta-nos a perspectiva de educar para o desenvolvimento na medida em que, por um lado valoriza o preceito de que a educação oferecida às crianças deve ser consistente com seus níveis de desenvolvimento, e por outro, como conseqüência mesma dessa valorização elege as ações e experiências auto-reguladas das crianças como eixos sobre os quais se articulam a proposta educativa e a estrutura curricular, a exemplo do modelo italiano descrito no capítulo anterior. Por esta razão, as escolhas que fizemos de algumas variáveis que orientaram nossas observações são inspiradas neste modelo educativo que qualifica os contextos educativos

muito mais como lugar para acontecer a vida das crianças do que um ambiente institucional concebido e finalizado para objetivos do tipo didático (GARIBOLDI, 2003).

Em outras palavras, decidimos por utilizar algumas referências da abordagem italiana de Educação Infantil que se caracteriza, como já tivemos oportunidade de demonstrar, por um papel tutelar por parte dos adultos (pais e professores) e de protagonistas ativas do projeto educativo por parte das crianças, porque observamos que esse mesmo movimento se repetia, ainda que contraditório em alguns momentos, no cotidiano das instituições[53] que vínhamos observando de maneira informal e que, conseqüentemente, inspiraram o objeto de reflexão deste trabalho.

Especificamente, cinco das variáveis que reproduzimos em nosso instrumento de coleta de dados são inspiradas em variáveis que compõem um instrumento de avaliação da qualidade educativa das pré-escolas da região de Pistóia na Itália, cuja história dos centros educacionais para a Infância é, de acordo com Fussari (2003, p.03), "marcada por uma pressão constante para a renovação, que pôde ser alimentada por um cuidado contínuo ou sistemático da formação da equipe de professores". Para tanto, nos anos letivos de 1991/1993 foi desenvolvido em parceria entre a Prefeitura de Pistóia e o Grupo de Estudos Pedagógicos da Universidade de Pávia - Itália, um projeto de pesquisa-formação que tinha como objetivo principal a análise de micros situações das salas de aula.

Segundo Fussari (2003), os formadores, educadores e coordenadores deveriam se aproximar do cotidiano das crianças e professores para concretizar um mecanismo de avaliação que em última instância promoveria o crescimento da consciência do grupo de professores em relação ao seu fazer educativo, visto que os próprios educadores se avaliam mutuamente e são garantidos pelo projeto, momentos de reflexão e debates sobre as avaliações realizadas pelos parceiros. A utilização que fizemos das variáveis do modelo italiano que compõem o instrumento chamado Grade de Observação (Anexo 1), a saber: **espaço, participantes, atividades, agrupamentos e modalidades de gestão;** e as outras três que acrescentamos possuem para nós, pelo menos a curto prazo, um objetivo menos extenso e mais pontual do que os do modelo italiano, pois se limitam a traduzir o perfil das práticas que são desenvolvidas com as crianças dos CERs, sem no entanto visar uma avaliação sistemática com os professores destes Centros, considerando que não se trata de um tipo de intervenção.

[53] Destacamos que as instituições a que nos referimos são creches e pré-escolas do município de Catalão-Goiás, contextos em que desenvolvemos projetos de extensão junto à Universidade Federal de Goiás - Campus de Catalão que têm como objetivo caracterizar o perfil das práticas que se dão no interior dessas instituições, bem como os Centros de Recreação (CER) do município de Araraquara-SP, onde realizamos observações informais no primeiro semestre de 2005.

As variáveis destacadas acima são interpretadas por Gariboldi (2003) como os principais componentes ambientais que descrevem uma segmentação cotidiana das situações, e é o próprio autor quem as define na tabela a seguir (Quadro 02). Na coluna que imediatamente aparece após a variável está a definição apresentada pelo autor e na próxima apresentamos as ampliações e esclarecimentos que julgamos pertinentes para a aplicação dessas variáveis à realidade que observamos.

Variáveis	Modelo Italiano	Adaptações
Espaço	Cenário[54] em que acontece a situação social;	Os CERs de Araraquara possuem especificamente cinco espaços físicos: sala estruturada (SET*); sala de multimeios (SMM); sala de recursos (SRR); galpão (GLP) e área livre (ALV)
Participantes	Atores que estão presentes e atuam na cena.	Consideramos professora e crianças (P/CR) ou todas as crianças (TC). Nesta categoria encontra-se registrado as formas de participação das crianças, representadas pelas seguintes siglas: PSI; PRD; AIS, DEA; RSA; AUT.
Atividades	As ações que são representadas pelos atores, ou seja, a ação cênica.	Consideramos todas as atividades desenvolvidas com, e pelas crianças ao longo do dia-a-dia nas instituições. São elas: Didática (DID), Lúdica (LUD); Música (MUS); História (HIS); Rotina (ROT) e Outras (OUT).
Agrupamentos	As modalidades com que os atores se agrupam na representação da ação. Classificadas em: atividade de grupo; pequenos grupos; livres agregações (quando as crianças agregam-se de maneira espontânea) e tarefa individual.	Mantivemos as mesmas variáveis, representadas respectivamente em nossa grade de observação por: grupos (GRP); pequenos grupos (PGR); livres agregações (LAG) e individual (IND).
Modalidades de gestão	Os modos escolhidos pelo diretor (professora) para dirigir as apresentações dos atores (as crianças). Classificadas segundo três diferentes modalidades: **Direta:** a professora decide a atividade a ser desenvolvida e a dirige de modo contínuo; **intermediária:** a professora intervém predispondo materiais, fornecendo comandos para as atividades das crianças ou ajudando materialmente as crianças em caso de necessidade, mas sem dirigir diretamente suas atividades e **Autônoma:** em que as crianças podem escolher a atividade a ser desenvolvida e conduzi-la de acordo com as modalidades preferidas.	Mantivemos duas das modalidades do modelo Italiano. A **Direta** e **Autônoma**, representadas em nossa grade de observações respectivamente por: DRT e AUT. Entretanto pela necessidade de acrescentar outras modalidades, desconsideramos o termo *"intermediária"*, ainda que parte de sua definição encontra-se contemplada nas definições que atribuímos às outras duas modalidades criadas por nós. São elas: **Disciplinar e organizacional (DCO) e, Direta com intervenção pedagógica (DPI).**
Tempo	Variável não contida no modelo e acrescentada ao nosso.	Registro do intervalo de tempo entre o início e fim de cada atividade;
Material Disponível	Variável não contida no modelo e acrescentada ao nosso.	Descreve os materiais utilizados nas respectivas atividades. LP: lápis preto; LC: lápis de cor; PP: papel A4; CT: canetinha; CL: cola; CD: caderno; GC: giz de cera; TG: tinta guache; BQI: brinquedos industrializados e LLI: livros de literatura infantil.
Uso do Material	Variável não contida no modelo e acrescentada ao nosso.	Descreve se a utilização dos materiais é feita coletivamente (COL) ou individualmente (IND)

Quadro 2: Variáveis e modalidades da grade de observação do dia a dia dos contextos escolares.
Fonte: Organizado pelo autor

[54] Gariboldi (2003) optou pelo uso de termos que descrevem aquilo que compõem uma espécie de representação teatral. Neste sentido, o uso de termos como atores, cenário, ação cênica, etc., são utilizados analogicamente aos elementos que compõem o dia-a-dia educativo observado. Nós, entretanto, usamos termos próprios da realidade escolar em geral e outros que são definidos no contexto observado, como por exemplo, os espaços físicos.

Como anunciamos acima, o quadro 02 apresenta as variáveis explicitadas pelo modelo italiano de Gariboldi (2003), bem como as adaptações que se fizeram exigentes para nossa pesquisa na medida em que nossas observações informais, realizadas antes da coleta definitiva dos dados, indicavam, por exemplo, que a modalidade de gestão da professora predominante, DCO [55] (Disciplinar e organizacional) não se encaixava em nenhuma das modalidades definidas pelo modelo. Nos quadros abaixo (03 e 04), complementares ao quadro 02, encontram-se explicitados os significados das siglas utilizadas para representar as modalidades de atividades e participações das crianças que não foram explicitadas no quadro acima pela extensão de seus conteúdos. Elas são fundamentais para uma explicitação mais completa do trabalho educativo desenvolvido com as crianças nos CERs observados.

Modalidades de atividades	**Descrição**
Rotina: (ROT)	Atividades que compreendem as tarefas diárias das crianças. Higiene (HIG); refeições (REF) e os momentos de socialização (SOC) realizados diariamente por ocasião da chegada das crianças. Nestes momentos reúnem-se todas as crianças de 03 a 05 anos e estas cantam músicas sendo a atividades dirigidas pelas professoras.
Didáticas (DID)	Correspondem as atividades desenvolvidas na sala estruturada de registros gráficos ou desenhos e pinturas. Colagens e registros de palavras ou números em folhas mimeografadas ou não e em algumas ocasiões nos cadernos de brochura das crianças.
Lúdicas (LUD)	Incluem todas as atividades de jogos, brinquedos e brincadeiras livres ou dirigidas desenvolvidas nos mais diversos espaços.
Música (MUS)	Momentos em que as crianças cantam ou ouvem músicas em geral, sobre a orientação direta da professora.
História (HIS)	Atividades em que as crianças ouvem histórias contadas pela professora, por cds de história ou folheiam livros de literatura infantil.
Outras (OUT)	Correspondem às atividades esporádicas ou circunstanciais que não possuem um objetivo pedagógico claramente definido.

Quadro 3: Descreve as modalidades de atividades observadas e as siglas que as representam.
Fonte: Organizado pelo autor

[55] Todos os significados das variáveis e modalidades que aparecem na grade de observação do dia-a-dia encontram-se explicitados em algum momento deste texto, bem como na lista de siglas que acompanha este trabalho.

Modalidades de participação das crianças	Descrição
Passivamente s/ intervenção (PSI)	Utilizada para caracterizar os momentos em que as crianças participam das atividades sobre a orientação direta da professora e sem realizar nenhum tipo de sugestão, sem fazer perguntas ou realizar comentários sobre o tema da atividade.
Realizam sozinhas a atividade (RSA)	Caracteriza os momentos em que as crianças realizam as atividades sozinhas sem que haja nenhuma intervenção por parte das professoras.
Participam respondendo às demandas (PRD)	Corresponde a modalidade em que as crianças participam das atividades de forma limitada, pois somente respondem às demandas das professoras ao fazerem perguntas ou pedirem sugestões às crianças.
Ativamente s/ solicitação (AIS)	Momentos em que as crianças participam ativamente da atividade, fazendo perguntas, oferecendo sugestões, fazendo propostas para as divisões dos materiais, escolhendo as brincadeiras ou músicas que querem realizar, mesmo sem a professora solicitar a participação delas.
Autonomamente (AUT)	As crianças participam de forma autônoma, escolhem que atividade irá desenvolver e as conduzem de acordo com seu interesse.
Desordenadamente (DEA)	Corresponde aos momentos em que as crianças não demonstram envolvimento com a atividade desenvolvida e comportam-se desorganizadamente.

Quadro 4: Descreve as modalidades de participação das crianças durante a realização das atividades e suas siglas correspondentes.
Fonte: Organizado pelo autor

Consideramos importante justificar as razões que nos levaram a efetuar as adaptações e ampliações que acabamos de explicitar por estes quadros, não só porque elas circunscrevem-se ao universo do trabalho educativo, mas também porque são reveladoras de outros traços do modelo educativo que se encontra estruturado nos CERs, em consonância com os traços ou características encontradas nas propostas curriculares que examinamos.

A noção do **tempo** nos parece imprescindível em qualquer análise que se faça sobre o cotidiano das ações pedagógicas, pois, mais do que demarcar em números o tempo transcorrido em cada atividade revela, junto com outras variáveis, uma hierarquia de valores atribuídos às atividades que invariavelmente correspondem ao grau de importância que se dá para os fins pedagógicos que preferencialmente se pretendem promover com as crianças. É claro que por esta perspectiva, teríamos que admitir que todas as variáveis observadas fornecem elementos para essa hierarquização, mas consideramos o tempo a principal delas, por ser este um regulador do que se faz em cada espaço físico previamente determinado, variando de acordo com a faixa etária observada.

O **material disponível** foi uma variável pensada para demonstrar aquilo que nossas observações informais e iniciais indicavam que era a presença invariável de algum tipo de material concreto como mediadores das ações das crianças. Com exceção das atividades de

rotina e de música, há sempre a presença dos materiais que são considerados necessários à execução das atividades e adequados para o uso autônomo das crianças. Os objetos em geral são utilizados de maneira coerente para os fins educativos a que foram selecionados e espaços físicos onde a atividade transcorre. Em nossas análises posteriores, realizaremos um maior aprofundamento dessa variável observada. Por ora, queremos lembrar que dessa variável nos pareceu importante a consolidação de outra, que é o uso deste material.

Estabelecemos as modalidades de **uso do material** como coletivas e individuais tendo em vista que também esta variável em si nos fornece elementos para inferências sobre a natureza das interações que se estabelecem entre as crianças que, uma vez cruzada com os elementos fornecidos por outras variáveis, descortina um universo ainda mais amplo no que se refere à compreensão que se apresenta sobre outros valores formativos das instituições educativas e que se situam no âmbito dos valores humanos e sociais tais como: cooperação, capacidade para realizar escolhas, solidariedade, etc. Além disso, do ponto de vista pedagógico, o uso que se faz do material implica diretamente as condições reais de realização da atividade visto que, em geral, quando o uso é coletivo, a tarefa transcorre em um período de tempo maior e gera conflitos e negociações constantes. Por outro lado, quando o uso é individual, as crianças realizam a atividade em menos tempo e evita-se qualquer tipo de negociação entre elas.

Como já tivemos oportunidade de explicar, as razões que nos fizeram produzir as ampliações nas modalidades que adaptamos do modelo italiano justificam-se pelo fato de que nossas observações informais indicavam a ausência naquele modelo de modalidades que expressassem características ou circunstâncias que nossas observações revelavam. Além disso, foi preciso caracterizar convenientemente os espaços físicos da realidade que observamos, pois, a estrutura física dos CERs obedece, como já destacamos em outra ocasião, a um critério único de divisão dos espaços que foi formalmente planejado para garantir a efetivação de um projeto educativo que se orienta primordialmente pelas possibilidades de ação das crianças. Outra informação que nos parece pertinente é que esses espaços físicos e os materiais que os compõem resultam de uma escolha produzida pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. O rodízio dos espaços físicos é estabelecido segundo às necessidades cognitivas e psicológicas de desenvolvimento de cada faixa etária[56] e também em função dos projetos pedagógicos[57] desenvolvidos com as crianças.

[56] Há uma compreensão latente entre as professoras e a equipe pedagógica de que as crianças menores precisam se envolver por um período de tempo mais longo e em espaços materialmente organizados, em atividades lúdicas, portanto as crianças do primeiro ano do segundo ciclo (03 anos) desenvolvem atividades lúdicas

Naquilo que foi definido pelo modelo italiano de **Participantes e suas modalidades,** ampliamos a variável para contemplar algo que para aquele modelo não apresenta variação, ou seja, como no modelo italiano o princípio fundamental é de que as crianças têm "plena liberdade e autonomia na forma de estruturar, dividir, reorganizar os grupos das atividades de comunicação-informação-pesquisa, expressividade-criatividade" (FORMOSINHO, 1998a, p. 153), é natural que se conceba a participação ativa das crianças em todas as atividades. Contudo, nossa pesquisa busca conferir se também nos contextos observados as crianças possuem liberdade plena de ação, pela qual se subordina às ações dos professores. Portanto, era preciso pôr em evidência como e sob quais circunstâncias se dava a participação efetiva das crianças. Para tanto, criamos as modalidades que descrevem o grau de interferência e controle que as crianças têm sobre as atividades desenvolvidas.

Interessa-nos afirmar que o exame do dia-a-dia das instituições permite-nos visualizar um universo que pode ser, em uma pequena parte, distinto das teses anunciadas nos projetos educativos desenvolvidos nas instâncias de planejamento como Ministérios e Secretarias, não só pela constatação óbvia de que essas teses são interpretadas e executadas pelos sujeitos educativos sob seus critérios profissionais e subjetivos - e isso produz variações significativas nos sentidos ou princípios dessas teses -, mas pelo fato de que por este exame, compreende-se qual o nível de apropriação de um projeto educativo e curricular dos fundamentos teóricos que são apresentados como suporte para sua elaboração. Ou seja, se podemos por um lado afirmar que as variáveis estabelecidas pelo modelo italiano de Gariboldi (2003) foram selecionadas pelo critério daquilo que corresponde literalmente aos princípios educativos predominantes no modelo curricular de *Reggio* Emília, não podemos por outro lado dizer, a não ser pela observação das rotinas, de que esses princípios se cumprem sempre e invariavelmente nas ações e atividades desenvolvidas.

Isso significa que concebemos a possibilidade de que as filiações teóricas que se estabelecem pelos projetos educativos ocorrem em maior ou menor grau, de forma absoluta ou relativa, sem que se possa afirmar que haja sempre uma correspondência exata entre os

---

cotidianamente em espaços da área livre e as atividades desenvolvidas na sala estruturada aparecem raramente em suas rotinas. Por sua vez, as crianças do terceiro ano do segundo ciclo (05 anos) ocupam-se mais de atividades desenvolvidas na sala estruturada.

[57] Todos os meses são elaborados pelo grupo de professores com o apoio da equipe administrativa dos CERs e dos projetos pedagógicos que definem atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Os temas dos projetos, de um modo geral, são escolhidos em função de datas cívicas ou comemorativas como, por exemplo: Dia do índio, Folclore, Aniversário da cidade, Copa do Mundo, etc. Esses projetos possuem um caráter complementar em relação às atividades previstas pelo projeto da Secretaria Municipal de Educação que prevêem habilidades e competências que devem ser promovidas com as crianças em cada bimestre do ano letivo.

princípios epistemológicos e psicológicos explicitados e o conteúdo das ações educativas desenvolvidas com as crianças.

A seguir apresentamos os dados e as análises realizadas, demonstrando o grau de aproximação ou afastamento das práticas observadas com o modelo hegemônico que se limita a reproduzir com as crianças as ações e conteúdos que já estão consolidadas em seu desenvolvimento geral, ações estas que se desenrolam essencialmente projetadas pelas características físicas dos objetos de conhecimento, isentando-se de uma organização didática que conduz a aprendizagens cujas características não são naturais, mas formadas historicamente. Isso nos indica a existência de um princípio geral que elegeu algumas atividades como prioritárias para garantir os objetivos educativos explícitos ou latentes, certamente justificados pela crença de que existe uma relação produtiva entre o tempo, a natureza da atividade e as condições materiais criadas.

3.3.3 Sistematização dos dados e análises:

Segundo Ludke e André (1986), o momento de análise dos dados corresponde ao mais formal em toda a pesquisa, uma vez que também expressam uma parte significativa das escolhas, questões ou proposições específicas que vão se afunilando pelo processo de aproximação gradativa do foco principal de investigação. Para isto, fomos observando as variáveis que apresentam proposições mais gerais e outras mais específicas obtendo a partir disso, critérios mais apurados para as sistematizações que realizaríamos a partir dos dados encontrados. Entendemos que a escolha das variáveis que permitiram a estruturação dos dados em um *continuum* é relevante nesta fase de análise, pois, expressam conjuntamente com as modalidades uma amplitude e flexibilidade que nos permitiram abranger um número bastante significativo de dados.

Com o auxílio dos dados, pretendemos mais do que revelar a função educativa dos CERs, pela mera descrição destes contextos, cumprir aquilo que Ludke e André (1986, p.49) sugerem quando afirmam que o pesquisador realize, “[...] um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”.

Os cuidados com a objetividade dos dados evitam que haja dúvidas quanto à validade do estudo, mesmo admitindo as possibilidades de questionamento quanto a essa validade principalmente por conta da natureza das pesquisas qualitativas. Entretanto, Ludke e André (1986, p. 52) sugerem critérios que permitem a validação dos dados anunciados por essas

pesquisas, sendo que o principal deles é que se observe em um determinado momento certo consenso "sobre a veracidade daquilo que foi apreendido e relatado". Que haja, em menor ou maior grau uma concordância de que essa forma de representação da realidade é aceitável, mesmo que coexistam outras tantas. É por esta perspectiva que queremos apresentar os dados a seguir bem como a fundamentação teórica que os seguem, reafirmando uma postura flexível e aberta em relação a outras possibilidades de interpretação dos dados, inclusive à luz de outros referenciais teóricos e também metodológicos.

Formalizamos os dados, transformando os dias de observação em minutos para que produzíssemos percentuais de tempo dedicados a cada atividade em todas as turmas observadas. Consideramos adequada essa transposição para as demais variáveis que ilustramos cujos cruzamentos entre si nos parecem bastante relevantes. Aproveitamos para esclarecer que visualizamos no material coletado, inúmeras possibilidades de cruzamentos de variáveis e suas modalidades, sendo possível, a partir de cada um desses cruzamentos realizarmos análises consistentes, porém mais pontuais da rotina das crianças.

Para além dessa análise mais descritiva, realizamos outra mais densa que se orienta pelo conjunto de princípios ou idéias que caracterizam a existência do modelo de educação cuja função é promover o desenvolvimento, por intermédio das ações das próprias crianças. Demonstramos por esta análise, a tese que resulta da hipótese que originou este trabalho: o surgimento e fortalecimento de um modelo hegemônico de educação infantil que se ocupa exclusivamente da consolidação das habilidades e competências específicas de cada etapa do desenvolvimento, suprimindo, a partir disso, a perspectiva do ensino e impondo uma noção de conhecimento como algo que se concretiza nas estruturas cognitivas dos alunos sempre que o ambiente for adequadamente planejado para favorecer as ações das crianças[58]. Para esta tarefa, recortamos idéias e princípios originários da influência do pragmatismo nos documentos legais e de algumas abordagens psicológicas, (com destaque para a abordagem construtivista) discutidas nos capítulos anteriores, organizando-as em quatro categorias de análise que explicitam a tese que refutamos mencionada anteriormente.

Categoria 1 **define conhecimento:** entendido como algo que se concretiza nas estruturas cognitivas das crianças sempre que o ambiente for adequadamente planejado para favorecer as ações das crianças. Há uma tendência de concebê-lo a partir de um apego ao empírico e à observação, conteúdo que emerge a partir dos dados inerentes ao próprio objeto de

[58] Facci (2007, p.12) afirma que é preciso superar a visão idealista do desenvolvimento psicológico que se traduz por um mecanismo adaptativo do comportamento humano (das crianças principalmente) ao mundo das coisas. Em seu lugar afirma que é preciso "compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades do homem".

conhecimento ou pelas relações de convivência nutridas pelas experiências empíricas cotidianas, expressão do consenso de que a educação ideal das crianças é aquela que prima pela relação entre os objetos concretos e sua adequação à idade psicológica das crianças.

Categoria 2 **define a relação entre educação e promoção do desenvolvimento:** sugere que os processos de aquisição desenvolvidos pela ação docente dependem do nível de desenvolvimento já alcançado pelas crianças. Esta tendência indica que educadores e estudiosos devem elaborar propostas educativas que sejam adequadas do ponto de vista desenvolvimental. Tal tendência encontra legitimidade no predomínio das idéias psicológicas que acentuam o desenvolvimento humano como o objetivo precípuo da educação infantil, tomando o pensamento como conteúdo básico da educação a ser oferecida às crianças, observando-se sempre uma relação consistente entre esta educação e os níveis de desenvolvimento da criança. Esta observação resulta na garantia da passagem das crianças de uma etapa para outra de seu desenvolvimento.

Categoria 3 **define aprendizagem:** destaque para o aspecto ativo da aprendizagem que inclui a concepção da criança como motor da mesma. O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo lhes possibilitará modificar seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. Aprendizagem significativa advém da resolução de conflitos, de situações potencialmente capazes de garantir aos indivíduos o acesso aos saberes formalizados já que são adequadamente planejadas e apresentam circunstâncias materiais e espaciais organizadas. Esse tipo de formulação sugere que as aprendizagens são respostas adequadas emitidas mediante um arranjo de estímulos ambientais bem dispostos, definidos como a própria educação.

Categoria 4 **define as ações ou finalidades pedagógicas:** a idéia central é que as competências ou habilidades resultantes do processo de desenvolvimento das crianças são concebidas como finalidades e missão formativa para a Educação Infantil. Isto sugere que as ações pedagógicas partam sempre do ponto em que as crianças se encontram, apoiando-se nas aprendizagens produzidas pelas vivências das mesmas e sejam sensíveis aos seus interesses imediatos. Cabe ao professor, a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso

significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança.

Ao cruzarmos algumas das variáveis que compõem nossa grade de observação e os dados que elas expressam nos aproximamos do conteúdo dessas categorias explicitadas, alcançando assim a possibilidade de tornar evidente a função educativa a qual as instituições de educação infantil vêm se dedicando. Avançaremos no intuito de explicitar e analisar algumas delas como se observa a seguir.

Foram observados 15 dias da rotina de atividades das crianças de três anos nos três CERs totalizando 4350 minutos, 10 observações das crianças de quatro anos com 2300 minutos coletados e 3065 minutos de um total de 13 observações diárias das rotinas das crianças de cinco anos. Esses valores convertidos em porcentagem correspondentes às atividades que os preenchem estão representadas pela tabela 2 e pelos gráficos1, 2 e 3 a seguir.

Tabela 2: Totalização da relação atividade x idade

Atividade	Idade (em anos)		
	3	4	5
Rotina	26,52%	29,56%	25,45%
Lúdica	39,42%	24,13%	20,55%
Didática	10,43%	21,09%	30,67%
História	04,35%	01,96%	03,75%
Música	01,74%	01,52%	0,33%
Outros	07,83%	11,09%	06,69%
Intervalos	09,71%	10,65%	12,56%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: dados coletados

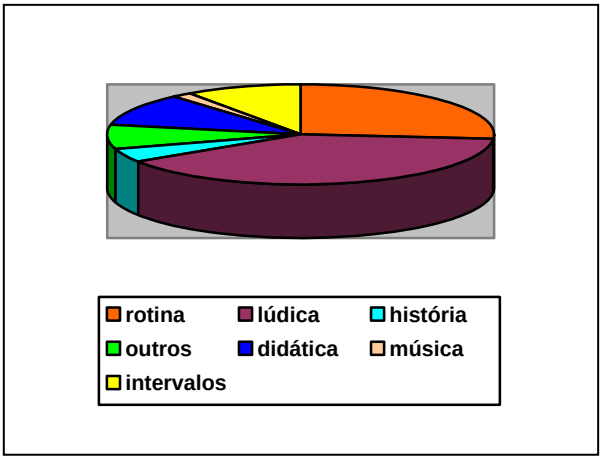

Gráfico 1: Atividades desenvolvidas no dia-a-dia das crianças de três anos (primeiro ano do II ciclo)
Fonte: dados coletados.

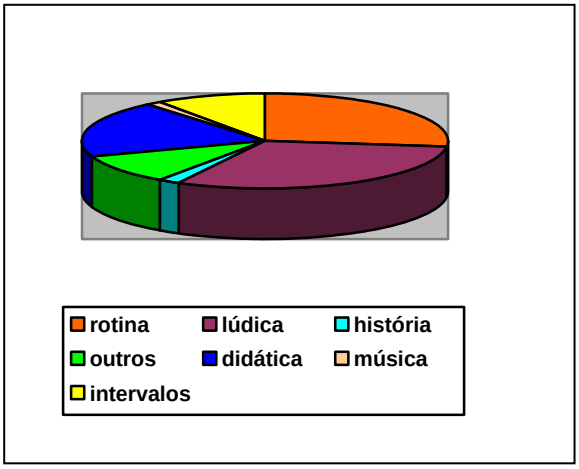

Gráfico 2: Atividades desenvolvidas no dia-a-dia das crianças de quatro anos (segundo ano do II ciclo)
Fonte: dados coletados

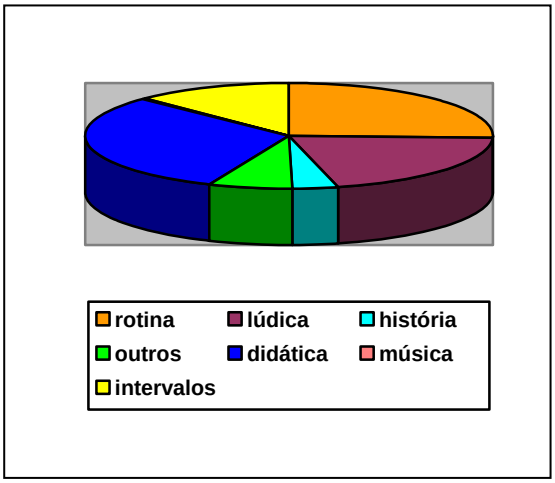

Gráfico 3: Atividades desenvolvidas no dia-a-dia das crianças de cinco anos (terceiro ano do II ciclo)
Fonte: dados coletados

A partir destes três primeiros gráficos, realizaremos a seguir análises mais gerais ilustrando um panorama mais amplo dos percentuais de tempo em relação às atividades desenvolvidas com as crianças. As variações observadas quanto à predominância de uma atividade em relação a outras justifica-se em grande parte pela diferença de idade das crianças, sendo que em geral as discrepâncias aparecem de forma mais acentuada se comparadas às idades extremas, ou seja, comparados o dia-a-dia das crianças de três anos com as de cinco. O conjunto das atividades diárias das crianças de quatro indica uma transição, uma passagem, guardando mais semelhanças com a rotina das crianças de três anos. Portanto, as variações devem ser examinadas a partir da perspectiva de que há elementos que sugerem uma seqüência de atividades cotidianas mais estáveis e flexíveis para as crianças de três anos, apartada do propósito de sistematizar conhecimentos formais com elas, e outra cuja função de sistematização de alguns conhecimentos concretos torna-se predominante, ainda que tenhamos restrições quanto a sua natureza, validade e formas de sistematização. Os percentuais que reproduzimos no corpo do texto para ilustrar variáveis e modalidades que comentaremos de forma mais geral correspondem sempre respectivamente às crianças de três, quatro e cinco anos.

Os gráficos 1 e 2 demonstram a superioridade do tempo que é ocupado pelas atividades **lúdicas e de rotina** (momento social de acolhimento das crianças, alimentação e higiene), comparadas às demais atividades, com destaque para as atividades de **música e história** que ocupam tempo mínimo. É importante destacar ainda, o percentual de **intervalo** que observamos, 9,71%, 10,65% e 12,56%, correspondente ao tempo gasto entre o fim de uma atividade e o início da outra. Também merece destaque o índice de **outras** atividades, em geral caracterizadas por atividades esporádicas ou circunstanciais sem fim pedagógico

claramente definido, correspondendo a um total de 7,83%, 11,09% e 06,69%. Portanto, se somados esses dois índices – atividades outras e intervalos - veremos, por exemplo, que, no caso das crianças de cinco anos eles são menores que o tempo ocupado nas atividades de **rotina, lúdica e didática**, porém, no dia-a-dia das crianças de três e quatro anos, eles são menores somente em relação ao tempo das atividades **lúdicas e de rotina**, sendo que estas duas ocupam, no dia-a-dia das crianças de três anos, respectivamente primeiro e segundo lugar numa hierarquia que nos permite concluir que elas correspondem ao eixo pedagógico principal e condutor das demais atividades.

Por meio de nossa interpretação há, no dia-a-dia das crianças de três e quatro anos, uma valorização das atividades **lúdicas** porque se construiu um consenso influenciado por teses psicológicas e psicopedagógicas de que o brincar constitui uma atividade central para o processo de desenvolvimento das crianças, sendo esta perspectiva defendida por proposições e princípios teóricos distintos, potencialmente capazes de alterar significativamente a forma de conceber, pelos professores, o papel das brincadeiras livres ou planejadas. Devemos considerar que, ainda que no dia-a-dia educativo das crianças de cinco anos a atividade eixo - atividades que definimos, pela relação de sua natureza (por exemplo: rotina, música ou didática) e o tempo dedicado a ela, uma indicação de que tal atividade é que produz os principais recursos ou conteúdos formais ou informais para as aprendizagens das crianças - sejam as **didáticas**, o número que ilustra o tempo utilizado em atividades **lúdicas** é bastante significativo, entretanto menor do que o tempo das atividades de **rotina**. Nosso propósito é apresentar os números que representam as características das atividades eixo (pela ordem: **rotina, lúdica e didática**) para, em seguida, ampliarmos a discussão dessas atividades, apresentando ao mesmo tempo as demais atividades.

É significativo o tempo ocupado com as atividades de **rotina** nas três idades, indicando também uma valorização das mesmas como atividades que desempenham um papel educativo específico, pois conduzem à formação de hábitos e cuidados. Aliás, estas atividades de **rotina,** de modo especial os momentos de refeição e higiene supomos ser a parcela de cuidado que é dispensada às crianças. Estas ações são concebidas legalmente a partir da díade: educar e cuidar.

Os gráficos 4 e 5 representam as modalidades de participação das crianças e as modalidades de gestão das professoras nas atividades de **rotina**. O mesmo procedimento de sistematização dessas modalidades foi utilizado nas demais atividades que analisamos a seguir. Por esta razão, optamos por apresentá-las em conjunto e em seguida realizar as análises pertinentes. Lembramos também que os dados, cujo padrão se apresenta bastante

constante, referem-se às atividades de **rotina** de três diferentes CERs, o que indica uma tendência homogênea nas práticas das professoras.

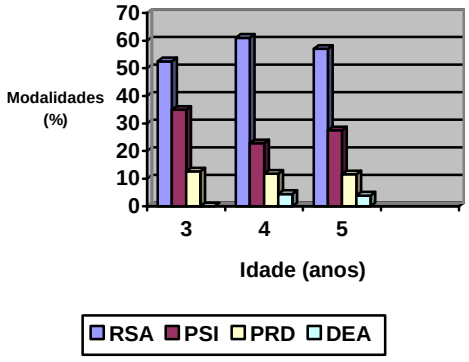

Gráfico 4: Modalidades de participação das crianças em atividades de rotina
Fonte: dados coletados

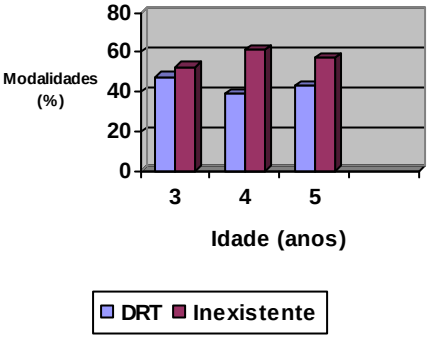

Gráfico 5: Modalidades de gestão da professora em atividades de rotina
Fonte: dados coletados

A variação das modalidades de participação das crianças nas atividades de rotina justifica-se pelo fato de que se incluem aí dois tipos de atividades: o momento de socialização que acontece diariamente no momento de chegada das crianças e nestes predomina a modalidade de participação **PSI – as crianças participam de forma limitada**[59] sem realizar intervenções e as demais modalidades correspondem aos momentos de higiene e refeição. Porém, o maior destaque é para a modalidade **RSA – as crianças realizam sozinha a atividade**, que corresponde aos momentos de higiene e refeição. Os momentos em que as crianças **participam respondendo às demandas** (**PRD**) devem ser entendidos como as raras circunstâncias em que as **crianças dão respostas às solicitações das professoras** na hora da socialização e, por fim, a modalidade que se apresenta com baixo percentual, **DEA** refere-se aos momentos em que as crianças, por alguma razão, não conseguem se envolver com a atividade e por isso participam do momento de socialização ou de higiene **de forma bastante desordenada**. Nossas observações indicam que como as atividades de rotina são rotinizadas, acontecem obedecendo sempre aos mesmos horários, espaços e formas de agrupamento. As crianças as realizam sem motivações que possam alterar suas formas de participação nestas atividades.

Cumprindo o propósito de demonstrar as análises realizadas, a partir das categorias que compusemos pelas idéias e princípios teóricos aos quais fazemos objeção, destacamos

[59] O destaque realizado em todo o texto que se segue é para facilitar a identificação dos sentidos das modalidades evitando assim que o leitor tenha que retornar ao quadro que explicita esses sentidos que representamos pelo conjunto de três letras.

algumas conclusões possíveis pelo cruzamento das atividades com a variável de **modalidades participação das crianças**. A principal é aquela que nos indica a presença da categoria 3 (define aprendizagem) pois as atividades de rotina junto com as lúdicas correspondem às atividades-eixo no dia-a-dia das crianças de três e quatro anos e são realizadas predominantemente pelas próprias crianças. Nelas há o predomínio da modalidade de participação **RSA (as crianças realizam sozinhas as atividades).** Ou seja, se as crianças realizam tais atividades sozinhas, podemos concluir que existe aí uma forma de conceber a aprendizagem como algo que se realiza predominantemente pelas ações das próprias crianças. Segundo esta compreensão, as ações das crianças viabilizam por seus próprios recursos a integração daquilo que elas já conseguem realizar e as novas aprendizagens.

Anexa a esta categoria queremos ainda destacar a identificação da categoria 2 (define a relação da educação e a promoção do desenvolvimento) cujas idéias e princípios indicam que as ações pedagógicas, escolhidas pelas professoras mas realizadas pelas crianças, sejam sempre coerentes com o nível de desenvolvimento já alcançado por elas. Ou seja, sempre que houver uma relação consistente entre os níveis de desenvolvimento já alcançados pelas crianças e as proposições educativas garantirão a consolidação de etapas mais evoluídas do desenvolvimento infantil. Isso nos parece indicar uma valorização sumária dos recursos epistemológicos e cognitivos dos quais as crianças dispõem sendo por isso considerados os principais recursos para a compreensão de “novos saberes” proporcionados pelas atividades-eixo, mas também nas demais atividades, visto que também nelas predominam as modalidades de participação das crianças **RSA** ou **PSI (realizam sozinhas ou de forma limitada)**. Trata-se de um processo de recriação engendrado pelas próprias crianças, fruto de uma intensa atividade interna e resposta que se dá de forma adequada aos estímulos ambientais e, portanto, educativos.

O gráfico 5 que demonstra as modalidades de gestão das professoras nessa atividade auxilia nossa reflexão se cruzadas com os dados que demonstram a participação das crianças, havendo quase sempre uma correspondência entre modalidade **PSI** de participação das crianças e gestão **DRT** da professora nos momentos de socialização, quadro que se altera significativamente para as atividades de higiene e refeição em que não há nenhum tipo de gestão da professora e, nesse caso, permanecem as modalidades **RSA** ou **DEA** de participação das crianças. As razões para esta configuração são bastante óbvias, afinal sempre que a atividade é dirigida durante todo o tempo pela professora, a possibilidade de interferência e escolhas das crianças tendem a se reduzir. Por outro lado, nos momentos em que não há

nenhuma gestão por parte das professoras aumentam as possibilidades de ações das crianças, em geral de forma bastante desordenada.

Entretanto, o fato de as crianças realizarem as atividades de higiene e refeição sozinhas em sua maioria significa somente que se trata de atividades sobre as quais elas detêm um perfeito domínio, sabem em que seqüência de atividades elas acontecem e por isso as realizam sem a intervenção das professoras que, por sua vez, concebem essas atividades seguindo a mesma lógica: como há domínio pelas crianças, não há necessidade de gestão. Uma diferenciação aqui se faz necessária: fazer sozinha não significa fazer de forma autônoma, afinal as crianças não realizam escolhas a respeito de como essas atividades de higiene, refeição ou socialização irão acontecer, esta é uma escolha das professoras.

Além disso, ainda merece nosso destaque o fato de que em todas as atividades de **rotina** como nas demais ilustradas a seguir, há sempre um conteúdo simbólico ou cultural que se torna mais evidente nos momentos de socialização das crianças quando cantam músicas que elas dominam a letra, a melodia, os gestos, etc. Contudo são atividades que por seu caráter formal, inflexível e prático[60] acabam limitando um momento de interação que poderia ser bastante intenso entre as crianças e as professoras, bem como das crianças com os demais agentes dos CERs. Para complementar este quadro das atividades de **rotina** afirmamos que na variável **agrupamento** as modalidades freqüentes são **grupo ou pequenos grupos, o uso do material é individual** e os **espaços** são respectivamente: área livre para as atividades de socialização e galpão para as refeições. Essas variáveis se mantiveram invariáveis ao longo de toda nossa observação.

As análises que realizamos a seguir entre as atividades **lúdicas e modalidade de participação das crianças e gestão das professoras** indicam a primazia da experiência como ponto de partida e chegada do conhecimento, na medida em que se reafirma o predomínio das ações das crianças. Nesse ponto reside uma de nossas maiores preocupações com os princípios anunciados pela teoria psicológica que elege a criança o principal agente de seu desenvolvimento geral, elegendo ao mesmo tempo o brincar como uma atividade fundante deste processo, uma atividade com potencial singular para a constituição infantil. Entretanto, não reside somente nessas definições acima nossa preocupação, mas no fato de que possivelmente a partir delas tenha se estabelecido nas creches e pré-escolas uma concepção

[60] Esses adjetivos representam o fato de que essas atividades de rotina acontecem sempre nos mesmos horários e espaço físico. Além disso, os momentos de socialização também acontecem invariavelmente no mesmo espaço físico, cantam-se predominantemente as mesmas músicas e a disposição também é sempre a mesma, as crianças sentam de frente para as professoras. Esses momentos de socialização são realizados com as três turmas juntas em todos os CERs

ingênua, do ponto de vista pedagógico, de que a atividade lúdica é importante em si e por si mesma, para evitar uma indesejada didatização das brincadeiras.

As atividades lúdicas serão discutidas inicialmente e de forma pontual, apoiadas nas idéias dos teóricos sócio-históricos buscando uma possível justificação do ponto de vista teórico e pedagógico para torná-la neste projeto pedagógico observado uma das atividades-eixo, não somente porque ocupa um tempo expressivo do dia-a-dia das crianças, mas principalmente pela forma como elas se estruturam e são desenvolvidas. Os gráficos que ilustram as **modalidades de participação das crianças e gestão das professoras** são dispensadas, pois em 100% do tempo dessas atividades essas modalidades correspondem respectivamente a **AUT "**realizam de forma autônoma" e **DCO "**disciplinar e organizacional". Esses números indicam uma realidade a ser considerada. Os dados que revelam as formas de agregação das crianças, os materiais que lhes são disponibilizados e o uso que se faz deles também fornecem elementos para nossas análises.

Em 100% do tempo ocupado com as atividades lúdicas pelas crianças de três a cinco anos, a variável **agrupamento,** corresponde exclusivamente às **livres agregações**, ou seja, elas se agrupam ou individualizam-se, de acordo com seus próprios critérios ou interesses, o **material utilizado** é sempre brinquedos industrializados como: baldes e brinquedos de areia, bolas, bonecas, jogos de montar, carrinhos de boneca, etc. Na variável **uso do material,** a modalidade é invariavelmente **coletiva**, inclusive justificada pela falta de material suficiente para ser utilizado individualmente. Todos esses dados podem ser observados nas grades de observação que se encontram em anexo (Anexo 1).

No Referencial Curricular Nacional, encontramos uma distinção radical que pode justificar a tônica dada às brincadeiras desenvolvidas sem qualquer tipo de intervenção pedagógica. A radicalização se faz entre a natureza das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças nas brincadeiras e aquelas que se originam de atividades orientadas. De acordo com o texto do referencial, as brincadeiras criadas pelas próprias crianças acionam seus pensamentos para a resolução de problemas, criando por esta possibilidade uma compreensão particular sobre as pessoas, objetos e conhecimentos. Neste caso, o professor deve saber que pela brincadeira as crianças não só recriam, mas estabilizam aquilo que sabem sobre os mais diversos conhecimentos, por meio de uma atividade espontânea e imaginativa.

> Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetos didáticos em questão. (BRASIL, 1998, p. 29).

Princípios como este nos parece consensual com as práticas observadas que não realizam junto às crianças outra modalidade de gestão que não a de **disciplinar e organizar** (**DCO)**, além de organizar as circunstâncias materiais. Pelo documento curricular que citamos acima, o adulto, mais precisamente o professor, tem por função única estruturar os espaços das brincadeiras, sendo ele que conseqüentemente "organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar" (BRASIL, 1998, p. 28).

Noutra direção, Leontiev (2001) nos apresenta a defesa de uma perspectiva cultural dos princípios psicológicos da brincadeira, considerando a grande variação entre as atividades a serem desenvolvidas pelas crianças e os seus processos de satisfação vital. Um desses exemplos é a brincadeira que possui motivos em si mesma, sendo que o que motiva a ação da criança é o conteúdo real da atividade dada. A brincadeira é para este autor uma atividade não instintiva, precisamente humana, objetiva que, "por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras" (LEONTIEV, 2001, p. 120). Na idade pré-escolar das crianças, as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos se secundarizam em relação ao desenvolvimento das brincadeiras, tornando-se esta a atividade principal[61]. Essa mudança ocorre porque o mundo inclui os objetos que constituem o ambiente próximo da criança, dos objetos com os quais opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam e que as crianças não são capazes plenamente de operá-los.

Por esta compreensão, explicita-se a vertente do papel socializador que as atividades lúdicas podem desempenhar no desenvolvimento geral das crianças, ao mesmo tempo em que se evidencia seu componente social e cultural, ao traduzir o esforço que a criança faz para como um adulto realizar atividades que possuem um sentido simbólico e cultural para todos os membros da cultura. Isso sublinha um papel fundamental que os adultos em geral e os

[61] Os teóricos sócio-históricos a definem como, "aquela que em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento" (LEONTIEV, 2001, p. 122).

professores de modo específico podem desempenhar nos processos pedagógicos cujo eixo central é a atividade lúdica, pois os professores possuem o domínio de um corpo de conhecimentos coletivamente aceitos, tornando-se por essa razão, indivíduos potencialmente capazes de alterar, pelas atividades lúdicas escolares, o curso das aprendizagens.

Contudo o que a observação dessa atividade-eixo e as modalidades cruzadas indicam é que a brincadeira é considerada uma experiência natural e imediata com potencial de desenvolvimento das estruturas psíquicas das crianças, ainda que isenta das mediações dos adultos. Se não pretendemos, por um lado, defender uma perspectiva que tome as atividades lúdicas e demais atividades-eixo sob o único propósito de reafirmá-las como espaço de intervenções pedagógicas constantes e sistemáticas, não compartilhamos por outro de uma perspectiva que esvazia o sentido cultural e pedagógico que as atividades lúdicas ou de brincadeiras possuem, quando realizadas nas creches e pré-escolas. Nesta última afirmação, há uma implicação que distingue as razões que justificam os objetivos e fins a que conduzem as atividades lúdicas que se dão nos contextos educativos e nos demais. Se o conteúdo das experiências produzidas durante as brincadeiras não se ligam ao sentido cultural coletivo das ações que as crianças desenvolvem por imitação enquanto brincam, gera-se uma dúvida quanto à sua pertinência para a experiência formadora humana.

O exame nas atividades **didáticas** realizadas com as crianças em todas as idades indica uma realidade semelhante a das atividades lúdicas e de rotina. Também nelas os indicadores de **participação das crianças e as modalidades de gestão das professoras** alertam-nos para o que pode ser considerada uma prática legitimada pelos professores, sustentada na tese psicológica que compreende o desenvolvimento como um processo geral e absoluto que acontece independentemente do que as crianças efetivamente aprendem na escola. Vigotskii (2001, p.104) indica que, partindo dessa compreensão de desenvolvimento, as principais funções intelectuais desenvolvidas nas crianças são consideradas autônomas, não influenciadas pela aprendizagem escolar, “a capacidade de raciocínio e a inteligência das crianças, suas idéias sobre o que as rodeiam, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata [...]”.

Chama-nos a atenção o crescente aumento de tempo dedicado a essas atividades **didáticas** que, mais do que em qualquer outra atividade que se queira comparar, obedece ao critério da idade das crianças. Enquanto para as crianças de três anos elas ocupam 10,43% do tempo, praticamente dedicados a desenhos livres ou atividades plásticas, as crianças de cinco anos têm na realização dessas atividades seu mais alto percentual de tempo, 30, 67%, cujas atividades caracterizam-se predominantemente por exercícios de coordenação motora fina,

reconhecimento e registro de letras ou números, cópia de palavras e em menor proporção, desenhos e atividades plásticas[62]. Por sua vez, essas atividades didáticas também aumentam no cotidiano educativo das crianças de quatro anos (21,09%) se comparadas às de três anos e é, previsivelmente, menor em relação ao tempo das crianças de cinco anos. O conteúdo das atividades didáticas das crianças de quatro anos é semelhante ao das crianças mais velhas.

Os gráficos 6 e 7 indicam-nos uma forte contradição entre a nítida valorização dessa atividade no dia-a-dia das crianças - podendo ser considerada para o projeto educativo dos CERs uma das que mais contribui para o processo de formação geral das crianças - com as **modalidades de participação e gestão das professoras**. Essa contradição indica a predominância de uma lógica pragmática que submete e restringe as ações das professoras ao simples favorecimento de materiais e objetos adequados à execução das atividades, obrigando as crianças a participarem dessas atividades mediadas somente pelos seus conhecimentos já sistematizados.

Outras variáveis ajudam a caracterizar este quadro das atividades **didáticas**. Os agrupamentos são predominantemente **pequenos grupos** sem que se note algum tipo de interação entre as crianças durante essas atividades (elas somente brincam próximas umas das outras), **o uso do material** divide-se em coletivo e individual com destaque para a modalidade individual, principalmente nas atividades de registro e elas desenvolvem-se nas salas estruturadas em 100% do tempo.

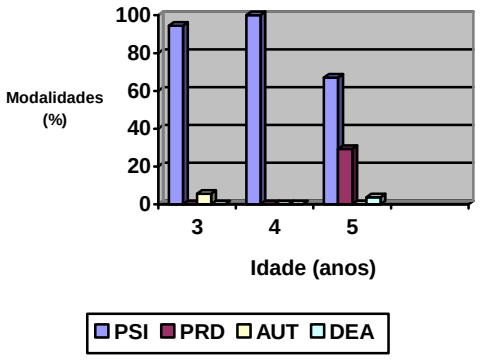

Gráfico 6: Modalidades de participação das crianças em atividades didáticas
Fonte: dados coletados.

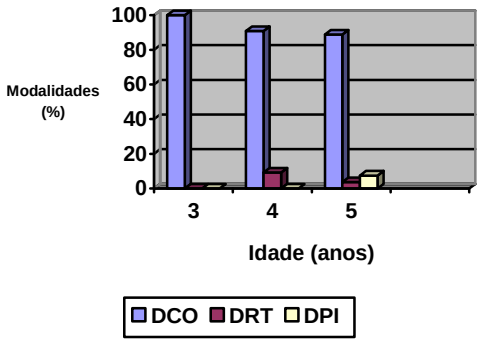

Gráfico 7: Modalidades de gestão da professora em atividades didáticas
Fonte: dados coletados

[62] Conferir descrição dessas atividades nas anotações das grades de observação encontradas em anexo.

Os dados do gráfico 6 expressam, além da contradição já anunciada, a ausência de uma perspectiva de ensino como ações que se voltem para a concretização de conhecimentos novos para as crianças. As atividades **didáticas** que apresentam uma variação de tempo cada vez mais significativa em relação às idades das crianças expressam-se de maneira quase invariável pela modalidade de participação das crianças **PSI -** "realizam a atividade de forma passiva, sem intervenção" -, em relação de correspondência com a gestão **DCO:** "disciplinar e organizacional" pelas professoras.

Observa-se também pelo cruzamento destes dados, além da predominância da modalidade de **participação passiva** das crianças **(PSI)**, um percentual significativo nas crianças de cinco anos de outra modalidade em que elas **participam respondendo às demandas (PRD)**, pois somente respondem às solicitações das professoras. Esse tipo de participação pode ser exemplificado quando a professora apresenta uma palavra para as crianças e faz perguntas do tipo: quem sabe com que letra começa? Com que letra termina? Começa com a letra do nome do Paulo? Ou do nome da Maria? Nestas ocasiões, as crianças respondem às perguntas das professoras, indicando suas hipóteses a respeito do conteúdo da atividade. Entretanto, de todas as atividades que observamos constata-se que, de um modo geral, não há por parte das crianças domínio do significado dos conhecimentos tratados pelas atividades, ou seja, as crianças possuem um domínio visual e concreto de algumas letras ou símbolos numéricos, de modo especial as crianças mais velhas, mas não há uma abstração conceitual, visto que elas não conseguem estabelecer relação entre os significantes e seu significado.

As atividades **didáticas, lúdicas** e de **rotina** formam o conjunto de atividades-eixo nas três idades, atividades que são encaradas pelo projeto educativo observado nos CERs, como aquelas que produzem os principais recursos ou conteúdos formais ou informais para as novas aprendizagens das crianças. Se tais atividades acontecem **sempre** a partir das ações individuais das próprias crianças e sem a sistematização própria dos processos de ensino dos conteúdos culturais que tais atividades explicitam, fica demonstrado que os saberes cotidianos se reforçam e os saberes superiores cientificamente validados não são encarados como conteúdo escolar e sua efetivação junto às crianças não é considerada função fundamental das instituições.

Echeverri (s/d) realiza uma discussão que, ao confrontar princípios ou conceitos básicos da epistemologia construtivista de Piaget e histórica de Bachelard, aponta para algo que favorece nossa compreensão deste movimento acima descrito. Segundo aquele autor, conceitos clássicos da epistemologia construtivista como: continuidade, verificação, revisão

reflexiva e reorganização foram fundamentais para nos dizer que existe um saber cotidiano[63] apreendido pelos sujeitos em seus processos de socialização, porém, desconhecido da escola tradicional. Para o referido autor, torna-se necessária uma revisão daqueles conceitos, já que credita a eles, bem como a outros princípios deste marco teórico construtivista, o fato de que os estudantes, de um modo geral, verificam somente uma descrição dos fenômenos (conhecimentos), sem poder explicá-los.

De forma particular, os conceitos de continuidade e verificação condenam o aluno a recriar permanentemente o seu saber cotidiano e isso constitui o principal obstáculo epistemológico para a aquisição de uma cultura superior como nos indica uma das principais teses da epistemologia histórica. De acordo com Echeverri (s/d), o aluno, preocupado em incorporar algo novo ao seu saber precedente, acaba por filtrar permanentemente elementos que, originários de uma cultura superior, são considerados significativos para a produção de novos conceitos. Tal tendência é verificada pelo cruzamento das variáveis que realizamos logo acima, permitindo que reafirmemos a predominância de um modelo de organização educativa em que prevalecem as ações das crianças, conseqüentemente, uma tendência em promover acentuadamente atividades cujas exigências materiais ou simbólicas já são de domínio das mesmas, ou seja, as crianças dispõem de uma estrutura psicológica que lhes garantem a execução de tais atividades sem a mediação de um adulto, neste caso, a professora. Isto nos sugere uma adaptação das crianças às exigências impostas para a realização dessas atividades, correspondendo ao que consideramos característica de um modelo educativo que elegeu como finalidade e missão formativa para a Educação Infantil a consolidação de habilidades cognitivas resultantes dos processos de desenvolvimento das crianças.

A conseqüência sumária desta orientação é a circularidade gerada pelo fato de que os saberes reproduzidos cotidianamente em tais atividades são em geral encarados como instrumento de consolidação de "novos" saberes. Entretanto, esta circularidade imobiliza a dinamicidade necessária aos processos de aquisição de saberes culturais superiores.[64] Echeverri (s/d) afirma que contra essa paralisia pedagógica e educativa é preciso promover, por meio das ações pedagógicas, uma ruptura ou descontinuidade entre os saberes cotidianos ou precedentes e os saberes superiores. Para este autor, a noção de processo concebida pela epistemologia construtivista sugere uma direção linear e ascendente, certa regularidade e

[63] Echeverri (s/d) afirma que a partir da perspectiva construtivista há uma forte tendência em considerar este conhecimento como "natural", pré-requisito para todo e qualquer conhecimento que se pretende significativo.
[64] De acordo com a epistemologia histórica os saberes culturais superiores são aqueles que na medida em que se distanciam da mera descrição tornam-se cada vez mais ricos em determinações. (Echeverri, s/d).

continuidade expressa pelas etapas ou estágios que em sua dinâmica própria permitem, ao passar de um estágio para outro, um desenvolvimento quantitativo e qualitativo. Essa regularidade é extensiva à forma como se compreende a aquisição de novos saberes, ou seja, estes se formam a partir de sua incorporação às estruturas precedentes. Echeverri (s/d) questiona essa regularidade apoiado na noção de processo da epistemologia histórica que o define como uma unidade funcional gerada pela necessidade de superação dos obstáculos produzidos pelas determinações históricas cuja dinamicidade indica descontinuidade entre os saberes acima anunciados.

Essa noção de continuidade e regularidade encontra-se explicitada nos termos descritos na categoria 3 de análise, que define a aprendizagem como uma atividade que permite às crianças estabelecer uma relação entre os novos e velhos conteúdos (ou saberes), usando para isso os recursos de que dispõem em sua estruturas psicológicas. Echeverri (s/d) considera que as práticas dominantes em educação incorporaram tal princípio, entendendo conseqüentemente o processo educativo como um movimento de construção de saberes, tanto teóricos como práticos, que prima pela continuidade entre os saberes anteriores e os superiores. Por esta razão, observamos um movimento que obriga as crianças a reproduzirem experiências circunscritas ao seu ambiente cultural imediato e conteúdo simbólico já formalizado. Conseqüentemente, experiências que, mesmo devendo ser diferentes daquelas que acontecem de modo informal em outros contextos que não as creches e pré-escolas, ocorrem sem a presença de seu componente educativo essencial: a ação intencional e planejada dos professores no sentido de fazer avançar os conhecimentos das crianças.

Contra a tendência de efetivação desse movimento, Echeverri (s/d) afirma que a ênfase na experiência empírica como fonte de verificação dos saberes e validação dos mesmos se legitima pela epistemologia construtivista, sob o argumento de que a verificação é o critério essencial para distinguir a filosofia da metafísica. Entretanto, da relação de significação que o sujeito atribui aos objetos de conhecimento por força de tal experiência emerge uma das principais objeções que fazemos a este princípio e a sua incorporação pelas práticas dos professores. Ou seja, sempre que se considera que os fenômenos são determinados ou pelo menos dependem do ponto de vista do sujeito (por sua relação de interdependência com o objeto/fenômeno) gera-se a possibilidade de elaboração de um pré-conceito ou uma pré-teoria, liberta da objetividade e da necessidade de reflexão.

Porém, de acordo com a epistemologia histórica, a correspondência entre tal processo de atribuição de sentido e a própria realidade do objeto ou fenômeno deve ser encarada como uma possibilidade que se converte em ação somente na medida em que os sujeitos alcançam

níveis mais elevados de suas qualificações cognitivas geradas por seus processos de socialização. Isso significa que, quanto menores são as crianças menores se tornam as possibilidades de que, por suas experiências empíricas naturais e informais, elas compreendam plenamente a realidade, atividade possível pela ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento superior.

Ainda sobre este ponto, Bachelard (1996, p.38) nos orienta a pensarmos sobre os riscos das experiências que se dão mediadas unicamente pela noção de um empirismo básico e evidente que considera o pensamento "uma espécie de causa aleatória da experiência". É bem provável que o conteúdo das experiências que se produz pelas crianças, por meio das atividades espontâneas sem qualquer gestão pedagógica, seja resultado de um tipo de empirismo que Bachelard (1996) classifica de "colorido", bastando apenas ver os fenômenos sem a exigência de compreendê-los.

Esta constatação é sublimar para a elaboração de nossas inferências a respeito da função educativa que as creches e pré-escolas têm se dedicado a realizar, pois, indica a presença recorrente do movimento pedagógico que, para reafirmar a importância das experiências individuais e informais das crianças como veículo de consolidação de suas estruturas psicológicas, coloca em questão a legitimidade dos conhecimentos formais e cientificamente fundados. No diálogo com Echeverri (s/d), encontramos as bases para tal justificativa, quando o autor anuncia pelos princípios da epistemologia histórica que ao contrário da prática de verificação – os saberes válidos são somente os que se verifica pela experiência – as ciências contemporâneas incorporaram o reconhecimento de uma razão emergente, dinâmica que considera em seu processo de constituição as condições de sua aplicação. Uma razão que não é precedente nem posterior à realidade mesma, mas que se constitui pelas condições reais de sua materialização, ou seja, tudo que se considera realidade o é na medida em que apresenta uma correspondência construtiva com a teoria e suas condições de realização. O critério que se evidencia é o de uma racionalidade não natural que obriga a racionalidade primeira – extraída da experiência circunstancial e imediata – a mover-se para além da verificação.

Mas o que isso tem a ver com as variáveis de participação das crianças e gestão das professoras examinadas até aqui? Ora, se temos uma dinâmica que têm as ações auto-geradas das crianças como recurso primordial para suas próprias aprendizagens e se aceitamos a definição de realidade descrita acima, temos que concluir, portanto, que as crianças não realizam a atividade de compreensão da realidade de forma adequada, tendo em vista que os elementos dos quais dispõem para compreendê-la são originários de uma racionalidade

natural que não é exclusiva dos processos educativos formais, podendo ser observados constantemente nas ações cotidianas e espontâneas das crianças em seus diversos espaços de socialização.

O que estamos afirmando é que, mesmo reconhecendo que algumas abstrações sejam possíveis, a partir dessa experiência básica, aleatória e contingencial, isso não deve ser encarado como princípio exclusivo de constituição das aprendizagens efetivas, nem critério de validade pedagógica, uma vez que essas abstrações emergem das imagens a priori reconhecidas pelas crianças por intermédio de seus conhecimentos comuns já consolidados. Echeverri (s/d) afirma que se trata de ingenuidade acreditar que a estruturação dos conhecimentos e conceitos por parte dos sujeitos se realiza por suas próprias estruturações, afinal, pelo princípio da epistemologia histórica, a formação do espírito científico não se dá antes ou à margem do processo educativo.

Se tivermos, portanto, esta dinâmica se configurando nos CERs, ela é influenciada pela lógica pragmática que se produz pelo imperialismo do sujeito (Echeverri; s/d) e que elegeu como função para a Educação Infantil o desenvolvimento natural e o pensamento como seu conteúdo, já que não se verifica nas atividades desenvolvidas com as crianças a presença de conteúdos culturais, intencionalmente selecionados para compor as situações de aprendizagem engendradas. Segundo Echeverri (s/d, p.06) “En el acto educativo, el espíritu científico, racional, está por construirse, no es um dato inmediato, no es uma realidad dada”.

De todas as atividades **didáticas** que observamos somente em duas a gestão da professora caracteriza-se pela modalidade **DPI**: “direta com intervenção pedagógica” e é claro, coerentemente com esse tipo de gestão, a participação das crianças foi **AIS:** “participam ativamente realizando intervenções independentemente de serem solicitadas”. Numa dessas ocasiões, a professora fazia uma atividade com crianças de cinco anos que deveriam dizer uma lista de palavras começadas com a letra **“J”** que seria registrada pela professora no quadro e posteriormente copiada por elas. Diante da solicitação da professora, as crianças respondiam: borboleta, girafa, boneca, etc. Entretanto, quando a professora dava dicas de objetos que começavam com a letra pretendida, as crianças conseguiam responder corretamente. A professora dizia: um animal que tem o casco muito duro e anda devagar? Uma fruta bem pretinha e docinha por dentro? Ou seja, com as informações prestadas pela professora as crianças conseguiam estabelecer conexão entre estas e os conhecimentos que dominavam.

O que essa situação em particular nos mostra? De um modo geral, ela demonstra que quando a criança realiza uma operação de determinado gênero, ela apropria-se ao mesmo

tempo de uma estrutura muito mais ampla do que a da operação de partida. Em outras palavras, a ação que no início exigia das crianças uma operação específica (ditar palavras com a letra J), amplia-se para uma esfera que extrapola o âmbito da memória (lembrar-se de palavras conhecidas, ação facilmente realizada pelas crianças alfabetizadas ou pelos adultos), exigindo que as crianças ativem outras formas lógicas de pensamento para cumprirem a atividade. Isso se tornou possível, como a atividade nos exemplifica, pela intervenção da professora. Exemplo como esse demonstra que são incoerentes as teses que tratam o desenvolvimento como algo que ocorre independentemente das aprendizagens escolares.

A esse respeito Vigotskii (2001, p. 110) afirma o que se segue:

> Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Perspectiva como esta se difere significativamente da perspectiva educacional que se orienta para estabelecer os princípios da especificidade – consolidação das etapas do desenvolvimento harmônico e integral num ambiente que prima pela flexibilidade e adaptabilidade - essencialmente porque julga que por meio da valorização da intuição, imaginação e inteligência criativa das crianças, ocorra o desenvolvimento do seu senso estético e o pensamento científico (FARIA, 1995). Contrário a esta defesa, Bachelard (1996) anuncia o que pode ser considerado o princípio fundamental da educação em geral, uma compreensão científica da realidade pela oposição às evidências concretas e as percepções subjetivas do pensamento comum. Isso somente acontece pela perspectiva do ensino como algo que acontece para garantir, segundo Forquin (1993, p. 168), “uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável”.

Em outra passagem, o mesmo autor afirma que:

> Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor, não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa, mas de um valor intrínseco, valor que se liga ao próprio fato de praticá-las [...] (FORQUIN, 1993, p. 164).

Essa idéia de introdução a categorias de atividades que colocam as crianças na presença de certos elementos culturais do qual elas se nutrem para a construção de sua

identidade intelectual e pessoal, nos parece especialmente adequada para a orientação dos projetos de educação infantil, já que, neste período, as crianças produzem intensamente respostas às suas necessidades de socialização, sendo que independentemente da natureza ou origem conceitual dos conteúdos que se produzem com as crianças a partir das mais diversas atividades, eles devem ser reconhecidos por elas como conhecimentos extraídos da totalidade da cultura, sendo esta última entendida como mundo humanamente construído (FORQUIN, 1993).

Orientados por essa perspectiva, nossas análises se voltam para as constatações a respeito das demais atividades desenvolvidas com as crianças, considerando-as como atividades que possuem em si um sistema simbólico-cultural de ampla significação para o projeto de conservação e transmissão de uma herança cultural às crianças, implicando, portanto, a forma como as transmissões culturais acontecem nas instituições. As atividades de **história e música** ocupam um lugar bastante tímido no dia-a-dia das crianças, significativamente menor do que a modalidade de **outras atividades,** cujos objetivos pedagógicos não são claramente definidos. Os dados coletados demonstram que aquelas atividades aparecem de forma mais acentuada no dia-a-dia das crianças de três anos, tornando-se cada vez mais raras nas crianças de cinco anos. A exceção se faz, aliás de forma bastante curiosa, do percentual de tempo das crianças de quatro anos em atividades de **história,** 1, 96% do tempo, muito mais baixo do que os 3, 75% ocupado pelas crianças de cinco anos nesta mesma modalidade de atividade.

Como nas demais atividades observadas, também nas atividades de **música** os dados sobre as **modalidades de participação das crianças e gestão da professora** complementam nossas análises, pois, demonstram mais uma vez que as modalidades de participação das crianças nessas atividades variam de modo significativo nas três diferentes idades, mas em compensação predomina a modalidade de gestão direta (**DRT**) da professora. Entretanto chama-nos a atenção o fato de que a modalidade de participação das crianças de três anos nesta atividade é de 100% **DEA**: **participam de forma desordenada**, razão pela qual predomina na gestão da professora a modalidade **DCO**: **disciplinar e organizacional**, visto que, como as crianças não se envolvem com a atividade, aumenta a demanda de interferência da professora no sentido de organizar as crianças em torno da mesma.

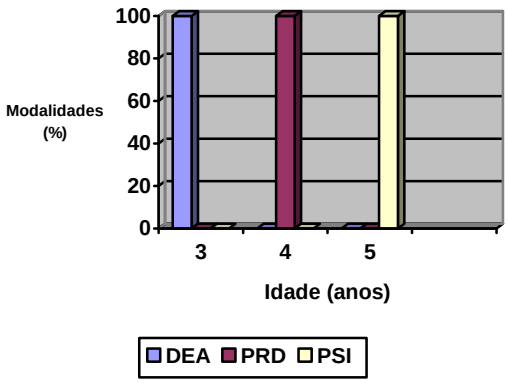

Gráfico 8: Modalidades de participação das crianças em atividades de música
Fonte: dados coletados

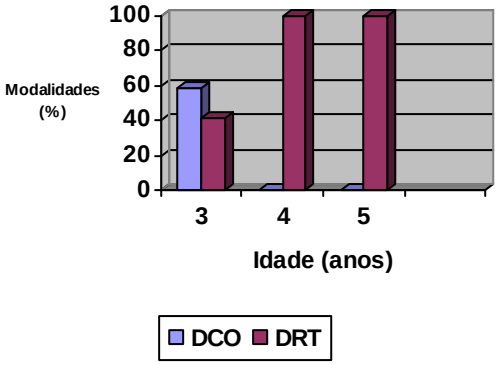

Gráfico 9: Modalidades de gestão da professora em atividades de música
Fonte: dados coletados

Entre as crianças de quatro anos, observa-se também uma coerência entre as **modalidades de participação das crianças e gestão da professora**. Enquanto a participação no tempo total das crianças é representada pela modalidade **PRD: "**participam respondendo às demandas", predomina a gestão **direta** da professora (gráfico 9). Algo semelhante ocorre com as crianças de cinco anos em que a modalidade **PSI:** "participam sem realizar intervenções", ocorre em 100% do tempo observado e por esta razão a modalidade de gestão da professora é direta **(DRT)**. Esse quadro tende a se repetir sempre que a modalidade de gestão das professoras limitarem de certa forma as possibilidades de ação e interferência das crianças. As demais variáveis expressam-se por **espaços** variados, mesmo porque essas atividades de música são desenvolvidas para ocupar um tempo de intervalo entre uma atividade e outra, exceção se faz em relação às crianças de três anos que têm essa atividade prevista quase que de forma sistemática no seu dia-a-dia educativo. Os agrupamentos são **pequenos grupos e grupos** e estas são atividades que tendem a acontecer sem inclusão de algum material, razão pela qual não apresentamos as modalidades de **uso** dos mesmos.

As atividades de **história** (observar gráficos 10 e 11) também apresentam a modalidade de **participação das crianças passivamente** sem intervenções **(PSI),** como modalidade principal, seguida da modalidade **PRD "**participam respondendo às demandas"**,** cujas características indicam uma positividade em relação à modalidade **PSI**, uma vez que concebe a interferência das crianças, ainda que de forma limitada, aquém por outro lado, à modalidade em que as crianças participam ativamente realizando intervenções **(AIS)**. O percentual expresso pela modalidade **RSA** "realizam sozinha" de participação das crianças de três anos explica-se pelas atividades em que a professora distribui livros de literatura entre elas e estas folheiam os mesmos, observam suas gravuras, destacando-as oralmente em

algumas ocasiões. As crianças trocam os livros entre si até que todas tenham manuseado o conjunto de livros disponibilizado. Isto também indica que **o uso desse material em geral é coletivo** e a atividade acontece na **sala de recursos**, local onde de fato está estruturado um espaço específico para os materiais de leitura.

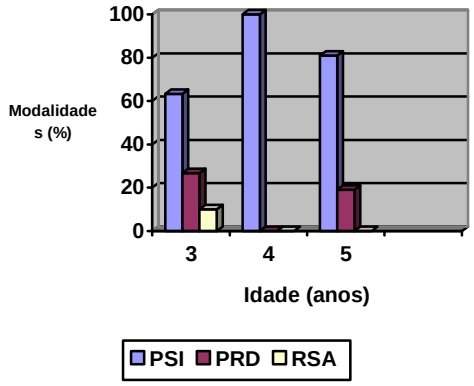

Gráfico 10: Modalidades de participação das crianças em atividades de história
Fonte: dados coletados

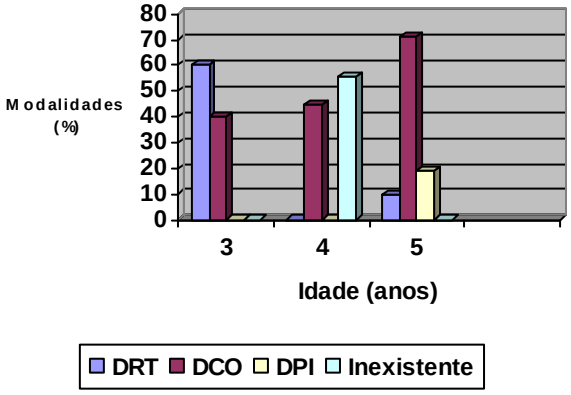

Gráfico 11: Modalidades de gestão da professora em atividades de história
Fonte: dados coletados

Quanto às modalidades de gestão das professoras, consideramos relevante apontar a relação de sentido que podemos perceber no dia-a-dia das crianças de três anos em que as modalidades de participação das crianças indicam que esta se dá de forma limitada (**PSI + PRD),** e as modalidades de gestão da professora mais uma vez coincidem visto que elas podem ser representadas pela soma de **DRT+DCO**, modalidades que tendem a se efetivar sempre que se limitam as possibilidades de interferência das crianças. Por outro lado, cabe ainda destacar o alto índice de ausência de intervenção das professoras das crianças de quatro anos nesse tipo de atividade, acompanhada da modalidade **DCO** (disciplinar e organizacional), indicando assim mais uma atividade que ocorre geralmente sem a intervenção das crianças.

Também aqui os dados das crianças de cinco anos apresentam semelhanças com os das crianças de três anos que, pela predominância das modalidades de gestão da professora, reduzem acentuadamente a participação ativa das crianças, razão pela qual a modalidade de **PSI** repete-se em 66,33% do tempo. Também nestas atividades a variável **espaço** apresenta muita variação, as crianças agrupam-se preferencialmente por **pequenos grupos ou livres agregações** e o **uso do material** é sempre **coletivo.** Essas variáveis que complementam o contexto observado em cada atividade nos diversos CERs devem ser consideradas como aquelas cujas modalidades definem-se também pela estrutura dos CERs como, por exemplo:

rodízio que determina o espaço em que as atividades irão acontecer, quantidade de material disponível, condições de tempo e clima, etc.

Podemos afirmar, diante da análise dessas duas últimas atividades que ocupam lugar periférico no cotidiano das atividades desenvolvidas com as crianças, que o que as tornam sub-valorizadas no processo de formação cultural das crianças não é necessariamente o pouco tempo que a elas são dedicados, mas é fundamentalmente a marca do espontaneísmo, do informal e do circunstancial. Ou seja, mais uma vez percebemos a ausência de um propósito educativo que, se por um lado e a princípio, reconhece os conteúdos dessas atividades (música e histórias) como necessários à formação das crianças, por outro, se isenta de promover as sistematizações próprias dos contextos escolares que se caracterizam primordialmente pelas estratégias de ensino e por metodologias eficazes do ponto de vista das aprendizagens das crianças.

Afirmar isso é ao mesmo tempo ter que reconhecer que também nas atividades-eixo já analisadas anteriormente temos a ausência desses componentes pedagógicos. De fato, estamos diante de um quadro desolador que nos obriga a concluir que há uma ausência ainda maior que é o próprio conhecimento sistematizado. Em outras palavras, se em todas as atividades desenvolvidas com as crianças há de um modo geral a ausência de gestão pedagógica das professoras, aliada às experiências informais das crianças em ambientes considerados apropriados do ponto de vista do desenvolvimento, não há, portanto, outra conclusão que não aquela que nos indica que o direito das novas gerações de ter acesso ao patrimônio cultural está sendo claramente negado, aplacando de forma mais aguda as crianças menores de seis anos.

Um exame nas grades de observação utilizadas nas coletas de dados[65] demonstra que, além das ausências que anunciamos, há ainda uma tendência na repetição dos mesmos conhecimentos com as crianças, indicando assim e mais uma vez um modelo que assumiu o desenvolvimento (neste caso, o nível de desenvolvimento já alcançado) como ponto de partida e de chegada das ações educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Isto é o que anunciamos nas categorias 1, 2, 3 e 4 que resumem respectivamente a definição de conhecimento, a relação entre a educação e a promoção do desenvolvimento, a definição de aprendizagens e a forma de conceber as ações ou finalidades pedagógicas, todas elas respaldadas na tese psicológica pragmática.

[65] Importa destacar que as histórias e músicas cantadas ou lidas com as crianças se repetem com uma freqüência quase diária. De um modo geral as músicas cantadas seguem uma seqüência invariável e as histórias são extraídas de livros que as crianças já conhecem por contatos já produzidos anteriormente principalmente pelo manuseio espontâneo de tais livros.

A constatação de que, em geral predominam no dia-a-dia das crianças as modalidades de gestão das professoras direta, disciplinar e até inexistente, nos aproxima e nos remete a um dos nossos itens de análise proposto no início deste trabalho que é a questão dos métodos[66]. O que os dados apreciados revelam é uma perspectiva de método que pode ser considerada de natureza não diretiva. Isso é semelhante ao que se observa nos modelos de educação característicos do século XIX em que se privilegiam as ações espontâneas das crianças, aliada à compreensão de que os objetos ou materiais pedagógicos possuíam um potencial epistemológico suficientemente capaz de efetivar nas crianças as operações psicológicas e intelectuais necessárias e coerentes com suas idades. Naqueles modelos curriculares para a infância de inspiração Froebeliana e de Pestalozzi predominam uma perspectiva metodológica que se orientava pela convicção de que o papel da escola é estimular o desenvolvimento natural da criança pequena, tendo o conjunto das idéias que compreendem esta perspectiva servida de base para modelos curriculares desenvolvidos no século XX como demonstramos anteriormente. Naqueles modelos bem como nos dados aqui ilustrados, a noção de desenvolvimento espontâneo colabora para alterar de forma decisiva dois elementos que consideramos relevantes para a escolha dos projetos educativos: a natureza dos conhecimentos que se convertem em saberes escolares e os processos de transmissão desses saberes.

Forquin (1993) nos indica que há duas espécies de justificação para o que se ensina ou se pratica em termos de conteúdo nas escolas, a primeira delas é a justificação de oportunidade e a segunda a justificação fundamental. Nesta primeira, situam-se as escolhas a respeito do que se deverá ensinar na medida em que se reconhece que não é possível ensinar tudo. Recortam-se assim "variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas" (FORQUIN, 1993, p. 144). Os responsáveis por essa justificação vão desde os sujeitos que elaboram as políticas educativas, os programas escolares até os professores em seu contexto educativo cotidiano.

A justificação fundamental é aquela que explicita a questão dos valores, pelo fato de que só se pode ensinar aquilo que possui valor para quem o faz, aquilo que possui fundamentalmente um sentido: "contribuir para a formação e para o desenvolvimento de espírito" (FORQUIN, 1993, p. 145). Em diálogo com filósofos críticos ao pragmatismo

[66] Não discutimos extensivamente as questões de método, pois isto não é parte dos objetivos aos quais nos propusemos. A aproximação que realizamos possui uma finalidade específica que é demonstrar a semelhança existente entre as modalidades de gestão das professoras, as modalidades de participação das crianças e os princípios pragmáticos que originaram os métodos não-diretivos.

sociológico, o autor indica que seja qual for o valor atribuído ao que se ensina – o ensino é inseparável da idéia de um valor inerente à coisa ensinada – há sempre uma justificação que, para este autor, não deve ser de ordem pragmática, onde as aprendizagens subordinam-se a valores estritamente utilitários e "independentes de toda idéia de formação do geral do espírito e formação da pessoa" (FORQUIN, 1993, p. 145), devendo antes se constituir como uma justificação fundamental, "ligada a uma concepção de valor (valor de verdade, valor estético, valor moral, realização do ser individual e do ser humano genérico no ser individual)" (FORQUIN, 1993, p. 145).

Nesta discussão, Forquin (1993) aponta para o quadro que hoje caracteriza o estado de desenvolvimento das ciências e da teoria da educação, denunciando a crescente objeção relativista que impõe a justificação dos saberes escolares. Segundo este autor, o argumento relativista se transmuta em diversos tipos de imagens e caminhos, produzindo um relativismo individualista radical e "com implicações céticas e solipsistas ('a cada um a sua verdade')" (FORQUIN, 1993, p. 145). Neste sentido, podemos dizer que os modelos curriculares examinados no capítulo anterior e os dados discutidos aqui revelam modelos em que predominam a justificação de oportunidade, principalmente porque nesta categoria consideram-se as demandas dos usuários e as necessidades sociais proclamadas. Esta justificação se traduz na explicitação de objetivos que a nós parecem difusos, difíceis de definir e identificar, além de ser portadora de uma compreensão relativista conceitual e epistemológica. Afirma Forquin (1993, p. 146):

> É verdade que, conforme as épocas, as sociedades, os públicos de alunos aos quais nos dirigimos, as ideologias pedagógicas que prevalecem, a configuração das relações de força entre os diferentes grupos exercem um poder de controle sobre o aparelho de ensino, não se ensina a mesma coisa e não se ensina da mesma maneira: a seleção, a hierarquização explícita ou implícita, a configuração didática dos saberes que se ensina nas escolas são processos eminentemente sociais, cujas "correlações funcionais" com certas características da sociedade global podem constituir objeto de estudo para as ciências sociais, como demonstrou exemplarmente Durkheim em *L 'évolution pédagogique en France* e como aparece em numerosos trabalhos historiográficos e sociológicos recentes sobre o currículo. Tal projeto não implica, entretanto, em si mesmo, nenhum tipo de relativismo epistemológico.

A crítica bachelardiana a essa tendência filosófica contemporânea de conceber o conhecimento como direto, intuitivo e imediato, produzido de forma parcial e ocasional pelo sujeito em particular através de um subjetivismo implícito, nos aproxima da defesa de uma

noção de conhecimento, convertido em saberes escolares, liberto dessa “embriaguez de personalidade, uma embriaguez de originalidade” (BACHELARD, 1983, p. 19).

As características de apego ao empírico e às ações auto-geradas das crianças não é um traço que se aplica somente aos modelos de educação infantil discutidos até aqui. Essa noção de que o conhecimento emerge a partir dos dados inerentes ao próprio objeto de conhecimento foi freqüente durante todo o século que o inaugura, mas também aos modelos desenvolvidos no século XX, expressão de um consenso de que a educação ideal das crianças é aquela que prima pela relação entre os objetos concretos e sua adequação à idade psicológica das crianças. Este princípio gerou uma inversão que alterou de modo significativo as práticas educativas, entretanto, a que mais nos preocupa e esta tese ratifica é aquela que retira das instituições educativas a função de garantir o acesso às novas gerações dos conhecimentos humanos e historicamente produzidos, uma vez que subordina tal produção às etapas de desenvolvimento, na medida em que elegem os processos de pensamento como conteúdos básicos a serem desenvolvidos pela educação (CARVALHO, 2002).

Essa absolutização do desenvolvimento tomado como ponto de partida e chegada e principal elemento orientador das escolhas para os projetos e ações educativas observadas, se fundamenta nas análises que se encerram. Por elas demonstramos que as atividades desenvolvidas com as crianças no dia-a-dia dos CERs apresentam invariavelmente duas características: são atividades cujas exigências cognitivas para a sua realização já se encontram consolidadas nas crianças ou são atividades com recursos e circunstâncias materiais adequadas do ponto de vista do desenvolvimento, tendo em vista que tais recursos e circunstâncias garantem as aprendizagens das crianças engendradas por suas próprias ações auto-geradas, isentando o professor da sua atividade de ensino. Sob esta ótica, a efetivação junto às crianças de um conhecimento formal, legitimado culturalmente é suprimida para se reafirmar o conhecimento comum já de domínio das crianças, ou ainda produzir outros cuja natureza é circunstancial ou contingencial, submetido às condições materiais e organizacionais adequadas do ponto de vista do desenvolvimento.

3.3.4 Dados complementares do questionário:

Durante nossas observações, fomos tomados por alguns momentos de insegurança com relação a dados que poderiam não ser explicitados pelas observações diárias ou que aparecessem de forma indireta necessitando assim de outros elementos para que pudessem ser reafirmados por nós. Por esta razão, desenvolvemos um questionário (Anexo 2) que foi

respondido pelas 09 professoras responsáveis pelas salas das crianças de 03 a 05 anos dos CER, composto de informações gerais como: nome, tempo de magistério, tempo de magistério da Educação Infantil. Contudo, queremos destacar que as questões que compõem este questionário não resultam de uma criteriosa escolha de proposições, visto que o questionário representa um recurso metodológico complementar e secundário, sendo as informações que ele fornece desta mesma natureza.

As respostas às perguntas gerais indicam um tempo de magistério superior a 05 anos, sendo que 04 delas possuem acima de 20 de anos de magistério todos dedicados à Educação Infantil. As demais professoras, apesar de apresentarem tempos menores, também iniciaram suas carreiras na Educação Infantil. Isso significa que com exceção de uma delas que possui somente cinco anos de magistério, todas as demais participaram do processo de legalização das creches e pré-escolas por seu caráter educativo, acompanhando de perto os desdobramentos e impactos das diretrizes nacionais para estas instituições. Isso não significa, entretanto, que estejamos afirmando que esses desdobramentos sejam facilmente percebidos pelas professoras, principalmente porque uma boa parte das diretrizes não possui caráter prescritivo, permitindo assim que suas práticas mantenham-se bastante estáveis, observando-se mudanças nas proposições mais formais como, por exemplo, a organização das crianças em ciclos e algumas alterações nas práticas das professoras das crianças de 05 anos, a completar seis, que no próximo ano ingressarão do ensino fundamental. O que se nota neste caso é uma intensificação das atividades que preparam para a alfabetização como: cópia de letras, reconhecimento de palavras, registro de pequenos textos, etc.

Outras três questões indicam o conhecimento ou não das professoras sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, o projeto educativo da Secretaria Municipal de Educação Infantil e o projeto educativo do CER. Abaixo destas questões há um espaço para que as professoras destaquem tópicos relevantes desses documentos. Todas as professoras dizem conhecer o teor dos documentos, porém, só realizam destaques a respeito do RCNEI, em geral para afirmar que constitui um importante instrumento de trabalho para elas. Essa informação somada a uma outra que também o questionário traz a respeito de quais são os principais instrumentos de formação e atualização das professoras, indica que a hipótese que sustenta as discussões realizadas no terceiro capítulo desta tese é consistente, na medida em que junto com a afirmação das professoras de que utilizam o RCNEI como recurso teórico e didático para seus planejamentos, estas indicam os conteúdos dos textos e livros da área como outro forte instrumento de mediação das práticas que desenvolvem.

Duas outras questões também objetivas reforçam uma evidência descortinada pelos dados sendo uma primeira referente à função das instituições de Educação Infantil e a outra sobre os processos de aprendizagem das crianças. Naquela primeira pedimos às professoras que marcassem a alternativa que consideram expressar a função das instituições educativas, ou caso achassem que se tratava de mais de uma alternativa que essas fossem enumeradas em ordem crescente de importância. Esta possibilidade de marcar mais de uma alternativa foi uma escolha nossa movida pela hipótese de que as professoras não tivessem uma representação clara e sistematizada dessa função. Essa hipótese se confirmou na medida em que todas optaram por marcar as questões em ordem crescente. Neste item vemos nossa hipótese fundamental de tese se confirmar quanto à existência de um paradigma pragmático forte que tem direcionado as práticas em Educação Infantil para orientar-se pelo desenvolvimento de propostas de educação que se ocupa resumidamente de criar situações educativas flexíveis e adequadas do ponto de vista do desenvolvimento das crianças.

Dentre as alternativas havia a função que se encontra legitimada pela lei nacional, cuidar e educar; outra que indica que a função das creches e pré-escolas é alfabetizar as crianças; outra indica a função de socialização; uma quarta alternativa sugere que a função é produzir conhecimentos das mais diversas áreas do saber com as crianças e a alternativa marcada como função precípua das instituições traduz-se por: criar circunstâncias materiais para que as crianças realizem experiências de conhecimento. Todas as professoras marcaram o número 01 nesta alternativa indicando, portanto, sua concepção de função educativa dos CERs. É importante destacar que as modalidades de gestão dessa professoras apresentadas para as atividades desenvolvidas com as crianças, já indicavam esta tendência, contudo, entendemos a explicitação objetiva possível por este questionário um importante instrumento de validação dos dados empíricos bem como das hipóteses que constituem a linha dorsal de todo nosso trabalho, principalmente a relevância das discussões realizadas nos capítulos anteriores.

A última questão que ainda não analisamos refere-se às concepções das professoras sobre as formas de aprendizagem das crianças. As respostas dadas a essa questão são lidas por nós como expressão de um conflito que ainda não se corporificou para as professoras a ponto delas perceberem a contradição de suas concepções. Quando perguntadas sobre como as crianças aprendem, elas novamente marcam as alternativas em ordem crescente sendo que a primeira é a alternativa que diz que as crianças aprendem através do processo de ensino-aprendizagem. As outras duas alternativas sugeriam a aprendizagem como algo que a criança realiza sozinha, simplesmente em contato com os objetos de conhecimento, sendo esta a

alternativa que aparece em terceiro lugar. A alternativa que aparece em segundo afirma que a criança aprimora sozinha as informações que recebe, transformando-as em conhecimento.

Inicialmente queremos dizer que como não há uma questão que esclareça sobre qual é a concepção de ensino-aprendizagem que as professoras se referem, fica difícil estabelecer análises mais complexas a esse respeito, limite que, entretanto, não nos impede de fazer algumas inferências. A primeira vem em forma de pergunta: como é possível acreditar que as crianças aprendem pelo processo de ensino-aprendizagem, sendo que elas não realizam atividades de ensino com as crianças? As modalidades de gestão das professoras nas atividades indicam que estas últimas não estabelecem situações de interação pedagógicas sistemáticas e intencionais com as crianças, fato que tornaria menos contraditória as suas repostas caso elas indicassem a alternativa que anuncia que as crianças aprendem sozinhas em contato com os objetos. Por outro lado, a proximidade da questão marcada pelas professoras em primeiro lugar com a questão marcada em segundo lugar (a criança aprimora sozinha as informações que recebe) indica não só uma coexistência de concepções a esse respeito, mas também a presença de uma compreensão psicológica pragmática que se sustenta na tese a qual as proposições bachelardianas se opõem que é a ilusão epistemológica gerada pelas experiências primeiras, constituindo-se para este autor num dos principais obstáculos de compreensão ideal da realidade do mundo.

Por fim, queremos dizer que buscamos também pela complementaridade dessas informações com os dados de observação apresentar os elementos homogêneos e coincidentes que em forma de conjunto caracterizam um projeto de educação infantil que se apresenta em plena consolidação da perspectiva que anuncia o princípio de educar para o desenvolvimento de modo que não garante o acesso das crianças aos conhecimentos formais que se situam num âmbito diverso daqueles onde se dão as experiências empíricas e subjetivas das crianças, rendendo-se ao argumento relativista de que a escola precisa estabelecer uma congruência entre a vida das crianças e o ensino, entre a oferta educativa escolar e as demandas subjetivas.

Como nos diz Forquin (1993), é preciso reconhecer as justificações desse tipo de reivindicação pela congruência, mas é certamente necessário também reconhecer o lugar específico da escola.

> [...] onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupo de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas (FORQUIN, 1993, p. 169).

O que as observações que realizamos nos revelam é que este segundo reconhecimento ao qual Forquin (1993) se refere não está legitimado nas práticas dos professores, pois, como pudemos observar as atividades lúdicas e didáticas explicitamente observadas como atividades-eixo do projeto educativo, com destaque para a supremacia desta primeira (mesmo na rotina das crianças de cinco anos onde o tempo dedicado a elas é de 20,55%, intermediária, portanto, entre as atividades de rotina e didáticas). Estas atividades não chegam a produzir conhecimentos novos com as crianças, produzindo experiências presas à cotidianidade e aos limites dos conhecimentos já assimilados pelas crianças empiricamente. Mais ainda, quando se apresenta algum conhecimento novo a elas, ainda que isto quase sempre se dê desvinculado da compreensão cultural que eles possuem, as ações das professoras limitam-se a organizar as circunstâncias materiais que podem favorecer o desenvolvimento da atividade cuja possibilidade de efetivação com valor formativo depende muito mais das ações e experiências imediatas das crianças do que pelas ações intencionais educativas daquelas.

Diante disso, podemos reafirmar aquilo que já indicamos através da discussão de Miranda (2005) a respeito de uma lógica que vem se impondo às instituições educativas, por força também das últimas reformas concretizadas na década de 90, que substitui o princípio do conhecimento pelo princípio da sociabilidade, estabelecendo as justificações de oportunidade (FORQUIN, 1993), a partir de proposição de uma finalidade precípua para a escola que é “promover a sociabilidade dos alunos, ou seja, efetiva-se como um espaço/tempo ao qual deve pertencer, constituir um lugar no mundo, deixando como secundária a tarefa de instruí-los para o mundo” (MIRANDA, 2005, p. 648).

Conclusões como estas indicam ainda a relação de proximidade entre a forte referência da Psicologia como ciência que sozinha dá conta de explicar os processos de desenvolvimento dos indivíduos, a proclamação dos objetivos para a consolidação da especificidade da educação infantil e o fortalecimento do paradigma pragmático e relativista que sugere um grau de importância maior às referências conceituais particulares e subjetivas do que aquelas que, antes de tudo, possuem a marca da não-relatividade, emergindo da relação pedagógica que se torna possível a partir da confiança incontestável na cultura intelectual produzida pelos campos de conhecimento científico.

Nas considerações que se seguem sugerimos os critérios que, cumprindo nosso objetivo de compreender as bases teóricas que sustentam os principais modelos curriculares para a Educação, emergem como princípios epistemológicos para os quais consideramos que as propostas curriculares para a Infância devem orientar-se, não nos furtando, portanto, de contribuir para fazer avançar do campo conceitual para o epistemológico as discussões na área

da Educação Infantil. Mesmo reconhecendo que os princípios para o estabelecimento desses critérios originam-se do diálogo com os autores que sustentam teoricamente nossa defesa de uma Educação Infantil que se oriente pelo princípio do conhecimento, produzimos ao longo deste trabalho significações em torno das teses anunciadas por estes autores que podem ser lidos como expressão de um reordenamento reflexivo que se torna possível pelo embate entre o sentido da teoria e seu poder de dar respostas às demandas que se desenvolvem muito freqüentemente em relação aos problemas humanos, sendo um deles, o da pertinência da educação e o estabelecimento de sua função precípua.

Considerações Finais

Nestas considerações finais, buscamos estabelecer algumas discussões indicativas das conclusões que ora se apresentam ao mesmo tempo em que procuramos lançar desafios de consolidação de novos elementos epistemológicos para os modelos pedagógicos para a Educação Infantil. Deste modo, optamos por começar destacando uma discussão que nos parece central para investigações mais aprofundadas: a defesa da especificidade da Educação Infantil e sua implicação para as práticas pedagógicas.

Rosemberg (2002b, p.73) afirma que o problema colocado para a área da Educação Infantil, quanto à relação entre a totalidade e a especificidade das ações que se devem desenvolver para garantir os objetivos que se encontram previstos pelas políticas, deve ser analisado a partir do pressuposto de que as instituições educativas em nome do atendimento às necessidades globais do ser humano, não deve ocupar-se de atendimentos específicos como, por exemplo, saúde e cultura, pois ao "oferecer uma resposta à totalidade das necessidades das crianças, o foco do setor se esvai, visto que a multiplicidade de necessidades não provoca uma multiplicidade do orçamento". Por outro lado, a autora alerta para os riscos da especificidade na medida em que ela pode sugerir uma hierarquia entre a criança e os demais atores sociais. Conceituando o poder a partir de Thompson (apud ROSEMBERG, 2002b), a autora o compreende por esta inspiração teórica de que o poder se refere à possibilidade que os indivíduos possuem de agir em busca de seus interesses e objetivos próprios, intervindo assim numa seqüência de eventos, alterando seu curso. Nesta direção, ela afirma que demarcar a Infância e suas necessidades não é suficiente para que se estruturem na sociedade campos de poder. Entretanto no campo da Educação Infantil, pode transformar-se em dominação – dominação de adultos sobre as crianças, sempre que as necessidades das crianças forem interpretadas "em função da defesa de posições vantajosas para si e desvantajosas para os demais atores sociais, isso é, quando minha potência é criada a partir da retirada da potência do outro" (apud ROSEMBERG, 2002b, p. 74).

Nessa proposição de Rosemberg (2002b), nos inspiramos para reafirmar nossa objeção ao conteúdo da tese que estabelece as especificidades para a Educação Infantil exatamente pelo teor ideológico que ela expressa. Haddad (2002, p.94) nos lembra este conteúdo no trecho que se segue.

> Promover o desenvolvimento em todos os aspectos, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; possibilitar aos pais combinar atividades profissionais com responsabilidade familiar; promover a igualdade entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu papel parental são funções que devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas a plano secundário.

A totalidade das funções e também a especificidade – promover o desenvolvimento humano, até mesmo o espiritual das crianças – encontram-se aqui conjugadas, expressando aquilo que consideramos proposições que contribuem para muito mais para confundir a função social e educativa a ser consolidada pelas creches e pré-escolas do que para explicitá-la de forma sempre mais clara e articulada com as necessidades de formação humana das crianças. Intrigante observar como soa legítimo afirmar que a Educação Infantil deve ser ocupar de todos os aspectos do desenvolvimento das crianças, sem indicar, entretanto, os instrumentos pedagógicos que auxiliam na concretização desses aspectos. Isso sugere uma compreensão de desenvolvimento natural, ocupando-se ainda de um processo completamente estranho a natureza escolar, o de otimizar as capacidades parentais das crianças atendidas. De tudo isso, o que nos parece mais confuso é o fato de que se afirmam todas as necessidades mais gerais, tanto das crianças como de seus pais e não se prevê em nenhum momento que a ausência de um processo sistemático de produção de conhecimentos com as crianças as impede de elevar seus níveis de desenvolvimento intelectual e social.

Como nos anuncia Lopes (1999), o domínio dos conhecimentos científicos permite aos indivíduos viver melhor e agir politicamente no sentido de desconstruir processos de opressão, questionar os processos ideológicos e de alienação inerentes ao próprio processo de construção das ciências. Por esta e outras razões, para a autora, a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem se vê cada vez mais justificada, principalmente se considerarmos o caráter histórico das teses científicas, sendo que a história da ciência pode ser definida pela história da socialização progressiva do saber.

Nestes termos, reafirmamos a insuficiência da especificidade colocada sobre o processo de consolidação das etapas de desenvolvimento infantil, que em última instância, produz práticas pedagógicas que se isentam de realizar ações didáticas consistentes por sua natureza educativa e, propositiva em sua natureza social, de garantir o desenvolvimento cultural das crianças atendidas nas instituições públicas de Educação Infantil.

Ainda nesta direção lembramos que a leitura e adesão dos princípios conceituais e epistemológicos encontrados nos programas curriculares de Educação Infantil estrangeiros e no RCNEI sugerem esta ausência de intencionalidade educativa, na medida em que sugerem de forma bastante evidente e sistemática o processo indicado por Rosemberg (2002b) de afirmação da potencial infantil a partir da retirada do potencial do adulto, mais especificamente o professor. A definição dada a seguir corresponde à definição corrente nos modelos curriculares que examinamos aqui e em consolidação nas práticas que observamos. Trata-se de uma definição pragmática com potencial de sedução e influência sobre os professores, inquestionável.

> A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com os amigos ou com seu professor. (KISHIMOTO, 2002, p. 108)

Pensamos que tal formulação contribui mais para a consolidação de modelos educativos infantis, informais e flexíveis às necessidades adaptativas das crianças. Por trás dela há a expressão contundente de que os saberes sistematizados pelos campos de conhecimento tendem a produzir um currículo para as crianças que se estrutura pela fragmentação de suas experiências espontâneas, na medida em que tenta encaixar o conteúdo dessas experiências em campos disciplinares. Segundo Kishimoto (2002), o tipo de orientação dada pelos campos dos saberes específicos das diversas ciências é insuficiente para a consolidação das competências que se pretende verem efetivadas nas crianças.

Proposições como essas se encontram amplamente divulgadas em documentos e textos da área da Educação Infantil e vão se corporificando pelas ações dos professores que também nos parecem carentes de consistência teórica para orientar as escolhas que condicionam suas ações no cotidiano das instituições em que atua. Em oposição a esse discurso e ao relativismo cultural e epistemológico que têm marcado predominantemente o campo científico da Educação Infantil, nos propusemos nesta tese a discutir alguns princípios teóricos encontrados na defesa da epistemologia racional e universal de Forquin (1993), entretanto, reconhecemos que um estudo mais aprofundado que demonstre os traços desse relativismo nas proposições curriculares para a Educação Infantil não realizamos, razão pela qual consideramos este um limite nesta pesquisa, mas ao mesmo tempo horizonte para outras.

Segundo Forquin (1993, p.124) a filosofia pedagógica moderna opõe a esse universalismo descontextualizado do currículo clássico sua exigência de "funcionalidade, de pertinência e de realismo". Por esta perspectiva filosófica moderna visivelmente influenciada pelas teses da nova sociologia, anuncia-se uma outra perspectiva e função da educação que doravante dirigi-se a indivíduos particularizados, "situados no espaço e tempo, e cujas capacidades, bem como disposições e expectativas, refletem as características "objetivas" do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver" (FORQUIN, 1993, p. 124). Esta perspectiva é definida pelo autor como pluralismo cultural que conduz conseqüentemente a um pluralismo pedagógico e um relativismo cognitivo que reduz a aparelhagem lógica humana a um simples jogo de acepção ou rejeição em defesa de um ou de outro argumento lógico fruto de uma racionalidade apenas convencional. A consolidação desses pluralismos implica a idéia de construção social do conhecimento, que concebe o conhecimento científico como "construção", portanto, isento de valor universal, indicando ainda que a racionalidade como apelo a um critério de validade universal é apenas uma ilusão.

Forquin (1993) alude às objeções que faz ao conceito sociológico de construção social, reconhecendo que de fato todos os conceitos possuem uma natureza social desde que por isso se entenda a necessidade que a experiência individual tem de se organizar e alcançar uma expressão pública no quadro conceitual de apreensão do mundo. Sendo assim, o autor cita Pring (apud FORQUIN, 1993, p.150), um crítico do pluralismo cultural e do relativismo, afirmando que o fato de reconhecer que existem formas diferenciadas de organizar conceitualmente a experiência humana não "significa que absolutamente que se esteja livre para organizá-la de qualquer maneira". Há ainda outro argumento crítico a esse relativismo que também coloca em evidência a tese do co-racionalismo anunciada por Bachelard (apud FORQUIN, 1993), que caracteriza a chamada intersubjetividade epistemológica (todo pensamento erudito é coletivamente elaborado e, sobretudo coletivamente controlado), devendo ser esta distinguida do que o relativismo concebe como intersubjetividade psicológica ou social, incapaz de transcender os coletivismos intelectuais, corporativismos ou clientelismos. O argumento contra o relativismo se expressa pela afirmação de que nossa conceitualização do mundo encontra limites "reais" que são próprios da natureza das coisas.

> Aquilo que se é levado a distinguir, a discriminar, no interior das coisas, pode sempre ser analisado como produto de certas situações sociais, de certas variáveis do contexto, mas é absolutamente necessário que haja nas coisas mesmas algo que pelo menos torne possível este trabalho de discriminação (FORQUIN, 1993, p. 150).

Neste argumento encontra-se explicitado uma perspectiva que tentamos defender ao longo deste trabalho de que as experiências de conhecimento das crianças são sim de natureza social, esbarram-se nas circunstâncias dos contextos onde essas experiências se produzem, mas precisam de uma estrutura lógica e conceitual que lhes permita fazer esses conhecimentos empíricos originários das experiências avançarem para um estado de formalização dada pelos princípios lógicos próprios dos conhecimentos científicos. Não conseguimos visualizar uma outra possibilidade de organização para as experiências educativas que se produzem nas creches e pré-escolas que não por este princípio racional que coloca em xeque uma suposta possibilidade de que a criança alcance os conhecimentos culturalmente legitimados pelo simples encadeamento de conteúdos informais originários daquelas experiências. Entendemos que os adeptos desse tipo de relativismo devem então se dedicar à elaboração de princípios pedagógicos de grande envergadura, a ponto de estabelecer outra lógica pedagógica ou didática que por sua característica relativista consiga aglutinar as diversas interpretações e racionalidades subjetivas.

Em oposição a esse relativismo, elucidamos dois princípios anunciados por Forquin (1993), indicando-os como adequados aos fundamentos de um projeto para a Educação Infantil que se preocupa em promover pelas instituições educativas a efetivação entre as crianças de um conjunto de saberes e conhecimentos cuja natureza independe das adesões individuais ou particulares, devendo ser considerado portador de uma legitimidade social e cultural cujo acesso é um direito de todas as crianças.

Neste sentido, consideramos pertinente que se inverta a lógica presente nas práticas cotidianas das instituições educativas que valoriza a existência de formas distintas de pensamentos a respeito das coisas e fenômenos, garantindo que as hipóteses ou conhecimentos informais consolidados nas estruturas de pensamento das crianças sejam refletidas com elas, a partir de um quadro conceitual dos conhecimentos. Isso significa que admitimos a necessidade de que os professores partam do que a criança conhece sobre o mundo, das hipóteses que ela produziu sobre os fenômenos, das memórias construídas pelas experiências informais, porém, nos parece adequado do ponto de vista pedagógico que todas as vezes que o conteúdo dessas hipóteses e memórias infantis aparecerem, ele deverá ser confrontado com o quadro conceitual que dá legitimidade cultural ao conhecimento dos quais aquelas hipóteses aproximam-se. Sobre isto, Forquin (1993) afirma que a idéia de uma objetividade presente num dado momento histórico sugere que as teorias científicas são construções provisórias, deve também sugerir que apesar desse caráter provisório é com base nelas que o desenvolvimento do saber é sempre possível.

Outro principio que propomos, inspirado ainda nas leituras da Filosofia e Epistemologia realizadas aqui, é o estabelecimento de critérios para a seleção dos conteúdos que serão desenvolvidos nas atividades com as crianças nas creches e pré-escolas. Em oposição à proposição indicativa de que a escola deve tomar como critérios para selecionar os saberes escolares aqueles originários da demanda social e de competências dos indivíduos, propomos que a seleção cultural dos conhecimentos construídos com as crianças nas instituições educativas deve buscar a consolidação dos conhecimentos universais sistematizados e disponibilizados pela cultura humana. Isso favoreceria o que Forquin (1993, p.170) considera um princípio fundamental da escola, a "iniciação sistemática dos indivíduos em certas modalidades e em certos instrumentos cognitivos essenciais da atividade humana civilizada".

Pensamos ainda que outro critério relevante seja que esta seleção dos saberes escolares para as crianças não se renda à lógica utilitarista que condena as crianças que freqüentam as creches e pré-escolas públicas a experiências inexpressivas de construção dos conhecimentos culturais, fato que as diferencia das crianças menores de seis anos atendidas em instituições educativas da rede privada que têm o seu direito de acesso aos conhecimentos culturais respeitado e cumpridos. O anúncio desses critérios nos indica que esta tese reúne argumentos e reflexões que podem favorecer as discussões sobre o currículo para a Educação Infantil, a natureza dos conhecimentos a serem trabalhados com as crianças e sobre a relação entre os princípios teóricos dos professores e suas práticas.

Propomos que sejam revisados com cuidado os argumentos que estabelecem como função primordial da Educação Infantil a garantia da consolidação das etapas de desenvolvimento das crianças, entendendo que esta etapa da escolarização das crianças possui um potencial formador que não pode se subordinar a uma ordem pragmática ou relativista, devendo, entretanto, garantir a efetivação de aprendizagens que a partir de uma justificação fundamental (FORQUIN, 1993) contribui para a realização genérica e individual das crianças.

Contudo, sempre que optarmos pela relativização de princípios universais – posto que eles contribuam para promover a igualdade de direitos entre as crianças – estaremos dando um passo atrás no percurso tão sonhado construído por todos nós educadores, em direção a uma educação que consolide o direito humano e democrático das crianças a uma escola também democrática por seu propósito de dar a todos o mesmo ponto de partida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes,** Campinas, n. 9, p. 27- 38, 1991.

ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. **Cadernos Cedes,** Campinas, n. 9, p. 08-26, 1991.

AGUIAR, O. R. B. P. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na Educação Infantil**. 2006. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). **Anais**... 28ª Reunião Anual da Anped. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas. Caxambu-MG. 16 a 19 de outubro de 2005.

_____. **Anais.**.. 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG. 2004.

_____. **Anais.**.. 26ª Reunião Anual da Anped. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas. Caxambu-MG. 2003.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul, 2001.

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 145-168.

ARCE, A; MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**?: em defesa do ato de ensinar. Campinas: editora Alínea, 2007.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **Epistemologia**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BANCO MUNDIAL. Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas. **Relatório n°22841-BR,** set. 2001. Tradução abr. 2002. Disponível em: http://www.bancomundial.org.br. Acesso em: 05 jul. 2006.

BARRETO, A. M. R. F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 37, p. 07- 21, 1995.

BRASIL. Presidência da República. II **Plano Nacional de Desenvolvimento:** *1975-1979*. Brasília, 1974.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da educação e Cultura. **Sinopse estatística do ensino de pré- 1°. Grau.** Rio de Janeiro: 1977.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Programas da Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC/SEB, 2001. 1 CD-ROM.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p.27-34.

CAMPOS, M. M. (et al.) Profissionais da creche. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 9, p. 39-66, 1991.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n.101, p. 113- 127, jul, 1997.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev, 1992.

CARVALHO, D. C de. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.1-13, jan/jun. 2002.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n. 116, jul. 2002a.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 169- 201, set, 2002b.

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (Análise de algumas idéias do "construtivismo radical" de Ernest Von Glasersfeld) In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 87- 106 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 77).

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. Teorias educacionais e Teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.99-119.

FARIA, A. L. G. de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes,** Campinas, n. 37, p. 63- 100, 1995.

FERRARI, A.; GASPARY, L. B. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, s/n, p. 62-79, jan, 1980.

FORMOSINHO, J. O. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do "Projeto Infância". In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 141- 170.

_____. O. A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projeto da Infância. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.) **Modelos curriculares para a educação de infância.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1998b. p. 51- 85.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade,** Campinas, n. 73, ano XXI, p. 47- 70, dez. 2000.

FOSTER, J. B. (Org.). Em defesa da história. In:_____. **Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 196-206.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M**. Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 63- 92.

FUSSARI, A. Apresentação. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org). **Avaliando a pré-escola:** uma trajetória de formação de professoras. Tradução de Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. p. 01- 04 (Coleção Educação Contemporânea).

GARIBOLDI, A. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola:** uma trajetória de formação de professoras. Tradução de Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. p. 37- 54 (Coleção Educação Contemporânea).

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 113, p. 65 - 81, jul, 2001.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: In: MACHADO, M. L de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados-FE/ Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. p. 51-65 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62).

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59- 83.

LINO, D. B. o modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emília: uma apresentação. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.) **Modelos curriculares para a educação de infância.** 2. ed. Portugal: Porto editora, 1998a. p. 93- 136.

_____. A rotina diária nas experiências-chave do modelo High/Scope. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 185- 204 .

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LUDKE; M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, M. G. de M. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 639- 651, maio/ago, 2005.

MORAES, M. C. M. O 'pós-ismos' e outras querelas ideológicas. **Perspectiva,** Florianópolis, ano 14, n. 25, p. 45-60, jan/jun. 1996.

_____. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In. MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas*:*** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de janeiro: DP&A, 2003a. p.7-20.

_____. Recuo da Teoria. In. MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas*:*** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de janeiro: DP&A, 2003b. p.7-20.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de janeiro: DP&A, 2003. p. 45- 60.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.235- 248.

OCTAVIANI, M. I. C. **As concepções de educar das profissionais de educação infantil**: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. 2003. 217f.

Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vygotski, Leontiev e Elkonin**.** 2006. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PENN, H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 115, 2002. Disponível em: <http:// www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttex&pid=S0100-15742002000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2006.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 9.ed. Rio de janeiro: Forense Universitária, 2003.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. (Teses Nup; 2).

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 115, mar. 2002a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100002&lng=pt &nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2006.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002b. p. 63 – 78.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais**... p. 33-81. Brasília: UNESCO, 2003.

ROSSETI-FERREIRA, M. C (et al.). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo. n. 115. mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2006.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 03- 22 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 77).

SCARPATO, M. T. **Educação Integral e prática docente**. 2006. 100f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas*:*** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de janeiro: DP&A, 2003. p.7-20.

SPODECK, B.; BROWN, P. C. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma Perspectiva Histórica. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1998. p. 13- 50.

STEMMER, M. R. G. da S. **Educação infantil e pós-modernismo**: a abordagem Reggio Emília. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. Livros horizonte. 1984. 124 p.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASSI, L. de; WARD, M.J; HADDAD, S (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo, Cortez, 1996. p. 125-193.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas:** análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

VIÑAO, A. La cuestión del cambio en la educación. In: _____. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas:** continuidades y câmbios. Madrid: Ediciones Moratas, s/d. p.101-127.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. de. **História Social da infância no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.311-332.

ZABALZA, M. Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 11- 29.

APÊNDICE

Apêndice A:
Tabelas de observação da rotina das crianças de 3 anos

CER 02 ID: 03 Anos DATA: 12.05. 2005

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	GLP	GRP	_	-	P/CR Psi	DRT	Roda de conversa e oração
LUD	13:35 14:30	SMM	PGR	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos de montar
DID	14:35 15:20	GLP	PGR	CT	IND	TC Psi	DCO	Desenho livre
ROT/REF	15:30 16:00	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	16:05 16:25	ALR	IND	-	-	TC Rsa	-	Escovação
LUD	16:30 16:50	ALR	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brincadeira livre tanque de areia

CER 02 ID: 03 Anos DATA: 12.04. 2006

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:15 13:45	ALV	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	As crianças cantam em roda
DID	13:55 14:30	GLP	PGR	TG	COL	TC Psi	DCO	Pintura livre
LUD	14:35 15:10	GLP	PGR	BQI	IND	TC Aut	DCO	Fazendinha e blocos de madeira
ROT/REF	15:35 16:00	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	16:10 16:20	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Escovação
LUD	16:25 16:50	ALV	LAG	BQI	IND	TC Aut	DCO	As crianças brincam livremente na casinha

CER 01 ID: 03 Anos DATA: 19.04.2006

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC.	13:00 13:15	GLP	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Hino Nacional e Culto à bandeira
LUD	13:20 14:35	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Tanque de areia Brinquedo livre
ROT/REF	14:50 15:10	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:10 15:25	LAV	IND.	-	IND.	TC Rsa	-	Escovação
HIS	15:30 15:40	SMM	PGR	-	-	TC Psi	DCO	História Contada (destaques estéticos)
HIS.	15:40 15:55	SMM	PGR	LLI	IND	TC Rsa	DCO	Manuseio livre de livros de história s/domínio do conteúdo
DID	15:55 16:15	SET	PGR	BRI	COL	TC Aut	DCO	Blocos lógicos

CER 01 ID:03 anos DATA: 20.04.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC.	13:00 13:15	GLP	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e Hino Nacional
LUD	13:20 14:35	ALV	IND	BQI	IND	TC Aut	DCO	Tanque de areia e brinquedo livre
ROT/REF	14:50 15:10	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:10 15:25	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Escovação
HIS	15:30 15:40	SMM	PGR	-	-	TC Psi	DCO	História contada pela professora
HIS	15:40 15:55	SMM	PGR	LLI	IND	TC Rsa	DCO	Manuseio livre de livros de histórias sem domínio do conteúdo
LUD	15:55 16:15	SET	PGR	BQI	IND	TC Aut	DCO	Blocos Lógicos
OUT	16:20 16:50	ALV	GRP	-	-	TC Psi	DRT	Pintura do rosto e cocar

CER 02 ID: 03 anos DATA: 09.06.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:45	ALV	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	As crianças cantam em roda
DID	13:50 14:20	SET	IND	CT/PP	IND	TC Psi	DCO	Desenho livre
LUD	14:30 15:30	GLP	IND	BQI	IND	TC Rsa	DCO	Peças de montar
ROT/REF	15:35 16:00	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	16:10 16:20	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Escovação
LUD	16:25 16:50	ALV	LAG	BQI	IND	TC Aut	DCO	As crianças brincam livremente na areia

CER 01 ID: 03 Anos DATA: 21. 06. 2006

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:25	GLP	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e música
OUT	13:30 15:05	ALR	GRP	-	-	TC Psi	DRT	Ensaio de quadrilha
LUD	15:10 15:20	GLP	GRP	-	-	P/CR Aut	DCO	Brincadeira de roda
ROT/REF	15:25 15:40	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:50 16:10	ALR	IND	-	-	TC Rsa	-	Escovação
LUD	16:15 16:50	SMM	LAG	BRQ	COL	TC Aut	DCO	Blocos lógicos e Leggo

CER 01 ID: 03 anos DATA: 27.06.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	GLP	GRP	-	-	PCR Psi	DRT	Oração e música
HIS	13:40 13:50	ALV	LAG	LLI	IND	TC Psi	DCO	História lida pela professora
LUD	13:55 14:50	ALV	GRP	BQI	IND	TC Aut	DCO	Brincam livremente na areia
ROT/REF	14:55 15:20	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
DID	15:25 16:00	SEE	PGR	CL	IND	TC Psi	DCO	A professora cola enfeite em atividade individualmente e as crianças aguardam
LUD	16:05 16:50	SRC	PGR	BQI	IND	TC Aut	DCO	Blocos Lógicos

CER 02 ID: 03 anos Data: 28.06.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	P/CR Lrs	DRT	Oração e música
LUD	13:30 14:30	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
ROT/HIG	14:30 14:40	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
HIS	14:40 15:00	GLP	LAG	-	-	P/CR Psi	DRT	A professora conta história para as crianças
ROT/REF	15:15 15:40	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
LUD	15:45 16:10	SET	PGR	BQI	IND	TC Aut	DCO	Sentados nas mesinhas brincam com objetos de apertar
DID	16:10 16:50	SET	PGR	PP/GC	COL	TC Psi	DCO	Desenho do sol em homenagem ao aniversário da cidade

CER 02 ID: 03 anos Data: 15.08.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e música
LUD	13:30 14:30	ALV	LAG	BQI	-	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
HIS	14:35 14:55	GLP	LAG	LLI	-	P/CR Lrs	DRT	História contada pela professora
MUS	14:55 15:20	GLP	LAG	-	-	TC Dea	DRT	A professora canta músicas com as crianças
ROT/REF	15:25 15:35	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
OUT	15:40 15:55	SET	PGR	-	-	TC Dea	-	As crianças aguardam a professora separar material pessoal
DID	15:55 16:20	SET	PGR	LC/ PP	COL	TC Psi	DCO	Desenho livre inspirado na tela de Tarcila do Amaral
LUD	16:20 16:50	SET	PGR	MM	COL	TC Aut	DCO	Modelagem com massinha

CER 02 ID: 03 anos Data: 23.08.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	TC/P Lrs	DRT	Música no pátio
LUD	13:30 14:30	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
ROT/HIG	14:30 14:40	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
OUT	14:40 14:55	SMM	LAG	-	-	TC Lrs	DRT	Chamadas (presenças)
DID	15:00 15:40	SMM	PGR	PAP LPC	IND	TC Psi	DCO	Desenho livre
ROT/REF	15:40 16:05	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	16:05 16:15	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	16:15 16:50	ALV	LAG	-	-	TC Aut	DCO	Brincadeiras livres na areia

CER 02 ID: 03 anos Data: 24.08.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	P/CR Lrs	DRT	Oração e música
LUD	13:30 14:40	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
HIS	14:40 15:00	GLP	LAG	LLI	-	P/CR Lrs	DRT	História contada pela professora
ROT/REF	15:00 15:15	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:15 15:25	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
OUT	15:25 15:35	ALV	LAG	-	-	TC Psi	DCO	Aguardam sentadas para mudar de espaço do rodízio
MUS	15:35 16:10	SMM/ SRR	LAG	-	-	TC Dea	DCO	Cantam fazendo gestos acompanhando um CD de músicas infantis
LUD	16:10 16:50	SMM/ SRR	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Blocos lógicos

CER 02 Id: 03 anos Data: 06.09.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:20	ALV	GRP	-	-	TC/P Lrs	DRT	Música no pátio
LUD	13:20 14:30	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
HIS	14:30 15:00	SMM	LAG	LLI	-	TC Psi	DRT	História lida pela professora
ROT/REF	15:00 15:25	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
LUD	15:25 16:15	SMM	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Blocos de madeira
LUD	16:15 16:50	SMM	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Leggo e bonecas

CER 03 Id: 03 anos Data: 29.09.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	TC/P Psi	DRT	Música no pátio
LUD	13:30 14:45	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
ROT/REF	15:00 15:10	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:10 15:20	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
DID	15:20 16:00	SET	PGR	GC PP	IND	TC Psi	DCO	Pintura de borboleta fantoche
DID	16:00 16:50	SET	PGR	GC PP	IND	TC Psi	DCO	Desenho livre

CER 03 Id: 03 anos Data: 03.10.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	TC/P Psi	DRT	Música no pátio
LUD	13:30 14:45	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
ROT/HIG	14:45 15:00	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
ROT/REF	15:00 15:20	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:25 15:40	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	15:40 16:50	SMM	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos

CER 03 Id: 03 anos Data: 05.10.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	TC/P Psi	DRT	Música no pátio
DID	13:30 14:30	SET	PGR	LP PP	IND	TC Rsa	DCO	Atividade de cobrir pontinho
DID	14:30 15:00	SET	PGR	PC PP	IND	TC Rsa	DCO	Desenho livre c/tinta guache
ROT/HIG	15:00 15:15	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
OUT	15:15 15:30	ALV	LAG	-	-	TC	-	Aguardam horário da refeição
ROT/REF	15:30 15:45	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:45 16:00	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	16:00 16:50	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia

Apêndice B:

Tabelas de observações da rotina das crianças de 4 anos

CER 01 ID: 04 Anos DATA: 20/06/2006

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:25	GLP	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e música
OUT	13:30 15:00	ALR	GRP	-	-	TC Psi	DRT	Ensaio de quadrilha
ROT/REF	15:05 15:35	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:40 16:00	ALR	GRP	-	-	TC Rsa	-	Escovação
HIST	16:05 16:30	ALR	GRP	LVR	-	TC Psi	-	A professora se ausenta e pede a uma criança que leia.
OUT	16:30 16:50	SET	PGR	-	-	TC Psi	DCO	Conversa informal sobre mau comportamento das crianças

CER 01 ID: 04 anos DATA: 22.06.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:25	GLP	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e música
OUT	13:30 15:00	ALV	GRP	-	-	TC Psi	DRT	Ensaio de quadrilha
ROT/REF	15:05 15:35	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
HIG	15:40 16:10	ALV	LAG	-	-	TC Rsa	-	Escovação
OUT	16:15 16:50	SET	PGR	-	-	TC Psi	DRT	Professora combina organização da apresentação da quadrilha

CER 01 ID: 04 anos DATA: 29.06.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	GLP	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e música
LUD	13:35 14:40	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brincam livremente na areia e parque
HIG	14:50 14:55	GLP	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
ROT/REF	14:55 15:20	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
DID	15:55 16:30	SET	PGR	LC	IND	TC Rsa	DCO	Pintura de desenho mimeografado da Festa Junina
DID	16:30 16:45	SET	PGR	LC	IND	TC Psi	DCO	Desenho livre

CER 01 ID: 04 anos DATA: 03.07.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:05 13:25	GLP	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e música
DID	13:30 14:45	SRR	PGR	LC/CL	IND	TC Psi	DCO	Desenho e colagem de Festa Junina
ROT/HIG	14:50 15:00	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
ROT/REF	15:05 15:25	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:30 15:45	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
DID	15:50 16:40	SET	GRP	LC/CL	IND	TC Psi	DCO	Continuação da atividade de colagem

CER 02 ID: 04 anos Data: 17.08.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	P/CR Lrs	DRT	Oração e música
DID	13:35 14:05	SET	PGR	GC/CD	IND	TC Psi	DCO	Desenho livre no caderno
DID	14:05 14:50	SET	PGR	PP/CL	IND	TC Psi	DRT	Colagem de papel colorido num sol mimeografado como homenagem à cidade de Araraquara
ROT/HIG	14:50 15:00	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
ROT/REF	15:00 15:20	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
HIG	15:20 15:55	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	15:55 16:50	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos

CER 02 ID: 04 anos Data: 25.06.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	P/CR Lrs	DRT	Oração e música
LUD	13:30 15:00	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
LUD	15:00 15:30	SMM/ SRR	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Blocos lógicos
ROT/REF	15:30 16:00	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	16:00 16:15	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
DID	16:20 16:50	SET	PGR	PP/LC	COL	TC Psi	DCO	Desenho livre

CER 02 ID: 04 anos Data: 29.08.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:20	ALV	GRP	-	-	TC/P Lrs	DRT	Música no patio
DID	13:20 14:20	SET	PGR	LP PP	IND	TC Psi	DCO	Atividade de cobrir pontinhos
DID	14:30 15:00	SET	PGR	GC PP	IND	TC Psi	DCO	Pintura de desenho mimeografado
ROT/REF	15:00 15:25	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:25 15:40	ALV	IND	-	IND	TC Rsa	-	Higiene
LUD	15:40 16:50	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia

CER 02 ID: 04 anos Data: 05.09.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:20	ALV	GRP	-	-	TC/P Psi	DRT	Música no pátio
HIS	13:20 13:40	ALV	GRP	LLI	-	TC Psi	DCO	História contada pela professora
LUD	13:40 14:40	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos no parque
MUS	15:00 15:35	ALV	LAG	-	-	TC/P Lrs	DRT	Música com gestos
ROT/REF	15:35 16:00	GLP	PGR	-	IND	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	16:00 16:10	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	16:10 16:50	ARL	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia

CER 03 Id: 04 anos Data: 27.09.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	TC/P Psi	DRT	Música no pátio
LUD	13:30 15:00	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
ROT/HIG	15:00 15:15	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
ROT/REF	15:15 15:25	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:30 15:40	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	16:00 16:50	SRE	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos

CER 03 Id: 04 anos Data: 04.10.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	TC/P Dea	DRT	Música no patio
DID	13:30 14:00	SET	PGR	LP PP	IND	TC Psi	DCO	Identificação e cópia da letra B
DID	14:00 14:30	SET	PGR	LP PP	IND	TC Psi	DCO	Cópia do número 03
DID	14:30 15:15	SET	PGR	PP GIZ	COL	TC Psi	DCO	Desenho livre com giz e cola
OUT	15:20 15:30	ALV	LAG	-	-	TS Dea	DCO	Aguardam horário da refeição brincando livremente
ROT/REF	15:30 15:45	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:50 16:00	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	16:00 16:50	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia

Apêndice C:

Tabelas de observações da rotina das crianças de 5 anos

CER 01 **ID: 05 anos** **DATA: 18.04.06**

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:15	GLP	GRP	-	-	TC/P Psi	DRT	Oração e Hino Nacional (Culto à bandeira)
OUT	13:20 13:40	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	DCO	Banheiro e beber água
MUS	13:45 13:50	SET	PGR	-	-	TC/P Psi	DRT	Canção e conversa informal sobre o dia do índio
DID	13:50 14:30	SET	PGR	CT	IND	TC Psi	DCO	Pintura de cocar de Índio
DID	14:35 15:20	SET	PGR	LC	IND	TC Lrs	DCO	Labirinto com as letras do alfabeto, sem domínio do conteúdo
ROT/REF	15:25 15:35	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
DID	15:40 16:00	SET	PGR	LC	IND	TC psi	DCO	Continuação da atividade anterior (Labirinto)
OUT	16:05 16:50	ALV	GRP	-	-	TC Psi	DRT	Pintura do rosto e cocar

CER 01 ID: 05 Anos DATA: 20/04/2006

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:15	GLP	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e música
OUT	13;20 13:40	GLP	IND	-	-	TC Rsa	_	Momento para beber água e banheiro
MUS	13:45 13:50	SET	PGR	-	-	P/CR Psi	DRT	Música do índio
DID	13:50 14:30	SET	PGR	LC	IND	TC Psi	DCO	Pintura de Cocar
DID	14:35 15:20	SET	PGR	LC	IND	TC Psi	DCO	Pintura do alfabeto num labirinto s/ domínio do conteúdo
ROT/REF	15:20 15:35	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
DID	15:40 16:00	SET	PGR	LC	IND	TC Psi	DCO	Continuação da atividade do labirinto
OUT	16:05 16:50	SET	IND	-	-	TC Psi	DRT	Pintura do rosto (Índio)

CER 03 ID: 05 anos DATA: 03.05.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/ SOC	07:15 07:45	ALV	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	As crianças cantam em roda
DID	07:55 08:25	SET	IND	LC	IND	TC Psi	DCO	Desenho livre para as mães
DID	08:35 09:30	SET	IND	LC	IND	TC Psi	DCO	Desenho mimeografado da Emília
ROT/REF	09:40 10:10	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Almoço
ROT/ HIG	10:20 10:40	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Escovação
LUD	10:50 11:30	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	As crianças brincam livremente na areia

CER 03 ID: 05 anos DATA: 10.05.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	07:15 07:45	ALV	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	As crianças cantam em roda
DID	07:55 08:35	SET	IND	LC	IND	TC Psi	DCO	Desenho livre para as mães no caderno de brochura
DID	08:50 09:30	SET	IND	LP	IND	TC Psi	DCO	Copia do número 1 no caderno de caligrafia
ROT/REF	09:40 10:10	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	10:20 10:40	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	10:50 11:30	ALV	LAG	BQI	IND	TC Aut	DCO	As crianças brincam livremente na areia

CER 03 ID: 05 Anos DATA: 13/05/2006

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	07:15 07:30	ALR	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e música
DID	07:35 08:10	SET	PGR	PP/LC	-	TC Psi	DCO	Desenho livre
HIS	08:15 09:30	SMM	LAG	LVR	COL	TC Psi	DCO	Exploração visual de livros de estória sem domínio do conteúdo.
ROT/REF	09:40 10:10	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	10:20 10:50	ALR	IND	-	-	TC Rsa	-	Escovação
OUT	10:55 11:30	SMM	IND	-	-	TC Dea	DCO	Exibição de filme VHS

CER 02 ID: 05 anos Data: 23.05.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	P/CR Lrs	DRT	Oração e música
OUT	13:30 13:45	SET	PGR	-	-	P/CR Lrs	DRT	Apresentação recíproca, pois a professora é nova na turma
HIS	13:45 13:55	SET	PGR	LLI	-	P/CR Psi	DRT	História contada pela professora
DID	14:00 14:40	SET	PGR	PP/LC	IND	TC Rsa	DCO	Desenho livre da história contada
LUD	14:50 15:20	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
ROT/REF	15:20 15:40	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
HIG	15:40 16:00	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	16:05 16:50	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Jogos de montar e Leggo

CER 01 ID: 05 anos DATA: 07.06.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:20	GLP	GRP	-	-	P/CR Psi	DRT	Oração e música
HIS	13:25 13:45	SRR	LAG	JRN	-	TC Lrs	DPI	A professora lê no Jornal uma matéria sobre a copa do mundo
DID	13:50 14:55	SRR	PGR	LP/LC	IND	TC Lrs	DOC	Tarefa mimeografada de números e desenho das bandeiras sem domínio do conteúdo
DID	14:55 15:20	SRR	PGR	LC	IND	TC Psi	DOC	Desenho livre - Festa de São João
ROT/REF	15:25 15:35	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
HIG	15:55 16:10	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
OUT	16:15 16:25	ALV	GRP	-	-	TC Psi	DCO	Visita a exposições itinerantes (prefeitura nos bairros)
LUD	16:30 16:50	ALV	LAG	-	-	TC Aut	DOC	Brincam no escorregador

CER 01 ID: 05 anos DATA: 30.06.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:05 13:30	GLP	GRP	-	-	TC/P Psi	DRT	Oração e música
DID	13:35 14:30	SET	PGR	PP/ TS	IND	TC Lrs	DCO	Recorte e colagem dos números sem domínio de conteúdo
DID	14:35 15:15	SET	PGR	LP/CT	IND	TC Lrs	DCO	Nomear e registrar as figuras e desenho livre sem domínio do conteúdo
ROT/REF	15:20 15:30	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:35 15:55	ALV	LAG	-	IND	TC Rsa	_	Escovação
LUD	16:00 16:30	ALV	PGR	BRQ	IND	TC Aut	DCO	Brincam livremente
HIS	16:35 16:50	GLP	GRP	-	-	TC Psi	DRT	História com comandos de gestos

CER 02 ID: 05 anos Data: 16.08.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	P/CR Lrs	DRT	Oração e música
LUD	13:30 15:00	ALV	LAG	BQI	-	TC Aut	DCO	Parque
ROT/HIG	15:00 15:20	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
ROT/REF	15:25 15:35	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:35 15:50	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	15:55 16:50	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Jogos de montar

CER 02 Id : 05 anos data: 29/08/06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	TC/P Lrs	DRT	Música no pátio
LUD	13:30 14:30	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
ROT/HIG	14:30 14:40	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
OUT	14:40 14:55	SMM	LAG	-	-	TC Lrs	DRT	Chamadas (presenças)
DID	15:00 15:40	SMM	LAG	PP LP	IND	TC Psi	DRT	Bingo de letras
ROT/REF	15:40 16:05	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	16:05 16:15	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	16:15 16:50	ALV	LAG	-	-	TC Aut	DCO	Brincadeiras livres na areia

CER 02 Id: 05 anos Data: 08.09.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:20	ALV	GRP	-	-	TC/P Psi	DRT	Música no pátio
DID	13:20 13:40	SET	PGR	PP LC	IND	TC Psi	DCO	Desenho de plantas
DID	13:40 15:20	SET	PGR	LP CD	IND	TC Psi	DCO	Cobrir pontinho do número 01
ROT/REF	15:20 15:40	GLP	PGR	-	IND	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:40 15:50	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	16:00 16:50	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia

CER 03 Id: 05 anos Data: 28.09.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	TC/P Psi	DRT	Música no pátio
DID	13:30 14:40	SET	PGR	LP CD	IND	TC Lrs	DPI	Cópia de palavras com J (sem domínio do conteúdo)
DID	14:40 15:15	SET	PGR	GC PP	IND	TC Dea	DRT	Pintura de borboleta fantoche
ROT/REF	15:15 15:30	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
ROT/HIG	15:30 15:40	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene
LUD	16:00 16:50	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia

CER 03 Id: 05 anos Data: 05.10.06

TIP	HOR	ESP	AGRUP	MAT DISP	USO MAT	PART	GEST	ATIVIDADES
ROT/SOC	13:00 13:30	ALV	GRP	-	-	TC/P Dea	DRT	Música no pátio
LUD	13:30 14:45	ALV	LAG	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos na areia
ROT/HIG	14:50 15:00	ALV	IND	-	-	TC Rsa	-	Higiene das mãos
ROT/REF	15:00 15:20	GLP	PGR	-	-	TC Rsa	-	Refeição
DID	15:20 15:30	SET	PGR	CD LP	IND	TC Psi	DCO	Atualização do calendário
DID	15:30 16:00	SET	PGR	LC PP	IND	TC Psi	DCO	Pintura e montagem de quebra-cabeça
LUD	16:00 16:50	SET	PGR	BQI	COL	TC Aut	DCO	Brinquedos de montar

Apêndice D:

Questionário

Nome:_____
Tempo de Magistério:_____
Tempo de Magistério na Educação Infantil:_____

01. Nas três questões que se seguem, caso sua resposta seja afirmativa, destaque os pontos fortes ou eixos de orientação para o trabalho docente com as crianças.

A)Tem conhecimento dos RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.
( ) sim ( ) não
Destaques:_____
_____
_____

B) Tem conhecimento do Projeto Educativo da SME para Educação Infantil.
( ) sim ( ) não
Destaques:_____
_____
_____

C) Tem conhecimento do Projeto Educativo do CER em que atua.
( ) sim ( ) não
Destaques:_____
_____
_____

02.Marque com um x, dentre as alternativas a que você considera como função primordial das instituições de Educação Infantil. Caso você considere mais de uma, enumere-as em ordem crescente.
( ) alfabetizar as crianças, ensinando-lhes noções essenciais das disciplinas do Ensino Fundamental;
( ) produzir conhecimento das mais diversas áreas do saber;
( ) socialização;
( ) cuidado;
( ) criar circunstâncias materiais para que as crianças realizem experiências de conhecimento;
Outras:
_____
_____

03. Marque a alternativa que considera correta para a seguinte questão: Como as crianças aprendem?
( ) aprimora sozinha as informações que recebe, transformando-as em conhecimento;
( ) através do processo de ensino-aprendizagem;
( ) sozinha, simplesmente em contato com os objetos ou fenômenos a serem aprendidos;
Outras:
_____
_____

04. Marque a (s) alternativa (s) que corresponde ao seu principal instrumento de formação/atualização:
( ) livros da área de Educação Infantil;
( ) revistas da área: Pátio, Criança, Revista do Professor, etc;
( ) cursos regulares de formação continuada;
( ) em contexto, em contato com os colegas de trabalho;
Outras:
_____
_____

05. Descreva quais os instrumentos que você utiliza para fazer seu planejamento didático.
_____
_____
_____
_____

Apêndice E:

Tabelas de Participação das Crianças e Gestão das Professoras

Participação das crianças

Tabela 3.0: Modalidades de participação das crianças em atividades de rotina

Idade (anos)	Modalidade de participação das crianças (%)				Total
	RSA	PSI	LRS	DEA	
3	52,46	34,97	12,57	-	100,00
4	61,03	22,80	11,76	04,41	100,00
5	57,05	27,56	11,54	03,85	100,00

Fonte: dados coletados

Tabela 4.0: Modalidades de participação das crianças em atividades didáticas

Idade	Modalidade de participação das crianças (%)				Total
	PSI	LRS	AUT	DEA	
3	94,44	-	05,56	-	100,00
4	100,00	-	-	-	100,00
5	67,02	29,26	-	03,72	100,00

Fonte: dados coletados

Tabela 5.0: Modalidades de participação das crianças em atividades de história

Idade	Modalidade de participação das crianças (%)			Total
	PSI	LRS	RSA	
3	63,33	26,67	10,00	100,00
4	100,00	-	-	100,00
5	80,95	19,05	-	100,00

Fonte: dados coletados

Tabela 6.0: Modalidades de participação das crianças em atividades de música

Idade	Modalidade de participação das crianças (%)			Total
	DEA	LRS	PSI	
3	100,00	-	-	100,00
4	-	100,00	-	100,00
5	-	-	100,00	100,00

Fonte: dados coletados

Tabela 7.0: Modalidades de participação das crianças em outras atividades

Idade	Modalidade de participação das crianças (%)				Total
	PSI	DEA	LRS	RSA	
3	88,90	05,55	05,55	-	100,00
4	96,08	03,92	-	-	100,00
5	48,78	17,07	14,64	19,51	100,00

Fonte: dados coletados

Gestão da Professora

Tabela 8.0: Modalidades de gestão da professora em atividades de rotina

Idade	Modalidade de gestão da professora (%)		Total
	DRT	Inexistente	
3	47,54	52,46	100,00
4	38,97	61,03	100,00
5	42,95	57,05	100,00

Fonte: dados coletados

Tabela 9.0: Modalidades de gestão da professora em atividades didáticas

Idade	Modalidade de gestão da professora (%)			Total
	DCO	DRT	DPI	
3	100,00	-	-	100,00
4	90,72	09,28	-	100,00
5	88,83	03,72	07,45	100,00

Fonte: dados coletados

Tabela 10.0: Modalidades de gestão da professora em atividades história

Idade	Modalidade de gestão da professora (%)				Total
	DRT	DCO	DPI	Inexistente	
3	60,00	40,00	-	-	100,00
4	-	44,44	-	55,56	100,00
5	09,52	71,43	19,05	-	100,00

Fonte: dados coletados

Tabela 11.0: Modalidades de gestão da professora em atividades de música

Idade	Modalidade de gestão da professora (%)		Total
	DCO	DRT	
3	58,33	41,67	100,00
4	-	100,00	100,00
5	-	100,00	100,00

Fonte: dados coletados

Tabela 12.0: Modalidades de gestão da professora em outras atividades

Idade	Modalidade de gestão da professora (%)			Total
	DRT	DCO	Inexistente	
3	79,63	14,81	5,56	100,00
4	88,24	11,76	-	100,00
5	09,75	31,71	58,54	100,00

Fonte: dados coletados