

TATIANA RODRIGUES BARBOSA

**REPERCUSSÕES DO PROJETO NEOLIBERAL NAS
PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS**

**ASSIS
2010**

TATIANA RODRIGUES BARBOSA

**REPERCUSSÕES DO PROJETO NEOLIBERAL NAS
PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. José Sterza Justo

Coorientadora: Elisabeth Gelli Yazlle

**ASSIS
2010**

TATIANA RODRIGUES BARBOSA

**REPERCUSSÕES DO PROJETO NEOLIBERAL NAS
PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

Faculdade de Ciências e Letras - UNESP

Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade

Presidente e Orientador

2º Examinador

3º Examinador

Assis, ____ de _____ de 2010.

À Mariah,
fonte de amor, alegria e inspiração.

AGRADECIMENTOS

À minha coorientadora, Profa. Dra. Elizabeth Gelli Yazlle, parceira de trabalho e de vida, meu maior agradecimento por tanta compreensão, acolhimento, carinho e delicadeza, nos momentos em que mais precisei.

Aos meus pais, Luciano e Maria do Carmo, por terem me ensinado o valor da educação. Aos meus irmãos, Heitor e Mariana, por me incentivarem, com gestos e palavras, em todas as minhas buscas. À minha sobrinha, Mariah, por me presentear com os momentos ricos de sua infância.

Ao meu parceiro, Leandro, por tanta dedicação, compreensão, apoio e incentivo.

Aos meus amigos e colegas, em especial à amiga Daniele, com quem pude compartilhar muitos momentos e inquietações.

Aos professores Dra. Mônica Appezzato Pinazza e Dra. Olga Ceciliato Mattioli, pelas ricas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação deste trabalho.

Ao professor Dr. José Luiz Guimarães (*in memoriam*), pelo cavalheirismo com que sempre assumiu seu papel de orientador.

Ao meu orientador, Dr. José Sterza Justo, por ter possibilitado o prosseguimento do meu trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e colaboração, condições sem as quais este trabalho não teria sido possível.

BARBOSA, Tatiana Rodrigues. *Repercussões do Projeto Neoliberal nas Práticas Educacionais para Crianças Pequenas*. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2010).

RESUMO

O estudo histórico sobre a infância e suas relações com a sociedade revela que as expectativas e as preocupações com as crianças, variam de acordo com as relações sociais, culturais e econômicas que se estabelecem nos diferentes movimentos da sociedade; ou seja, os significados atribuídos à infância fazem parte de um processo de construção social. Assim, o conceito de infância não é estável e, a cada época, corresponde ao discurso hegemônico. Na sociedade contemporânea predominam as relações de produção e de consumo, que permeiam as relações sociais. Com o desenvolvimento das chamadas *infotelecomunicações*, viabilizou-se a *globalização cultural*. Há uma mudança na relação entre adultos e crianças que agora recebem uma influência significativa da mídia e da cultura de consumo. Para melhor compreender questões relacionadas à infância e à sua educação na sociedade contemporânea, é necessário atentar-se às mudanças dos meios de produção, das relações humanas, atravessadas pelos meios de comunicação e às repercussões na vida social e no cotidiano das pessoas. Nesse cenário surgem, para nós, algumas questões: Como se dão as relações humanas e sociais – especialmente entre adultos e crianças – em espaços escolares e como se refletem nas práticas educacionais? Com qual concepção de crianças os educadores estão trabalhando? E, principalmente, em um contexto mais amplo, que tem como centro a ideologia neoliberal: Em que situação os adultos/educadores estariam, enquanto sujeitos que podem sustentar/alterar o paradigma? Assim, o presente trabalho visa investigar como as relações presentes no mundo contemporâneo capitalista, repercutem nas práticas educacionais que envolvem crianças pequenas. Nesta perspectiva, o tema deste trabalho será tratado sob um enfoque socio-histórico e que, portanto, desconsidera a visão evolucionista de infância e criança. Para tanto, foram utilizados como procedimentos metodológicos a análise das informações trazidas por meio de registros de observação participativa e falas de professoras, colhidas por meio de entrevistas abertas. Recorreu-se, também, a fontes documentais das instituições, e ainda foram consideradas como fonte as conversas informais presenciadas no cotidiano das escolas estudadas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Neoliberalismo; Educação Infantil.

BARBOSA, Tatiana Rodrigues. *Repercussions of the Neoliberal Project in Educational Practices for Children at Early Age*. 2010. 97 p. Dissertation (Master Degree in Psychology) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2010.

ABSTRACT

The historic research about infancy and its relation with the society reveals that the expectancies and concerns about children vary due to the social, cultural and economic relations that are set in different movements of the society. In other words, the meanings attributed to childhood are part of a social building process. That said, the concept of infancy is not stable and in each time correspond to the hegemonic discourse. In contemporary society predominates relations of production and consumption which permeate social relations. With the development of the so-called infotelecommunications a cultural globalization was set. There has been a change between adults and children relationship that now receives a significant influence of the media and the culture of consumption. For better understanding of some appoints related to infancy and its education in contemporary society is necessary to take notice of changes in means of production, human relations that are crossed by means of communication and repercussion in social life and people's routines. In that scenary appears to us some questions: How human and social relations are established in school environments – specially between adults and children – and how are them reflected on the educational practices? Which conception of children are the educators working with? And mainly, in a wider context that has neoliberal ideology in its centre in which situation would adults/educators be as subjects that can sustain/change the paradigm? For this reason the present research aims to investigate how the existing relations in the contemporary capitalist world reflect on the educational practices that involve children at early age. In this perspective, the theme of this study will be dealed under a social and historical optic and, therefore, disregard an evolutionist view of childhood and child. In order that, an analysis of information brought by registry of participative observation and teachers' spechs raised through open interviews were used as methodological procedures. It was also used documental sources of the institutions as well as considered source informal conversations observed in the researched schools everyday.

Keywords: Educational Practices; Neoliberalism; Early Childhooh Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	10
1.1 A Invenção da Infância: um breve histórico	10
1.2 O Projeto Liberal, a Educação e a Criança	14
1.3 O Projeto Neoliberal e a Educação: algumas considerações sobre origens e repercussões	22
1.4 Infância e Educação das Crianças Pequenas na Sociedade Brasileira	34
2 OBJETIVOS E METODOLOGIA	43
2.1 Referencial Teórico e Procedimentos	43
2.2 Os Participantes e seus Contextos	46
3 O QUE VI E O QUE OUVI	48
3.1 O que Vi	48
3.1.1 Das rotinas	51
3.1.2 Da organização dos tempos e espaços	53
3.1.3 Dos trabalhos pedagógicos explícitos	59
3.2 O que Ouvi	70
3.2.1 Da formação	72
3.2.2 Da relação com o conhecimento: teorias que subsidiam as práticas	77
3.3 As Propostas das Escolas Segundo seus Documentos	84
4 UM OLHAR... UMA LEITURA: ALGUMAS ARTICULAÇÕES E CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	88
REFERÊNCIAS	93

APRESENTAÇÃO

O que fazer com as crianças e pelas crianças?

É com esta pergunta que me apresento ao leitor e exponho a minha inquietação e preocupação com relação à infância e com as crianças em uma sociedade cada vez mais homogeneizadora e – arriscaria dizer – opressora e impositiva.

O meu apego por crianças data de muito tempo, antes mesmo de pensar em me tornar Psicóloga; talvez, quem sabe, desde a época em que eu mesma ainda era uma criança. Trago, em minha memória, boas e significativas lembranças sobre a minha infância dentro e fora da escola. E a Psicologia se mostrou como um caminho para que eu complementasse essa minha paixão, com formação e informação, para um entendimento que me permitisse ir além da aparência, em busca da essência.

No ano de 2002, ingressei para o tão sonhado curso de Psicologia, na Universidade Estadual Paulista - Unesp, campus de Assis. Porém, sem muito conhecer sobre a abrangência de atuação deste campo de conhecimento, uma vez que a Psicologia, para mim, implicava única e exclusivamente em trabalho clínico. O meu desejo de estudar a infância, entretanto, se fazia presente desde o início da minha trajetória. E mesmo sem conhecer a amplitude desta ciência, já definira que iria estudar e trabalhar com crianças.

Em 2004, no terceiro ano de faculdade e sabendo, então, da existência das diferentes áreas de atuação da Psicologia, tive o meu primeiro contato com a Educação para crianças pequenas, em uma disciplina intitulada “Formação e desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem”, ministrada pela professora Maria Aparecida Piola, que além da competência, estabelecia uma relação horizontal e afetuosa com seus alunos, promovendo, assim, espaços para ricas discussões em sala de aula, experiência intrinsecamente relacionada com o meu despertar para a educação. Desde então, tenho me empenhado na busca por um aprofundamento, na união de duas paixões: a educação e a infância.

No final do mesmo ano, passei por uma seleção de estágio – a fim de cumprir as exigências institucionais para a minha formação –, no qual tive que escolher dois estágios em duas áreas de atuação diferentes. Uma das opções foi pela Psicologia Escolar, oportunidade em que conheci uma pessoa fundamental para a minha formação, Elisabeth Gelli Yazlle.

Durante o quarto ano do curso (2005), pude, então, aliar teoria e prática durante o estágio curricular intitulado “Centro de Convivência Infantil: um espaço de construção coletiva”, desenvolvido no CCI da própria Faculdade e supervisionado pela professora Elisabeth Yazlle, juntamente com a psicóloga Rosa Maria Rodrigues Carvalho, do Centro de Psicologia e Pesquisa Aplicada – CPPA – da mesma Unidade universitária.

As leituras, observações do cotidiano da instituição e supervisões muito ricas em conteúdo permitiram que me aprofundasse ainda mais nesta área da Educação Infantil, muitas vezes deixada de lado pelos profissionais da Psicologia, quando não enquadrada ao modelo clínico tradicional.

Ainda em 2005, a professora Elisabeth me convidou para, juntamente com uma colega de graduação e estágio, desenvolvermos uma pesquisa sobre a municipalização da educação para crianças pequenas na cidade de Assis.

Em 2006, no quinto ano de minha formação, infelizmente o estágio na unidade de Educação Infantil da Faculdade foi temporariamente suspenso, por motivo de aposentadoria de uma das supervisoras. Diante da impossibilidade de estagiar na área, visto que este era o único estágio em Psicologia Escolar que enfocava a educação para crianças pequenas, procurei, mesmo assim, dar continuidade à minha formação na área de Psicologia Escolar, realizando trabalhos com grupos de adolescentes em orientação profissional.

Entretanto, não deixei de lado o meu interesse especial pela Educação Infantil. Paralelamente aos meus estágios e disciplinas, desenvolvemos a pesquisa intitulada *Memórias de Infância: um estudo sobre a pré-escola vivida por crianças assisenses na década de 80*, com financiamento da FAPESP, já idealizada pela professora Beth no ano anterior, como mencionado.

O ano de realização desta pesquisa (2006) era o último ano de minha graduação. Este trabalho me enveredou por um caminho que até o momento eu não havia cogitado e que, hoje, parece não ter fim: a pesquisa. Decidi, desse modo, que prestaria o exame de seleção para o Mestrado em Psicologia, nesta mesma unidade universitária, na linha de pesquisa *Infância e Realidade Brasileira*. Assim, diante de minhas inquietações com a forma como a infância tem sido tratada em nossa sociedade atual e em busca de compreender que papel tem tido a escola nesta conjuntura, me propus a pesquisar as crianças e suas professoras.

Em 2007, diante da desistência da aposentadoria da supervisora, o estágio em Psicologia Escolar voltou a ser oferecido. E, sabendo de meu interesse, a professora Beth me convidou para fazer parte do grupo de estágio. Enquanto esperava os resultados da seleção para o Programa de Pós-Graduação e durante o restante do ano, trabalhei como voluntária no Centro de Convivência Infantil da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, onde tive a oportunidade de aliar a minha prática profissional aos momentos prazerosos de convivência com as crianças, que muito contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.

E é assim, apaixonada, curiosa, inquieta e com um desejo de superação dos entraves encontrados na educação em nosso país, que continuo, e espero perseverar, nesta luta pela infância, com a principal personagem desta causa: a criança.

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1 A Invenção da Infância: um breve histórico

A partir do estudo histórico sobre a infância e suas relações com a sociedade e, conseqüentemente, as diversas concepções que adquiriu, pode-se compreender que as expectativas, assim como as preocupações com as crianças, variam de acordo com as relações sociais, culturais e econômicas que se estabelecem nos diferentes movimentos da sociedade.

Os significados atribuídos à infância fazem parte de um processo de construção social. “São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil [...]” (BUJES, 2000, p. 13). Por isso, o conceito de infância não é estável e, a cada época, corresponde ao discurso dos modelos hegemônicos.

Realizar estudos sobre a origem da infância implica em analisar as condições que tornaram possíveis a sua *entrada em cena* (DORNELLES, 2005, p. 14). A partir dos séculos XVI e XVII aconteceram mudanças econômicas, políticas e sociais, com reflexos na organização das famílias e das práticas educacionais que vigoravam até então.

No século XVI, as crianças começaram a se tornar “objeto de relevância social e política” (BUJES, 2000, p. 5). Diante do grande número de crianças que morriam ao nascer; era preciso protegê-las, para garantir-lhes a vida. A grande luta era pela sobrevivência, o que pode estar relacionado à ausência de uma atenção especial para esta fase da vida até aquele momento. “O governo dos infantis enquanto população constitui-se num certo sentido como uma tomada de poder sobre as crianças, a fim de fazê-las viver” (DORNELLES, 2005, p. 28).

Contudo, parece que a noção de infância se consolidou somente no final do século XVII. Até então, o desenvolvimento era visto como algo cíclico, contínuo e inevitável, enfatizando-se o desenvolvimento biológico. As crianças cresciam no meio adulto e era na observação de suas atividades que ocorria a aprendizagem.

Com a chegada do Iluminismo¹, as preocupações com a infância se intensificaram, preocupações estas centradas em transformar a criança em “homem dotado de razão”. Via-se a criança como alguém em espera e a infância como uma fase passageira que deveria ser apressada.

Pode-se dizer que foi com Rousseau (1995 apud DORNELLES, 2005), um dos grandes filósofos do Iluminismo francês, que a criança adquiriu definitivamente estatuto de

¹ O Iluminismo data de meados do século XVIII ao começo do XIX, exercendo grande influência nas ideias da Revolução Francesa de 1789. Este movimento, também conhecido como Século das Luzes, apregoava que era pela razão que o homem conquistaria sua liberdade e atingiria o progresso.

sujeito infantil. Este pensador considerava a criança como a origem do adulto. Educar, para o filósofo, implicava em “fazer com que as crianças internalizem um conjunto de regras a fim de que, a partir da internalização dessas normas, possam se tornar autônomas” (ROUSSEAU, 1995 apud DORNELLES, 2005, p. 35). Dessa maneira, são produzidos sujeitos dóceis e úteis, sem que seja necessário o uso de uma educação arbitrária.

No Século das Luzes, a Educação era considerada o caminho a ser percorrido para a redenção da sociedade e da humanidade. Nesse sentido, era educando os sujeitos, preservando-os das más influências e dos maus hábitos, que se poderia obter homens úteis à sociedade, sujeitos dóceis e em conformidade com a ordem social.

Conforme Ariès (1981), que se consagrou como um estudioso da infância e da família, o sentimento de infância surgiu nos primórdios de uma sociedade industrial, na qual as aprendizagens formais passaram a ser de responsabilidade da instituição escolar, enquanto na instituição familiar caberia o lugar da afeição.

A família passou a ser considerada um instrumento privilegiado de governo da população e a ela foi atribuído o controle das crianças, especialmente no que dizia respeito à sexualidade. A escola foi criada como instituição na qual a aprendizagem, como uma forma de educação, foi substituída por um *aparelho de aprender* (DORNELLES, 2005, p. 14), ou seja, passa a se considerar válida apenas a aprendizagem que a escola proporciona.

Por mais que a mortalidade infantil fosse elevada já no século XVI e, desde então, tenha se tornado objeto de relevância social, datam do século XVIII ações mais específicas de combate a este problema. Foi neste período que emergiu a ideia de contracepção. Além de reduzir a mortalidade, fazia-se necessário reduzir a quantidade de crianças que nasciam, para que as já nascidas tivessem mais chances de sobrevivência. A preservação das crianças passou a ser interesse do Estado, pois proteger a saúde delas era garantia de que se tornariam adultos úteis à sociedade.

Quanto aos cuidados das crianças recém-nascidas, os discursos médicos enfatizavam a nocividade das amas de leite, sobre as quais recaiu a responsabilidade pelos maus hábitos transmitidos às crianças e pelo elevado índice de mortalidade infantil.

Como reflexo destas preocupações e do movimento higienista² dos séculos XVIII e XIX na Europa – com influências no Brasil (final do século XIX e décadas iniciais do XX) –, o cuidado e o amor dedicados aos filhos passaram a ser responsabilidade das mães.

² O Movimento Higienista visava à previsibilidade e à prevenção de doenças – condições possíveis devido aos novos conhecimentos científicos desenvolvidos nos séculos XVIII e XIX. Acreditava, também, que despertando o interesse do indivíduo pela sua própria saúde, ele se tornaria multiplicador dos conceitos da higiene em sua família e comunidade.

O controle dos cuidados com as crianças trazia, como pano de fundo, interesses econômicos. O custo social da manutenção de entidades filantrópicas e assistenciais, que tomavam conta das inúmeras crianças abandonadas, era alto e precisava ser reduzido.

De certa forma, pode-se dizer que as mães pertencentes às camadas mais elevadas, praticavam também o abandono quando deixavam seus filhos aos cuidados das amas de leite, pois, como estas amas tinham interesses comerciais, elas cuidavam de muitas crianças ao mesmo tempo, e muitas delas morriam. Assim, fazia-se necessário atingir, também, as classes altas, a fim de que as mães começassem a se responsabilizar pelos seus filhos, evitando que muitos viessem a óbito.

Ainda de acordo com Ariès (1981), surgiu na França do século XVIII, em consonância com o sentimento da infância, o que o autor denominou de *paparicação*. Tal sentimento era consequência da crescente dependência das crianças em relação aos adultos. Porém, a *paparicação* era fortemente criticada pelos religiosos, que acreditavam que quanto mais os adultos despendessem cuidados e atenção às crianças, maior era o risco delas se tornarem mal educadas, frágeis e irracionais. Nesta perspectiva, o sentimento de *paparicação* deveria ser substituído por aquele que assegurasse o desenvolvimento moral e psicológico das crianças. Localiza-se, neste período, a necessidade de disciplinar as crianças, tanto em suas famílias, quanto nas instituições.

Assim, a família moderna e burguesa se consolidou no final do século XIX, sendo de sua responsabilidade o bem-estar dos filhos e o carinho dirigido a eles. E para que esses pais pudessem se dedicar melhor aos filhos, foi necessário reduzir o número de filhos e a família tornou-se nuclear – padrão para o projeto de sociedade que se consolidava. Tais mudanças evidenciaram que, neste momento, a criança burguesa começou a ser separada e diferenciada do adulto. À classe dominante (burguesia) interessava este distanciamento, visto que esta seria uma forma de exercer o controle das relações familiares e inculcar nelas seus valores, entre os quais se encontram a racionalidade científica e a higiene, tendo em vista a formação de sujeitos adaptados à nova ordem.

A invenção da infância e a conseqüente mudança na organização da família promoveram, também, uma alteração na estrutura física do ambiente doméstico. Os espaços da casa foram redistribuídos levando em consideração a proteção da família, e em especial das crianças, das pessoas estranhas da rua. A casa se constituiu, a partir desta nova configuração, como local da privacidade.

Como o grande foco das transformações era a criança, a reestruturação do ambiente doméstico ocorreu de modo a promover a construção de espaços que viabilizassem as

brincadeiras das crianças e, sobretudo, que permitissem a vigilância dos seus movimentos, principalmente para preservá-las da sexualidade. A intensidade desta vigilância variava de acordo com as classes sociais.

No tocante à educação, Ariès (1981) salienta que a vida escolástica revelava o sentimento de infância e que, na Idade Média, as escolas eram reservadas a um pequeno número de clérigos e se destinavam a pessoas de diferentes faixas etárias, desde crianças até adultos, que tinham liberdade para expressar seus costumes. Portanto, entrar para a escola era sinônimo de adentrar para o mundo adulto. A partir de meados do século XVI, houve uma mudança de paradigma – o adulto pequeno se tornou o sujeito-aprendiz. Com isso, a criança foi separada dos demais grupos etários, sendo preciso conhecê-la em suas especificidades, com o intuito de criar estratégias, baseadas na categorização e medição, para o disciplinamento dos sujeitos infantis.

No contexto do desenvolvimento da sociedade moderna – organizada a partir de novas relações com o trabalho, correspondentes ao modo capitalista de produção –, a educação formal das crianças se consolidou, com o intuito de enclausurar a criança, separando-a e protegendo-a do mundo adulto, no período de sua formação moral e intelectual. Assim, as crianças eram submetidas a uma disciplina autoritária, a fim de ter sua moralidade protegida. Esta tendência ao isolamento é o reflexo de “visões reformadoras de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais” (ARIÈS, 1981, p. 185). Esta ideia, difundida por Ariès, permanece até os dias de hoje, e é reiterada por Bujes (2000, p. 7), quando esta ressalta que a educação das crianças pequenas tem por finalidade o “governo da infância, a fabricação do sujeito infantil”. Havia a preocupação com o que a criança viria a se tornar, o que legitimava a intervenção, principalmente do governo, para transformar as crianças, em especial aquelas pertencentes à camada pobre, em sujeitos úteis.

A relevância dos estudos de Ariès sobre a infância e a família é inquestionável. Entretanto, considera-se importante salientar que a história que ele conta é *sobre a criança* e não *da criança*. Trata-se da interpretação dos adultos, especialmente daqueles pertencentes às camadas sociais mais elevadas, a *história dos vencidos* (KUHLMANN JUNIOR, 1998), sobre os acontecimentos relativos à infância e à educação para crianças pequenas.

Ariès trabalhou, em seus estudos, com uma concepção linear e naturalista desta etapa da vida. Por esta razão, foi muito criticado, em especial por autores como Kuhlmann Junior (1998) e Postman (1999). Tais críticas recaíram, em especial, sobre seus estudos pela busca da origem absoluta da infância, pelo fato de não ter percebido aspectos importantes da complexidade das relações implicadas na emergência da infância na história. Mas mesmo

recebendo críticas, muitas delas consideradas pertinentes até pelo próprio autor, Ariès continua sendo uma importante referência na história social da infância.

Às mudanças na família e nas formas de aprendizagem acrescenta-se a normalização advinda do desenvolvimento das Ciências Humanas, no século XIX. A partir desta época, esta área do conhecimento colocou a criança no centro de suas preocupações e desenvolveu técnicas e instrumentos de disciplinarização e normalização da infância.

Diz-se, então, que o surgimento e a consolidação da família nuclear burguesa e do sentimento da infância aconteceram num cenário de transformações políticas, sociais e econômicas, decorrentes, principalmente, das revoluções política e industrial originadas, respectivamente, na França e na Inglaterra. Este cenário de transformações também colocou a criança como objeto de estudo das ciências, ocorrendo uma ruptura com a concepção naturalista da vida e do desenvolvimento humano. Juntamente com os estudos sobre a infância, surgiram, também, as condições para a prática de uma educação institucionalizada, temas estes que procuramos analisar a seguir.

1.2 O Projeto Liberal, a Educação e a Criança

No final do século XVIII, as Revoluções Política (na França) e Industrial (na Inglaterra) inauguraram novas formas de relações de produção, as quais demandavam e justificavam outra maneira de organização da sociedade. Houve, então, uma mudança no modo de produção, uma passagem do sistema feudal para o capitalista.

A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se fez sem grandes convulsões sociais, que culminaram no período de 1789-1848; em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual mas inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia- e uma nova classe dominada – o proletariado- explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer deste século. (PATTO, 2000, p. 25).

Os interesses da burguesia, classe em ascensão, chocavam-se com os da nobreza, da realeza e do clero. A realeza e a nobreza tentavam manter o seu poder político, pautados na

religião e na hereditariedade. À burguesia interessava conseguir também, além do econômico, o poder político.

Para tanto, a burguesia buscou, assim como as classes oponentes, um fundamento natural para justificar seu poder econômico, podendo, dessa forma, confrontar-se com o poder político da realeza e o prestígio social da nobreza. Este fundamento natural era o da propriedade privada como um direito natural de origem divina. Segundo Locke, filósofo inglês dos séculos XVII e XVIII, Deus criou o mundo, sendo este sua propriedade. Se Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, deu-lhe também o mundo para que nele reinasse. Por isso, caberia ao homem a propriedade privada, fruto de sua dedicação no trabalho.

Foi neste contexto de luta da burguesia contra as monarquias absolutistas, cujo poder se fundava na teocracia, que se consolidou, com os acontecimentos da Revolução Francesa de 1789, o liberalismo, um novo modo de organização da vida social.

Torna-se importante, neste momento, realizar uma breve explanação sobre o que vem a ser esta nova forma de organização social.

São considerados preceitos do Liberalismo a liberdade de mercado, a liberdade de organização da sociedade civil e a liberdade de consciência, preceitos estes que delimitam a intervenção e o poder do Estado.

O centro da sociedade civil é a propriedade privada, que diferencia os indivíduos, grupos e classes sociais, e **o centro do Estado é a garantia dessa propriedade**, sem contudo mesclar política e sociedade. **O coração do liberalismo é a diferença e a distância entre Estado e sociedade**, pois é esta distância que lhe permite defender a idéia de liberdade econômica (ou de mercado) e de liberdade de ação social distinta da ação pública ou política. (CHAUI, 2005, p. 378, grifos do autor).

No que diz respeito à liberdade de economia, é função do Estado Liberal respeitar e assegurar o livre comércio, contra o monopólio comercial dos monarcas, algo fundamental para o desenvolvimento do Capitalismo, novo modo de produção. Mas a elaboração e a execução das regras para o mercado eram de responsabilidade dos proprietários privados, não cabendo ao Estado qualquer tipo de intervenção.

Nesta perspectiva, pode-se entender que a burguesia agia na esfera social. A partir disso, pode-se dizer que as relações entre Estado e Indivíduo são mediadas pela Sociedade Civil. Sobre esta sociedade o Estado não tem poder instituinte; mas sim função de garantir as boas relações sociais e arbitrar conflitos que possam surgir. Observa-se, por estes aspectos, uma liberdade da sociedade em suas formas de organização em relação ao Estado. Conclui-se,

portanto, que as relações sociais são privadas e não públicas, e que o Estado pode intervir nelas somente a partir do momento em que os indivíduos privados se colocam contra as leis.

Deste segundo preceito do Liberalismo deriva outro: tudo o que pertence à esfera pública deve se submeter às leis do Estado, mas não a vida privada. Ou seja, o Estado deve respeitar a liberdade de consciência dos indivíduos, e sua intervenção legítima somente pode ocorrer em casos que a expressão da opinião de um governado coloque em risco e em cheque o próprio Estado.

As teorias políticas liberais afirmam, portanto, que o indivíduo é a origem e o destinatário do poder político, nascido de um contrato social voluntário, no qual os contratantes cedem poderes, mas não cedem sua individualidade (vida, liberdade e propriedade). **O indivíduo é o cidadão.** (CHAUÍ, 2005, p. 376, grifos do autor).

Nesta busca pelo poder político, em suas origens, a burguesia uniu-se aos trabalhadores pobres – que constituíam o proletariado – para destituir os monarcas, o clero e a nobreza de seus poderes.

Durante o século XVIII e as décadas iniciais do século XIX, a burguesia criou e sustentou a crença em um mundo igualitário, que se concretizaria com o desenvolvimento de uma sociedade industrial, capitalista e liberal. Contudo, a expansão da economia capitalista mundial fez com que a revolução industrial superasse a política. A burguesia mantinha sua aliança com as classes populares na medida em que isto estava em consonância com o seu desejo de revolução para a derrubada da realeza e da nobreza. Conquistados os seus interesses, esta classe, que passou a ser dominante, reprimiu as manifestações populares.

A burguesia estimula a participação popular porque precisa que a sociedade toda lute contra o poder existente; consolidada a mudança política, com a passagem do poder da monarquia à república, a burguesia considera a revolução terminada; as classes populares, porém, a prosseguem, pois aspiram ao poder democrático e desejam mudanças sociais; a burguesia vitoriosa passa então a reprimir as classes populares revolucionárias, desarma o povo que ela própria armara, prende, tortura e mata os chefes populares e encerra, pela força, o processo revolucionário, garantindo, com o liberalismo, a separação entre Estado e sociedade. (CHAUÍ, 2005. p. 378).

A aliança entre burguesia e proletariado se desintegrou, por completo, somente em 1848. Antes disso, mesmo diante da exploração da classe dominante, o proletário acreditava que tinha em comum uma luta pela república, pela democracia e que este seria o caminho rumo a uma sociedade socialista, na qual as desigualdades sociais seriam extintas.

A sociedade colimada era o reino da igualdade de oportunidades a todos cidadãos, da melhoria das condições de vida que o liberalismo econômico supostamente viabilizaria; a sociedade real foi a do triunfo da alta burguesia, à custa do sacrifício das classes trabalhadoras, que através de seu esgotante trabalho cotidiano produziam a sua própria miséria e o enriquecimento crescente dos empresários. (PATTO, 2000, p. 32).

Pode-se dizer que, a partir de 1848, iniciou-se a *Era do capital* (HOBSBAWM, 1982 apud PATTO, 2000), cujo projeto político era manter o poder da burguesia e dirigir a classe trabalhadora, permitindo-lhe uma participação política que pudesse ser assimilada pela nova ordem social e econômica, de modo a evitar qualquer tipo de ameaça que esta classe pudesse oferecer.

Constata-se, então, que é no século XIX que a burguesia atingiu seu apogeu em detrimento do operariado. E mesmo diante dessa realidade, o operariado continuou acreditando na conquista de uma sociedade mais justa, com igualdade de oportunidade para todos. Foi neste período que nasceram e se consolidaram diversos campos de conhecimento científico (Antropologia, Psicologia, entre outros), configurados sob a perspectiva positivista³, para legitimar e justificar o abismo social existente entre burguesia e proletariado, sustentando, dessa forma, o sistema vigente.

Assim, junto à nova ordem econômica e social, consagrou-se a visão burguesa de mundo, cuja ideologia, baseada nos preceitos iluministas, apregoava a crença na racionalidade científica para o progresso da humanidade. Esta ideia de mundo anunciava, também, outra concepção de homem: o cidadão ideal era aquele ativo e racional, o qual atingiria o sucesso por mérito pessoal, individual. Esta individualização do sucesso e, conseqüentemente, também do fracasso, justificava, entre outras coisas, as discrepâncias sociais entre as classes superiores e inferiores.

De acordo com Patto (2000, p. 36): “Tudo contribuía, entre os vitoriosos na nova ordem, para o desenvolvimento da crença na liberdade individual num mundo racional como o valor máximo de onde adviriam todos os resultados positivos em termos de progresso científico, técnico e econômico”.

No que diz respeito à educação e sua prática institucionalizada, estudos históricos mostram que uma *política educacional*, entendida aqui como uma sistematização, feita pelo Estado, composta de ações para a formação de um sistema educativo, teve início no século XIX, decorrente de três formas de se pensar o mundo, provenientes da classe dominante, a

³ O Positivismo é uma doutrina filosófica, sociológica e política, que acredita que por meio da experiência, do empirismo, da indução e da objetividade científica é possível alcançar a realidade em seus aspectos reais. Ou seja, é possível conhecer a realidade assim como ela é e aplicar esta verdade a todos os tempos e lugares (Universalidade).

burguesia. A primeira delas consistia na crença no poder da razão e da ciência, herança do Iluminismo. A segunda implicava no ideário liberal de luta contra a desigualdade, trazendo a escola como uma possibilidade de igualar as oportunidades. Por fim, a terceira concepção de mundo trazia em seu bojo a consolidação dos Estados Nacionais, sendo este nacionalismo a grande mola propulsora da implantação de sistemas nacionais de ensino, em especial em alguns países da Europa e na América do Norte.

A busca por uma sociedade igualitária trazia à tona a necessidade de se criarem dispositivos sociais que viabilizassem a formação do cidadão. Entre estes dispositivos, situaram-se as escolas, consideradas um local onde seria possível obter a unidade nacional, ambiente no qual conviveriam pessoas de diferentes crenças, raças e classes. A escola passou a ser concebida como forma de *redenção da humanidade*.

Entretanto, considera-se importante dizer que estes sistemas de ensino, por um período considerável, expressaram muito mais o desejo e os interesses dos intelectuais da burguesia do que sua concretização no âmbito social. Era mais importante ao trabalhador, e interessava mais à burguesia a capacitação no sentido de se adaptar a um ritmo intenso de trabalho para aumento da produção. Sobre esse aspecto Patto (2000, p. 40) aponta que “a fábrica foi, nos anos de consolidação do capitalismo, a escola profissionalizante por excelência”.

Além disso, a escola também não era necessária enquanto aparato de dominação ideológica e domesticação das consciências (PATTO, 2000) do operariado, pois o mesmo ainda não se constituía como força de oposição ao sistema vigente, até mesmo porque a religião e a família ainda davam conta de justificar as desigualdades sociais.

Soma-se a isso o fato de que, no mundo moderno e capitalista, a burguesia fazia-se representante dos interesses coletivos das camadas mais pobres da população, entre elas o operariado. Na medida em que a burguesia ascendeu e se tornou classe dominante passou a considerar importante universalizar seus interesses particulares, transformando-os em pensamento hegemônico que resultou no senso comum. Apenas por volta de 1830 o proletariado começou a manifestar suas contrariedades em relação à ordem vigente, e somente no final do século XIX e décadas iniciais do XX foi que esta classe atingiu uma maior expressividade como força antagônica nos países industriais.

Para a consolidação dos Estados Nacionais na Europa – berço das revoluções políticas e industriais – e também para a unificação da língua, dos costumes e do sentimento de nacionalidade, “a escola, como instituição estratégica na imposição da uniformidade nacional, expandiu-se como sistema nos países mais desenvolvidos” (PATTO, 2000, p. 43).

Contudo, observa-se que somente nos países capitalistas mais desenvolvidos, entre eles a França e Inglaterra do final do século XIX, é que foram atribuídas à escola, a partir de 1848, diferentes funções, que variavam conforme os interesses dos diversos grupos sociais, tendo como parâmetro as relações sociais de produção. Assim, para as classes médias e emergentes a escola significava prestígio social; para os empresários implicava numa instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico; e para a classe dos trabalhadores a escola representava uma forma de vencer na vida (PATTO, 2000, p. 42).

Sob o ideário iluminista – que compreendia a educação como caminho para a redenção da sociedade – e movidos pela racionalidade científica, os intelectuais da época configuraram a escola a partir de novos padrões, a fim de distingui-la da educação doméstica, vigente até então. A separação por faixa etária e pelas características sexuais era o grande diferencial entre a educação que ocorria dentro de casa e a recebida na escola. Esta diferenciação pautava-se no risco de contaminação existente quando crianças de diferentes idades conviviam nos mesmos espaços, bem como no medo do surgimento de uma doença mental, caso não fosse respeitada a fase na qual a criança se encontrava para o desenvolvimento de atividades de ensino.

Cabia à escola, neste contexto, além de ensinar, também a função de aperfeiçoar intelectual e fisicamente os homens, para que servissem à sociedade. O caminho para atingir este objetivo era o disciplinamento baseado na ordem. A ordem deste período era a construção de escolas em locais secos e arborizados, afastados das cidades, com iluminação adequada, circulação de ar e água corrente: higienizadas. O número de alunos por sala de aula era determinado pela possibilidade de uma vigilância eficiente. O tempo nas instituições era rígido, para não dar margem à ociosidade.

Constituir a escola como signo da civilização e do progresso. Organizá-la como espaço da ordem e da disciplina, pela prescrição de uma nova economia do corpo e dos gestos, de formas racionais de empregar o tempo, ocupar o espaço e gerir o trabalho pedagógico. Dotar a instituição escolar de uma organização calcada nos ideais de racionalidade e previsibilidade, configurá-la como espaço que, em tudo, se diferenciava do espaço doméstico. Consubstanciá-la, enfim, como instituição disciplinar. Eis alguns dos intentos a que se lançaram os intelectuais do período. (ROCHA, 2000, p. 2).

Nesse sentido, desenvolveu-se no século XVIII uma pedagogia *centrada na vida* (DORNELLES, 2005, p. 33), respeitando o desenvolvimento da criança; e baseada na educação física e moral, conquistada por meio de uma rígida disciplina. O conhecimento da mente da criança tornou-se importante, pois era condição para melhor adaptá-la à sociedade existente. Levando-se em consideração a plasticidade corporal e espiritual presentes nesta fase

da vida, era preciso moldar e disciplinar as crianças, por meio da introdução de bons hábitos, em conformidade com as necessidades sociais.

A partir deste período da história, as formas de atendimento às crianças se constituíram baseadas na institucionalização e escolarização massiva (DORNELLES, 2005, p. 33) das crianças no século XIX, com o intuito de transformá-las em sujeitos dotados de razão.

O disciplinamento das crianças está relacionado com o estatuto que a infância adquiriu na Modernidade, reflexo de profundas mudanças sociais que aconteceram durante os séculos XVIII e XIX na sociedade ocidental. A crescente divisão do trabalho e a gradual urbanização exigiram a formação de um cidadão. Por isso, as crianças foram controladas cada vez mais pelas famílias e instituições.

De acordo com as reflexões de Zanotti (1972 apud PATTO, 2000, p. 42), a escola, em sua primeira fase, que durou de 1870 a 1914, tinha como função a redenção da humanidade. Já no início do século XX, após a Primeira Grande Guerra, o poder da escola encontrou-se abalado.

O século XX tem início desmentindo a ideia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. (PATTO, 2000, p. 43).

Nesta perspectiva, os liberais que defendiam o poder de redenção da escola, investiram na elaboração de uma nova pedagogia, que, segundo Patto (2000, p. 43), “promovesse espiritualmente o homem”. Inaugurou-se, com isso, a segunda etapa da política educacional, sob o enfoque liberal. A partir da crítica à escola tradicional do século XIX, os pedagogos liberais atuaram para conceber a escola como instituição democrática, na qual deveriam ser respeitadas a natureza do desenvolvimento infantil – respaldado na Psicologia –, bem como a participação do aluno no processo de aprendizagem.

Competia, então, às Ciências Humanas, especialmente a Psicologia, explicar e mensurar as diferenças individuais, justificando, dessa maneira, porque alguns atingem o sucesso e outros não.

Desse modo, entre os diversos saberes a respeito da criança desenvolvidos, a Psicologia teve destaque, pois fornecia à Educação instrumentos como o “psicodiagnóstico e a pedotécnica” (THOMPSON, 1914 apud CARVALHO, 1997, p. 273). O psicodiagnóstico provia a educação de estudos sobre o caráter da criança em cada fase da vida, partindo do pressuposto de que existe um padrão de normalidade. E a pedotécnica conformava o método e

a didática de ensino à natureza psicológica da criança, de acordo com a fase na qual se encontrava. Conhecer o indivíduo, em especial a criança, significava “[...] classificar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de normalidade, anormalidade ou degeneração” (CARVALHO, 1997, p. 275).

Acreditava-se, neste período, na possibilidade da escola ser o caminho para uma “sociedade de classes igualitária, ou seja, uma sociedade na qual os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal” (PATTO, 2000, p. 44). Esta nova pedagogia, denominada de Escola Nova, implicava na crença da disciplinarização da população como o caminho para o progresso da humanidade. Assim, “a regra que organiza as novas práticas pedagógicas não deriva mais, senão mediatizadamente, da ciência. Ela é metáfora dos ritmos impostos aos corpos e às mentes pela vida moderna, império da indústria e da técnica” (CARVALHO, 1997, p. 280, grifos nossos).

Cabe, entretanto, ressaltar que o intuito de universalização da escola, no sentido de uma prática institucional humanitária e democrática, estava repleto de questões ideológicas. Nesse sentido, critérios raciais eram tomados, por exemplo, para distinguir entre populações educáveis ou não, sem se fazer necessárias maiores explicações. E é neste contexto de ambiguidade que as medições se tornaram relevantes, ou seja, a partir das técnicas de mensuração, esta desigualdade entre as pessoas estaria justificada e cientificamente legitimada.

“Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante [...]. E é por referência a essa norma que a pedagogia se fazia, nas práticas aqui analisadas, ortopedia-arte da prevenção ou da correção da deformação” (CARVALHO, 1997, p. 278).

A partir de uma perspectiva positivista, racionalista de sociedade, que compreende a história como um fenômeno linear, ou seja, como uma sucessão de etapas rumo ao progresso, a Medicina, com o seu movimento Higienista, consolidou-se como um importante instrumento para o governo da população e via, na escola, um local privilegiado para trabalhar a educação física e moral das crianças, produzindo adultos saudáveis e socialmente produtivos. Quanto à escola, o discurso da ordem apareceu na elaboração de prescrições sobre como deveria ser esta instituição, desde sua estrutura física até seu material humano – professores e crianças.

Produzir um espaço próprio para as práticas escolares, segmentar o tempo, adequar os materiais escolares à estatura das crianças e, ao mesmo tempo, sancionar métodos de ensino e práticas conformes aos padrões higiênicos, a fim de garantir a perfeita salubridade do meio escolar, são alguns dos itens que compõem a ingente tarefa de

ordenação da instituição escolar de que se investem os médicos-higienistas. Tarefa esta que se pauta em uma representação da primazia da Higiene sobre a Pedagogia no tratamento das questões educacionais. (ROCHA, 2000, p. 13).

Nesse sentido, a concepção que se fazia presente era a da criança como um recipiente vazio, uma *massa moldável* (ROCHA, 2000, p. 12) e a ideia predominante era a da escola enquanto uma instituição disciplinar, cujas funções principais consistiam em prevenir e/ou corrigir condutas consideradas inadequadas e imperfeições, o que justificava a intervenção do Higienismo nesta instituição.

Constituído de tópicos como localização, orientação, dimensões, disposição, esse discurso normativo põe em cena a importância da produção do espaço escolar na tessitura do espaço urbano. [...]. O edifício escolar – construído exclusivamente para esse fim – exerceria sobre as crianças um papel pedagógico que abarcaria os propósitos de higienização física e moral. Afastando-as das influências perniciosas, dos ares viciados, do desconforto e da precariedade dos seus lares, ele educaria as crianças, conformando-as aos padrões de vida considerados civilizados. (ROCHA, 2000, p. 10-11).

No que dizia respeito à Educação de crianças bem pequenas, sua criação e expansão ocorreram por ocasião do final do século XIX, na Europa, com reflexos no Brasil nos primórdios do século XX. Esta expansão encontrava respaldo nas mudanças econômicas, políticas e sociais que aconteciam na sociedade, bem como nas novas ideias sobre a infância, as quais discutiam a respeito do papel da criança na sociedade e como torná-la um indivíduo produtivo e dentro das normas sociais vigentes, então orientadas sob a perspectiva médico-higienista, já referidas anteriormente. Vale lembrar que estas instituições tinham caráter assistencialista e não faziam parte da Educação Formal e nem, mais tarde, dos sistemas nacionais de educação; apenas foram instituídas como forma de educar a população infantil que se encontrava exposta a contextos sociais que poderiam ser nocivos a ela. “Foi proposto como solução para resolver/minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza” (BUJES, 2002, p. 59).

1.3 O Projeto Neoliberal e a Educação: algumas considerações sobre origens e repercussões

Com o Projeto Liberal, nasceram os Estados nacionais modernos. Competia a estes Estados, como já foi visto: criar leis que regulassem todo o território nacional e fossem

aplicáveis a todos os cidadãos, sem distinções; estabelecer taxas nas trocas econômicas; e usar de força física, polícia e exército quando suas regulamentações não fossem cumpridas.

Após a II Guerra Mundial até meados da década de 70, o Capitalismo e o modelo liberal de sociedade viveu o que foi denominado de “seus anos de ouro”, apresentando um crescimento significativo, sobretudo nas décadas de 50 e 60.

Contudo, foi também neste intervalo de tempo que começaram a conviver, com o pensamento do liberalismo clássico, estudos que estavam na contramão da organização social vigente, provenientes do campo da Filosofia Social. Os pensadores desta filosofia, sob uma perspectiva crítica, tinham o intuito de denunciar os preceitos que estavam no centro da política liberal.

Estes estudos buscavam compreender a transição que ocorreu do século XIX para o XX, ou seja, a alteração de uma visão liberal sobre a sociedade para a valorização da organização social planejada. Destaca-se, como exemplo significativo desta corrente de pensamento, a Escola de Frankfurt.

A Escola de Frankfurt foi criada em 1923, por Félix Weil, e denominada, num primeiro momento, de Instituto para Pesquisa Social. Na década de 1950, Horkheimer mudou o nome para Escola de Frankfurt. Seus pensadores, entre eles Horkheimer, Adorno, Benjamin, fizeram uma crítica radical às mudanças que aconteciam no mundo contemporâneo, demonstrando, com isso, um desejo de autonomia do pensamento.

A Teoria da Escola de Frankfurt, denominada Teoria Crítica, começou a ser elaborada em 1931, quando Horkheimer assumiu o cargo de diretor do até então Instituto de Pesquisa, época em que as questões históricas, políticas e sociais deixaram de ser vistas, exclusivamente, sob a ótica da economia, para serem compreendidas à luz da filosofia. Esta teoria, que teve como ponto de partida os pressupostos filosóficos de Hegel e Marx⁴, contrapunha o que era denominado de Teoria Tradicional de Descartes⁵, cujas premissas traziam o princípio da identidade – o qual não considerava a multiplicidade das coisas, não deixando espaço para a contradição – e da racionalidade como forma de alcançar o conhecimento verdadeiro e o progresso. Segundo o pensamento cartesiano a contradição é algo que não deveria existir, é impensável, porque é irracional. E somente o racional pode ser pensado.

⁴ Para Hegel, o real estava em contínuo processo de mudança, rumo à evolução para o espírito, evolução esta que acontecia pela contradição. A este processo, ele denominou dialética. Marx criticou a metafísica idealista de Hegel; porém, reiterou a lógica dialética, pensando a evolução da natureza e da sociedade a partir da realidade concreta (materialismo dialético).

⁵ Descartes é considerado um dos fundadores da Modernidade, pois propôs uma concepção de homem que rompeu com a ideia do homem enquanto subalterno da vontade de Deus. É dele a premissa “Penso, logo existo”.

No ano de 1944, Friedrich Hayek (apud ANDERSON, 1995, p. 9), também numa reação teórica e política, ao estado intervencionista da Política do bem-estar social, publicou *O Caminho da Servidão*, no qual fazia uma crítica ao Partido Trabalhista Inglês e trazia as ideias do neoliberalismo. Em 1947, Hayek convocou líderes de outros países que compartilhavam da mesma orientação ideológica para uma reunião, na Suíça, na qual foi fundada Sociedade de Mont Pèlerin, com reuniões bienais, para combater o keynesianismo e o solidarismo, que na época reinavam nos países com o capitalismo avançado. Os argumentos de Hayek e seus seguidores eram de que o Estado do bem-estar social feria a liberdade do cidadão e a livre concorrência prejudicando a prosperidade das nações, bases do modelo neoliberal de sociedade. Como esta reação teórica e política teve início numa época de grande crescimento do capitalismo avançado, não obteve tanta credibilidade.

Em torno de 1973, o capitalismo avançado entrou em recessão profunda, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação – a *estagflação*. Foi a partir de então que as ideias neoliberais começaram a ganhar força e espaço. Data de 1979 o primeiro governo a colocar em prática o neoliberalismo, na Inglaterra, quando Margareth Thatcher assumiu o poder.

Em geral, os autores que analisam esta temática a definem como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades. (BIANCHETTI, 2005, p. 21).

De acordo com a ideologia neoliberal, a crise do capitalismo teve suas origens no poder excessivo atribuído aos sindicatos, bem como na força atingida pelos movimentos operários. Juntos, estes dois movimentos reivindicavam, ao Estado, melhoria nos salários e aumento dos investimentos nos setores sociais. Tanto os sindicatos quanto os movimentos operários afetaram os lucros das grandes empresas, ocasionando um processo inflacionário, o qual culminou, a partir da década de 1970, na crise generalizada do capitalismo organizado.

Diante da falta de propostas para a superação da crise, a solução que se mostrou foi, então, a intervenção política e ideológica do neoliberalismo. Era preciso manter o Estado forte – porém não intervencionista – para combater o poder dos sindicatos e retomar o controle do dinheiro; as despesas com o bem-estar deveriam ser cortadas. Assim, a taxa de desemprego voltaria a existir, o que, segundo os mentores desta teoria, era visto como benéfico, pois era necessário ter um exército de reserva de mão de obra. Acrescenta-se a estas medidas, a intervenção fiscal, ou seja, a

redução dos impostos sobre os rendimentos dos ricos. Dessa forma, intensificaria a desigualdade social, responsável pela dinamização da economia. O pensamento neoliberal acreditava no valor positivo desta desigualdade, argumentando que a sociedade igualitária promovida pelo Estado do Bem-Estar “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Nessa linha, a liberdade é apartada da democracia. Os neoliberais argumentam que a liberdade não está necessariamente associada à democracia, pois esta pode, a qualquer momento, acolher iniciativas, decididas consensualmente pela maioria, no sentido de interferir nos direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor livremente de seus bens e renda. Isto é, a liberdade individual tem a ver com o mercado e não com a democracia social, nem mesmo com a democracia política. (GHIRALDELLI, 2002, p. 25-26).

Segundo Olssen (1996 apud APPLE, 2005, p. 37-38), a transição do liberalismo clássico para o neoliberalismo trouxe uma mudança na concepção de homem; do *homo economicus* que se comporta a partir de seu interesse e que se encontra relativamente desvinculado do Estado, para o *homo manipulável* que é criado pelo Estado e sempre estimulado a ser responsivo, impulsionando a criação de novas formas de vigilância, controle e avaliação.

Por fim, a teoria neoliberal pregava o afastamento do Estado em relação à economia, justificando que o mercado, por si só e com sua racionalidade, seria capaz de dar conta da sua desregulação. Isto significava, segundo Chauí (2005, p. 401), “[...] em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização”.

Pode-se afirmar, portanto, que, nas décadas finais do século XX, as ações e funções do Estado a sofrer delimitações das “autoridades” *políticas supranacionais* (MORAES, 2004, p. 322), tais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e OMC (Organização Mundial do Comércio)⁶, principais instituições representantes do que é denominada Política Neoliberal.

Enquanto o liberalismo tinha por base o Indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico. (MARRACH, 2002, p. 43).

⁶ Estas instituições foram criadas no contexto pós 2ª Guerra Mundial, na Reunião das maiores potências capitalistas aliadas em Bretton Woods. Esta reunião girou em torno da reordenação do mundo, sob hegemonia norte-americana. O Tratado de Bretton Woods – como ficou conhecido – criava, segundo Moraes (2004), um sistema monetário internacional estável, o qual viabilizava a expansão da livre troca de mercadorias entre as nações.

Considerando a infância como um fenômeno socio-histórico, afirma-se que esta mudança na organização social e na forma de conceber o homem alterou também a concepção que se tem de criança, bem como as noções sobre duas das principais instituições responsáveis pela sua formação – a família e a escola –, que agora recebem uma influência significativa dos meios de comunicação, da mídia.

Nesta perspectiva, considera-se necessária uma atenção especial aos avanços dos meios de comunicação e seu impacto na vida social e no cotidiano das pessoas, para um melhor entendimento das questões relacionadas à infância e à Educação de crianças pequenas.

É inquestionável o aumento na velocidade da veiculação da informação. O desenvolvimento das chamadas infotelecomunicações (tecnologias da informação) viabilizou o que se denomina globalização da cultura, ou seja, da produção, da distribuição e do consumo de bens e serviços voltados para o mercado mundial; este fenômeno contribui, em grande escala, para a acumulação e concentração do capital, fortalecendo, assim, o estabelecimento e o funcionamento da economia de mercado, norteadas pelo consumo e pelo lucro inerente a ele.

Uma das principais conseqüências desta globalização é a formação de uma massa consumidora, que vai seguir padrões de vida globais, determinados por uma minoria que detém o capital. “Hoje, mais que nunca na história, os agentes privilegiados no processo de (re)criação e difusão de valores, comportamentos, gostos, idéias, personagens virtuais e ficção são as grandes empresas transnacionais da mídia, da publicidade e do entretenimento (Adorno,1970; Adorno & Horkheimer,1982; Giraud,1989; Mattelart, 1986 e 1994; Chomsky & Herman, 1988 e a997). Essas corporações, mais do que sua atuação no âmbito social, parecem estar constituindo um verdadeiro *sistema midiático-cultural*. (MOREIRA, 2003. p. 1207, grifos do autor).

Entre os grupos pertencentes a esta massa, encontram-se as crianças, com um mercado específico direcionado a elas. Ser criança, nesta sociedade, significa ser um corpo que consome coisas de crianças (GHIRALDELLI, 2002, p. 38). A gama de produtos disponíveis para serem consumidos pelo público infantil é definida pela mídia.

Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que se possui o corpo-que-consome-corpo. A infância deixa de ser uma *fase natural* da vida humana e passa a ser um *flash corporal* autorizado pela mídia. Um *flash* que busca, nos segundos que dura [...] recriar a criança como *indivíduo* [...]. Todavia, o que temos é, na verdade, mero corpo, mero consumidor. Não indivíduo, mas simulacro dele. (GHIRALDELLI, 2002, p. 38, grifos do autor).

Como produto deste sistema, tem-se a formação da chamada cultura midiática que implica em:

[...] determinada visão de mundo, com valores e comportamentos, com a absorção de padrões de gosto e de consumo, com a internalização de “imagens de felicidade” e promessas de realização para o ser humano, produzidas e disseminadas no capitalismo avançado por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento, e principalmente por meio da publicidade. Num âmbito mais amplo e necessariamente genérico, cultura midiática é a cultura do mercado [...]. (MOREIRA, 2003. p. 1208).

A visão da criança como um adulto em espera, em miniatura, recorrente na história da infância, também se faz presente atualmente. Os avanços tecnológicos e o sistema, denominado por Moreira (2003) de *mediático-cultural*, potencializam e viabilizam o acesso das crianças a informações, as quais outrora eram consideradas como pertencentes ao mundo adulto: elas têm livre acesso a uma grande e diversificada quantidade de informações, principalmente via televisão e Internet e mesmo aos produtos do mundo adulto, colocando-se, algumas vezes, como tradutoras deste mundo das tecnologias para os adultos.

Assim, enquanto uma fase da vida, a infância se encontra cada vez mais diluída em uma adolescência precoce e uma juventude eterna. As crianças da sociedade contemporânea estão cada vez mais adultizadas. Basta olhar para as vitrines das lojas, ou mesmo observar atentamente as campanhas publicitárias para se ter certeza de um mercado que trata a criança como um adulto em miniatura.

E como olhar para as mudanças pelas quais a infância passa?

De acordo com Steinberg e Kincheloe (2004, p. 13) “A mudança na realidade econômica, associada ao acesso das crianças a informações sobre o mundo adulto, transformou drasticamente a infância”.

Infelizmente, algumas pessoas que ganham a vida estudando ou cuidando de crianças não reconheceram esta mudança de rumo histórico. Além disso, poucos observadores notaram que a explosão de informações tão característica da era contemporânea desempenhava papel principal num jogo destinado a minar as noções tradicionais da infância. (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 11).

Neste sentido, pode-se considerar que a ideologia neoliberal, que tem a mídia como seu principal instrumento de propagação da cultura do consumo, perpassa também pelas relações sociais, alterando, dessa forma, a relação entre adultos e crianças.

Diante dessa presença massiva dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas, em especial, das crianças, observa-se também sua repercussão na constituição da identidade, da subjetividade dos sujeitos infantis.

Entende-se que é por meio das representações simbólicas que os sujeitos atribuem sentidos a determinados símbolos que sinalizam seu pertencimento ou não a uma determinada

cultura. O que se observa, hoje, é que, além da família e da escola, o *sistema midiático cultural* consiste também num importante fornecedor desses símbolos, que levam a atribuição de sentidos, os quais permitem a inclusão ou a exclusão das pessoas em relação a certos grupos da sociedade.

Uma das formas mais atuantes destes meios de comunicação é a publicidade. A publicidade se tornou um verdadeiro ambiente cultural (MOREIRA, 2003, p. 1.217), ou seja, as pessoas tratam a propaganda como se fosse uma cultura, a sua própria (MOREIRA, 2003) cultura. Um ambiente cultural que, além de se constituir por relações de compra e venda, visa, antes de tudo, formar para o consumo.

Nessa mesma esteira de reflexões, Bauman (1999, p. 88) acrescenta que “A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que nossa sociedade coloca para seus membros é a da capacidade e vontade de desempenhar este papel”.

O universo infantil se insere como público-alvo da atuação do marketing. Nesse sentido, “Os meios interativos anunciam um conjunto inteiramente novo de relações, derrubando barreiras tradicionais entre ‘conteúdo’ e o ‘comércio’, e criando intimidades sem precedentes entre as crianças e os marqueteiros” (MONTGOMERY, 2000, p. 636 apud MOREIRA, 2003, p. 1.218).

O que se observa, nos dias atuais, é que as crianças foram descobertas como consumidoras e crescem cada vez mais sob influência dos valores de mercado, difundidos pela mídia, especialmente, pela publicidade, uma vez que os adultos são históricos e, conseqüentemente, assujeitados aos mecanismos do neoliberalismo.

Existe todo um mercado dirigido à infância, denominado *cultura infantil*. Este mercado busca desestabilizar a identidade da criança, para fazê-la crer que será alguém, que pertencerá a um grupo, se consumir determinado produto. E os criadores dos elementos que fazem parte desta cultura têm interesses puramente comerciais, visam estritamente ao ganho individual e ao lucro, sem qualquer preocupação social. “O entretenimento das crianças, como em outras esferas sociais, é um espaço público disputado, onde diferentes interesses sociais, econômicos e políticos competem pelo controle” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 19).

Assim como os adultos, as crianças estão sendo acostumadas a consumir não somente o produto anunciado, mas a publicidade como modo de ser (MOREIRA, 2003). O modo de ser da publicidade é o do efêmero, do descartável, o que abala qualquer valor. Portanto, “Cada vez mais cedo o imaginário infantil é cooptado e povoado por marcas, logos, os ícones do consumo” (MOREIRA, 2003, p. 1.219).

Vale ressaltar que, neste trabalho, a mídia não é colocada como a grande vilã da perda dos espaços infantis e da descaracterização da infância. Enfatiza-se que, em uma cultura cujo exercício da crítica não predomina, a mídia – como os demais componentes da cultura – deve ser problematizada.

Deve-se levar em consideração, ainda, que as crianças não são meros receptores passivos de toda a informação veiculada pela mídia, ou seja, elas atribuem significados ao que apreendem de acordo com os contextos sociocultural e familiar dos quais fazem parte.

Se com a modernidade houve uma nítida separação entre a vida pública e a privada, assegurando o funcionamento da sociedade liberal, hoje, a invasão da ideologia neoliberal nos domínios privados se dá de modo “invisível” e poderoso. Pode-se dizer que a midiaticização da cultura intensificou e expôs a “crise” em instituições tradicionais, como escola e família facilitando, assim, a formação de novas instâncias geradoras e difusoras de sentido (MOREIRA; ZICMAN, 1994 apud MOREIRA, 2003, p. 1210). É inegável que tais instituições mantêm-se como fontes primárias da educação e da formação moral das crianças. Contudo, é imprescindível considerar o atravessamento da mídia nessas instâncias.

Observa-se, então, que as duas grandes fontes de transmissão e construção de conhecimento e valores para a criança se encontram mergulhadas na lógica neoliberal, reforçando-a, não por escolha, mas talvez por não saber lidar com a rapidez com que as transformações e inovações ocorrem. Vive-se a geração do descartável, na qual se consome para se jogar fora. Os produtos que são oferecidos despertam o desejo dos consumidores, para, logo em seguida, novos objetos e necessidades serem criados. Esta máxima permeia também as relações entre as pessoas. O ser humano é tratado como objeto.

Frente a estas ponderações, propõe-se, aqui, uma reflexão a respeito do papel dos adultos em suas relações com as crianças. As crianças passam grande parte de seu tempo em contato com programas de TV, propagandas, sendo formadas também sob a influência destes veículos de informação. Caberia aos adultos a função de mediadores entre as crianças e o mundo que se lhes apresenta, a fim de viabilizar um espaço para reflexão a respeito da intencionalidade e da necessidade de tanta exposição. Esta perspectiva poderia abrir canais facilitadores para as crianças protagonizarem suas vidas.

Contudo, não é isso o que geralmente se observa. A família e a escola, muitas vezes, vêm com bons olhos tanta exposição e precocidade. É comum que a aceleração do desenvolvimento das crianças se torne medida de qualidade para os adultos responsáveis pela sua formação. Pais e professores, num comportamento narcísico, incentivam com elogios e reconhecimento, quando não com bens materiais, a competitividade das crianças. É

importante ressaltar que não se trata de uma culpabilização desses adultos, visto que eles também funcionam dentro da lógica social vigente.

Quando vão para a escola, as crianças são logo imersas em discursos competitivos e sobrecarregadas de atividades, com o foco no mercado de trabalho, realidade ainda tão distante na vida das crianças pequenas. Com isso, fica claro que a grande preocupação é com o futuro da criança e da sociedade, com o adulto que está por vir, não prevalece o cuidado com a infância enquanto uma etapa da vida com suas especificidades. Segundo Elkind (2004, p. 204), “[...] é importante encarar a infância como um estágio da vida, não simplesmente a ante-sala da vida”.

Assim como ocorre com a concepção de infância, pode-se inferir que as instituições destinadas à educação de crianças pequenas também são socialmente construídas e, dessa forma, as práticas que acontecem dentro delas são decorrentes da concepção que se tem de criança bem como do que se pensa sobre o papel destas instituições.

[as instituições dedicadas à primeira infância], assim como nossas imagens do que uma criança é, pode ser e deve ser, devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade [...]. As instituições [dedicadas à primeira infância] e as práticas pedagógicas para as crianças são constituídas pelos discursos dominantes na nossa sociedade e nas quais incorporam pensamentos, concepções e éticas que prevalecem em um dado momento em uma dada sociedade. (DAHLBERG, 1997 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 87).

A concepção de criança na sociedade capitalista neoliberal substitui práticas educacionais por técnicas e treinamentos. Houve uma tecnização dos conteúdos dos programas educacionais, que já não oferecem espaço para a reflexão social e uma compreensão crítica da realidade; bem como a pressão para que as instituições de educação tenham um desempenho conforme o padrão estabelecido pelo sistema, padrão este, em geral, reducionista, baseado em valores individuais e pragmáticos. E, nesse sentido, pode-se dizer que a educação passa a ser tomada como forma de *habilitar para algo*, como aprendizagem de técnicas que deverão ser aplicadas posteriormente, na vida adulta do mercado de trabalho.

Para Ghiraldelli (2002, p. 38-39), “Uma pedagogia que deve pensar numa escola para alguém que é apenas consumidor – consumidor de técnicas –, só pode pensar fazer da escola uma empresa. A escola dos tempos neoliberais é, então, a junção dessas duas necessidades”. O autor acrescenta, ainda, que:

A pedagogia como reflexão social que articula os meios e discute os fins da educação perde o sentido, pois a educação, definida agora como treinamento e adestramento, não necessita de reflexão educacional. [...] isto não incomoda as novas gerações. Elas

acreditam – e se entendem felizes assim – que só podem se inserir socialmente uma vez que adquiriram alguma técnica. [...]. Técnica não para a cidadania ou para o trabalho. Mas técnica pela técnica. (GHIRALDELLI, 2002, p. 39-40).

Diz-se, então, que no discurso neoliberal a educação deixou de fazer parte de preocupações sociais e políticas para adentrar o mundo do mercado, funcionando de acordo com as suas regras. A educação não ocupa mais o lugar de direito do cidadão. É, pois, direito do consumidor. E, nesses termos, pais e alunos são tratados como consumidores.

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma *grande* crise. (MARRACH, 2002, p. 42-43, grifos nossos).

Nesse sentido, a escola representa, mais uma vez, um papel estratégico na reiteração da nova configuração social. As escolas e as universidades, tanto as de iniciativa pública quanto as de iniciativa privada, se adequam aos mecanismos e às demandas do mercado, funcionando à sua imagem e semelhança.

Pode-se dizer que o Projeto Neoliberal transformou o Estado em um negócio, submetendo, assim, seus principais setores à ordem mercadológica do mundo dos negócios, individualizando as responsabilidades, como tem ocorrido com a Educação. É um modelo de sociedade que preza e valoriza a eficiência e dita a maneira *correta* de se comportar e agir no mundo. Esse movimento leva à construção de uma “cultura de auditoria” (LEYS, 2003 apud APPLE, 2005, p. 38-39), que implica no uso de conceitos da área dos negócios para avaliar e medir o desempenho dos professores e dos alunos; conseqüentemente, tem-se uma falta de espaço para o desenvolvimento humano, para outras formas de *eficiência e de democracia*.

Para que os valores neoliberais fossem inculcados nos indivíduos e instituições, foi preciso, segundo Apple (2005), instituir uma mudança no senso comum, ou seja, o mundo e as relações sociais passaram a ser pensadas sob a luz do consumo, que propaga a ideia de que todos se enquadram como consumidores individuais e onde tudo é potencialmente um produto a ser comercializado. Afirmou, ainda, que quando se torna mais importante vender um produto, as instituições de educação não passam de “torradeiras com alunos” (APPLE, 2005, p. 45). Pode-se entender, a partir desta afirmação, que as pessoas entram para a escola e são enquadradas num modelo pré-programado e predeterminado o qual estabelece que caminhos deverão seguir para obterem o sucesso, serem bons alunos e a escola ser considerada uma boa

instituição. Os alunos não são vistos em suas particularidades, devendo todos ter o mesmo desempenho.

Assim, segundo Marrach (2002), às instituições escolares foram atribuídas três funções principais. Como um primeiro objetivo, encontra-se a importância de atrelar a educação à qualificação para o trabalho, formando sujeitos capazes de competir no mercado. Da mesma forma, a produção de pesquisas científicas vincula-se às necessidades do mercado ou da iniciativa privada. E, por fim, a “integração da universidade à produção industrial baseada na ciência e na técnica transforma a ciência em capital técnico-científico” (MARRACH, 2002, p. 46).

Além disso, a escola se constitui, juntamente com os meios de comunicação, como instituição reprodutora da ideologia neoliberal. Nas últimas décadas, em decorrência do pensamento crítico em relação à ordem dominante, os neoliberais tiveram que reforçar ainda mais o enquadramento das escolas e universidades em sua forma de pensar o mundo, para assegurar reprodução de seus valores. Considera-se importante ressaltar que a escola é também um espaço para a contradição e a reflexão crítica sobre a realidade. Contudo, quanto mais o projeto neoliberal de sociedade ganha força, mais este espaço vem se estreitando.

Interessa também ao Neoliberalismo fazer da escola um significativo mercado para os produtos da indústria cultural e de informática. Apesar de o discurso neoliberal condenar a intervenção direta do Estado no financiamento da educação, quando é de seu interesse, não hesita em aceitar subsídios estaduais para financiar seus materiais didáticos.

Na argumentação neoliberal, este modelo implicaria numa educação de qualidade, termo que se aproxima da terminologia empresarial. A palavra qualidade é empregada, na maioria das vezes, de forma descontextualizada.

Dita como se fosse uma palavra mágica que representasse uma idéia definitiva do tipo oitava maravilha do universo: a excelência do ensino e da pesquisa, professores competentes, com domínio de conteúdos científicos substantivos de alto nível e de conhecimentos instrumentais, pesquisas de ponta capazes de gerar tecnologias competitivas na aldeia global, alunos aptos a ingressarem no mercado internacional etc. (MARRACH, 2002, p. 51).

Esta noção de qualidade traz à tona o tecnicismo presente na lógica neoliberal. Trata-se de encarar os problemas educacionais como questões que podem ser resolvidas com uma boa administração, com a aplicação de uma técnica eficiente, isto é, trata-se de transpor os impasses educacionais das esferas social e política e transformá-los em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento (MARRACH, 2002, p. 52).

Sob esta perspectiva, subentende-se que os profissionais da educação desempenham um papel muito próximo ao de técnico, cuja função principal é assegurar que os resultados determinados pela instituição sejam obtidos.

Partindo-se do pressuposto de que a escola deveria ser um local diferenciado de transmissão e construção permanente de saberes e valores; e de que educar “não é mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida” (MÉSZÁROS, 2005. p. 13), é possível afirmar que a preocupação da educação deveria priorizar a formação uma vida de significados, para além do utilitarismo do mercado.

Contudo, não é bem isso o que se observa. Nesse sentido, o que se percebe é que a concepção dominante sobre as instituições para a primeira infância “é a de produtor de cuidado e de resultados padronizados e predeterminados” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 88). Ou seja, as instituições acabam por se constituírem enquanto reprodutoras de conhecimento, identidade e cultura, sendo estes provenientes do sistema dominante, o capitalista. Esta visão leva a uma prática que entende a criança como um recipiente vazio, o qual deve ser preenchido pelo adulto, visando sempre à escolarização e à formação para o futuro. A esse respeito, Katz (1993, p. 33-34 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 88) acrescenta:

Parece-me que os programas dedicados à primeira infância estão correndo um risco crescente de se tornarem moldados no modelo corporativo/industrial ou fabril tão penetrante nos níveis da educação primária e secundária [...] as fábricas destinam-se a transformar matéria-prima em produtos pré-especificados.

No contexto da sociedade contemporânea, caberia aos adultos, em especial aos professores da Educação para crianças pequenas – foco desta pesquisa –, uma reflexão constante acerca das informações culturais assimiladas pelas crianças, assim como uma mudança de atitude frente ao seu papel de educador, para não perderem de vista esta função primordial. “A educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou sócio-econômica (sic), mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 15). E mais, educar “[...] não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados” (BUJES, 2001, p. 18).

A partir destas constatações surgem algumas questões:

- Como se dão as relações humanas e sociais – especialmente entre adultos e crianças –, em espaços escolares, e como se refletem nas práticas educacionais?

- Com qual concepção de crianças os educadores estão trabalhando?
- E, principalmente: Em um contexto mais amplo, que tem como centro a ideologia neoliberal, onde se situariam os adultos/educadores e as instituições educacionais como atores que podem sustentar/alterar o paradigma?

Tais questões ultrapassam a relação professor-aluno. Dizem respeito às relações entre adulto e criança de uma maneira geral, as quais têm se modificado. As crianças não mais valorizam aquilo que os adultos têm a transmitir, “[...] o ‘moderno’ é não ter história como referência” (MEIRA, 2003, p. 78).

Salienta-se, contudo, que o propósito do presente trabalho foi investigar como as relações presentes no mundo contemporâneo, ocidental e capitalista, repercutem nas práticas educacionais que envolvem crianças pequenas, em instituições escolares, públicas e privadas; ou seja, como as atividades desenvolvidas em escolas infantis reproduzem/divergem da cultura globalizada e massificada veiculada pelas diferentes *mídias*.

Para tanto, pretende-se identificar por meio da fala dos educadores, bem como da observação de suas práticas cotidianas, qual a concepção de infância e de Educação Infantil que embasam suas práticas e, a partir desse levantamento, entender como as atividades desenvolvidas nestas instituições e as atitudes dos educadores, reforçam ou não as práticas do capitalismo, entendidas aqui como as relações de mercado, caracterizadas pelo individualismo, pelo imediatismo, pela competitividade, pelo consumismo, entre outras.

1.4 Infância e Educação das Crianças Pequenas na Sociedade Brasileira

Enquanto no século XVI o continente europeu vivia a era dos descobrimentos, assistia à revolução copérnica e vivia os avanços possíveis da ciência, Portugal e Espanha mantinham-se atrelados a uma mentalidade medieval. É a partir deste contexto que devemos compreender a chegada dos portugueses colonizadores no Brasil.

No século XVI os portugueses chegaram ao Brasil e trouxeram consigo crianças abandonadas em Portugal e jesuítas da Companhia de Jesus. Esta Companhia fora criada no início daquele mesmo século, com função missionária e catequizadora e aqui chegou com o objetivo de impor a cultura portuguesa – ainda presa aos ensinamentos de uma religiosidade medieval – à população que seria colonizada.

Em terras brasileiras, essa missão tornou-se impossibilitada pela reação, quase sempre belicosa e defensiva dos habitantes nativos.

Trabalhando com a ideia de criança como um papel em branco e um corpo para o trabalho, os missionários acreditavam que agindo sobre a criança – com o auxílio dos órfãos portugueses sobreviventes à travessia marítima – esta levaria os ensinamentos aos seus grupos sociais, multiplicando, assim, a conversão para outra cultura e religião. Neste sentido, a intenção maior dos jesuítas era doutrinar os indígenas na religião católica medieval – cujo pecado maior era o ócio que predisponha aos *vícios da carne* – por meio da sujeição e da ameaça, da disciplina e dos castigos físicos e morais.

Nessa perspectiva, pode-se entender que as primeiras relações com crianças presentes no Brasil colonizado foram baseadas na doutrinação, na subordinação, na obediência e no aprisionamento a uma cultura estrangeira, sem espaços para as especificidades daquela infância. Processo semelhante ocorreu com o negro africano quando se tornou mão de obra escrava, em substituição ao índio. Mesmo destino da criança portuguesa, órfã, embarcada com os primeiros colonizadores.

A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto “cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos”. Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durasse suas curtas vidas. (RAMOS, 1999, p. 20).

Embora trabalhem com a perspectiva de infância social e historicamente construída, é inegável a permanência da ideia de disciplinamento de corpos e mentes infantis, perpassando diferentes tempos e organizações sociais e de trabalho no Brasil. Também é inegável o caráter de exploração pela qual a população brasileira foi sujeitada a outras nações europeias.

À Modernidade europeia dos séculos XVII e XVIII, caracterizada pela racionalidade científica, correspondia um Brasil colonizado, extrativista e agrário, baseado no trabalho escravo, cenário no qual as crianças – que aqui já habitavam e também aquelas que vieram com os colonizadores – ocupavam um papel de exploradas e abandonadas.

É bem verdade que, na época colonial, as municipalidades deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência, quando existiu, não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. As câmaras que ampararam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para amas de leite amamentassem e criasse as crianças. (MARCILIO, 1997, p. 51).

Na sociedade brasileira do século XVIII o crescente abandono de crianças – filhas de mães pobres, filhas ilegítimas de mães das camadas mais elevadas da sociedade, filhas de escravas impedidas pelos seus senhores de mantê-las sob seus cuidados – levou à criação das Rodas dos Expostos – expediente medieval na Europa – como dispositivo para acolhê-las⁷.

No Brasil colônia, “família” passou a ser sinônimo de organização familiar “latifundiária”. Toda formação social que pudesse fraturar o mito de sua universalidade era sistematicamente aniquilado. A família escrava foi destruída pela violência física e a dos homens livres pobres, pela corrupção, pelo favor e pelo clientelismo. (COSTA, 1983, p. 37).

A vinda da Família Real, em 1808, acelerou a europeização do Brasil, com o apoio da elite agrária – representante do Estado – e uma restrita elite intelectual já convertida ao ideário liberal, com seus princípios de família nuclear, da ordem, da norma e do progresso plasmados pela educação e pelo trabalho.

Na transição do século XIX para o XX, a ideia de sujeição social e moral, por meio da educação das crianças pobres, ocupou o cenário brasileiro. Educar social e moralmente as crianças foi o caminho encontrado para conter a indisciplina e a desobediência civil. A proposta era então a profilaxia: prevenir a criminalidade, a prostituição, a anormalidade. As crianças precisavam de proteção e cuidado para serem úteis socialmente; para tanto se via a necessidade de reduzir a mortalidade infantil, afastá-las das famílias, desqualificadas para a formação de hábitos saudáveis para a sociedade que se modernizava.

Entre as mudanças decorrentes da industrialização e do desenvolvimento capitalista pelas quais a sociedade brasileira passou no final do século XIX e começo do XX encontravam-se, também, mudanças relativas à institucionalização da educação, ou seja, a escola. Tal instituição passou a ser considerada um meio de propagação do modo de vida civilizado.

Embora a educação de crianças pequenas, no Brasil, date do final do século XIX, nesta época eram mais comuns os jardins da infância, particulares ou públicos, direcionados às crianças da elite, aos moldes europeus.

Também por essa época foram criadas as creches, que apresentavam um caráter assistencialista e higienista, vinculadas, em grande parte, à Igreja e destinadas às crianças de classes populares. Essas creches tinham como objetivo reduzir a miserabilidade e o alto índice de mortalidade das crianças, retirá-las da condição de indigência, em concordância com a

⁷ Marcilio (1997, p. 51) enfatiza que as Rodas dos Expostos, no Brasil, foram extintas definitivamente, na década de 1950.

máxima liberal “salvar a criança era salvar a nação”, que tem como subtexto, os preceitos higienistas.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não será necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já apresenta uma concepção educacional. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 182).

Nos primórdios do século XX, com a expansão industrial e o emprego da mão de obra feminina nas fábricas, as creches se tornaram necessárias, pois eram essas mães as responsáveis pela educação e cuidado com os filhos. Pontua-se que tais instituições não eram um direito dos trabalhadores, muito menos das crianças. Antes de tudo, implicavam em uma necessidade da sociedade burguesa para seu crescimento econômico. A concepção de criança que norteava suas práticas era, predominantemente, a naturalista, que via a criança como um ser puro, naturalmente bom, que precisava ser protegida, orientada ou recuperada em benefício de um bem maior, a sociedade.

A partir do final do século XIX, com o desenvolvimento industrial e capitalista e a ideia da redenção pelo trabalho, as crianças pobres passaram a ser também mão de obra explorada nas fábricas; já que do ponto de vista do capital, a mão de obra infantil representava baixo custo e alto lucro.

Arelado a este ideário, tem-se que a rotina fabril retirava da infância pobre seus tempos e espaços específicos.

Somente em 1917 foi criada a primeira lei estadual, em São Paulo, para proteger as crianças, proibindo o trabalho infantil nas indústrias consideradas perigosas, mas sem muita efetividade.

Foi na década de 1940 – já com a industrialização e o capitalismo consolidados no Brasil – que as creches para as crianças pobres passaram a ser responsabilidade do Estado, mantendo, contudo, seu caráter assistencial, já que as instituições ainda contavam com contribuições de entidades filantrópicas e continuavam sendo encaradas como benefício para a mãe trabalhadora, não como um direito da criança e um lugar de socialização e desenvolvimento. As pessoas – em geral mulheres – que trabalhavam nestas instituições atuavam a partir de suas experiências domésticas e maternais e essas creches eram, muitas vezes, arranjos em residências, sem qualquer estrutura adequada às crianças pequenas⁸.

⁸ Ainda nos dias atuais, são comuns as chamadas “creches domiciliares”, bem como espaços domésticos cujo funcionamento sequer é fiscalizado por municípios.

Com a expansão industrial, durante as décadas de 60 e 70 e a instalação no Brasil de empresas multinacionais, houve uma intensificação do êxodo rural – iniciado na década de 30 – que resultou numa aglomeração de pessoas nos grandes centros e no recrudescimento de tensões sociais e políticas, reflexo da conjuntura internacional da época.⁹ Esta crise repercute no Brasil com o excedente de mão de obra e seu conseqüente barateamento, provocando a organização de movimentos sociais nas camadas mais diretamente atingidas e cada vez mais excluídas dos seus direitos básicos.

Por se tratar de mão de obra desvalorizada, a mulher insere-se ainda mais no mercado de trabalho, aproximando-se de movimentos reivindicatórios, dos quais se destaca no âmbito desta pesquisa o “Movimento de Luta por Creches”, em 1970, que contou com o apoio de sindicatos, intelectuais e religiosos progressistas.

Durante o Regime Militar (1964 a 1985), houve – juntamente com a mudança no modelo político e econômico do Brasil –, uma alteração na forma de se pensar as crianças, especialmente as pauperizadas, e também a sua educação. Além de assistencial, o atendimento à pequena infância foi marcado pela repressão e pelo disciplinamento, procurando prevenir desajustes futuros que representassem ameaça à ordem social. Foi esse o papel desempenhado pela Educação Compensatória, nos moldes de programas norte-americanos, dirigidos às crianças denominadas “carentes culturais”, conforme destaca Kramer:

A abordagem da privação cultural se apóia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais. (KRAMER, 1982, p. 33).

Contudo, o tecnicismo, enquanto modelo educacional da época, atingiu não apenas a educação das camadas desfavorecidas, mas também as camadas mais abastadas da sociedade brasileira que, deliberada e acriticamente, aderiam a este modelo fabril.

Assim, podemos dizer que a década de 70, principalmente, no que diz respeito à educação de crianças pequenas, foi marcada por práticas educacionais compensatórias, tendo como foco a criança proveniente de camadas sociais mais baixas. A ideia da pré-escola como uma forma de

⁹ É a chamada “Guerra Fria” entre as potências que representavam dois projetos políticos e sociais: o comunismo, defendido pela União Soviética, e o capitalismo, liderado pelos Estados Unidos.

prevenir o fracasso escolar do futuro, amplamente difundida pelas agências internacionais, foi incorporada pelo MEC (Ministério da Educação) sob a forma de políticas oficiais.

Nesse contexto, debates críticos foram fomentados, em busca de alternativas para a construção da educação das crianças pequenas brasileiras. Surgiram questionamentos críticos a respeito da educação infantil, que problematizavam a teoria da privação cultural, na tentativa de romper com uma visão de criança carente, defasada e imatura; não negando as desigualdades sociais, mas pensando em formas de combatê-las, em caminhos possíveis para a consolidação da democracia.

Como consequência, já no início dos anos 80, exatamente em 1981, o MEC lançou uma política de expansão das pré-escolas. Contudo, por se tratar de uma política de baixo custo, vazia de objetivo e desvinculada do Ensino Fundamental, não obteve aceitação nas universidades nem nos sistemas de ensino, desencadeando uma série de movimentos sociais que denunciavam a precariedade do atendimento às crianças pequenas e exigiam uma educação de qualidade para elas.

Estes movimentos sociais foram significativos para que, no final da década de 80, mais especificamente com a Constituição de 1988, a educação passasse a ser considerada como um direito da criança.

A década de 90 é profícua no que se refere à produção acadêmica e de documentos oficiais referentes à Educação para crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas. É também a década das privatizações de empresas estatais e, conseqüentemente, da consolidação do modelo neoliberal no Brasil.

Em 1990, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) reafirmou o direito das crianças pequenas à educação de qualidade.

Simultaneamente a este cenário brasileiro, também em 1990, ocorreu em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial “Educação para Todos”, evento patrocinado por organismos internacionais: Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); e Banco Mundial. No nosso entender, tratou-se de uma proposta de globalização da educação, retirando-a de seus contextos específicos e abrindo espaços para uma formação aligeirada tanto de professores como de crianças e adolescentes.

Em 1994, foram elaborados documentos com a participação de diversos especialistas na área, com o intuito estabelecer diretrizes para a nova realidade educacional da Educação Infantil¹⁰.

¹⁰ São os cadernos (*rostitinhos de crianças*) publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria da Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI).

O caminho apontado pela equipe técnica responsável pela Educação Infantil no MEC em 1994 era o de buscar a superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil. (PALHARES; MARTINEZ, 1999, p. 6).

Entretanto, as propostas e discussões apresentadas nos documentos permaneceram no papel, sem repercussão na realidade concreta da Educação Infantil no Brasil.

No ano de 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, alicerçada na Constituição de 1988, as creches, juntamente com as pré-escolas, foram englobadas na terminologia da Educação Infantil e passaram a fazer parte do sistema educacional brasileiro, como a primeira etapa da educação, não pertencendo mais às secretarias de Assistência Social. A partir de então, passou a ser papel daquelas instituições o cuidado e a educação, o desenvolvimento integral da criança pequena, em ação complementar à da família. A LDB foi a primeira lei que trouxe a criança como sujeito de direitos e não de tutela (CERISARA, 2002).

Até a promulgação da LDB, havia uma dicotomização das instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos, baseada na Secretaria à qual estavam vinculadas. Estavam, de um lado, instituições pertencentes às Secretarias do Bem-Estar Social (hoje denominadas Coordenadorias da Ação Social), as creches. Estas instituições contavam com profissionais sem formação, os quais desempenhavam um trabalho de cunho assistencial. E de outro, havia as pré-escolas, as quais estavam subordinadas às Secretarias da Educação e contavam com profissionais, em sua maioria, formados no Ensino Médio (Normal ou Magistério) desenvolvendo um trabalho escolarizante.

Essa falsa dicotomia entre o cuidar e o educar estava diretamente vinculada à ideia de que as tarefas mais ligadas aos cuidados da criança pequenas não eram educativas e, por isso, poderiam reproduzir os modelos familiar e hospitalar. Em contrapartida, tem-se o trabalho reconhecido como educativo, baseado no modelo escolar do Ensino Fundamental. Ou seja, as creches e pré-escolas não tinham uma identidade vinculada à especificidade do trabalho com as crianças pequenas, como – concretamente – não possuem até os dias atuais.

Em 1998, o MEC lança e distribui para todas as instituições brasileiras de Educação Infantil os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Entretanto, à medida que a leitura do Referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para a criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados. (PALHARES; MARTINEZ, 1999, p. 10).

Em consonância com as recomendações da Conferência de Jomtien,

O referido documento [RCNEI] como muito bem apontou o Parecer sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do GT 07 da Anped (1998), reforça o cunho psicologizante/cognitivista do atendimento infantil, não aproveita a produção existente na área, terminando por não privilegiar as especificidades deste atendimento, fato este claro pelo seu caráter manualístico. (ARCE, 2001, p. 270).

Ou seja, o Referencial Curricular, além de reiterar a visão globalizada da educação, de acordo com os ideais dos grandes conglomerados internacionais, ainda desconsidera a especificidade da infância, concebendo-a de maneira universal.

O entendimento aqui proposto, sobre a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apoiada no Parecer emitido por Regina Alcântara de Assis, segue na direção de uma tentativa de superação do modelo globalizante apresentado em Jomtien, em 1990. Argumentamos essa impressão com base na minuciosa contextualização e nas concepções de infância e de educação infantil apresentadas no Parecer elaborado por Regina Alcântara de Assis e, conseqüentemente, acatados para a aprovação da Resolução.

Entre as questões trazidas nas Diretrizes Curriculares, destacamos: os princípios éticos políticos e estéticos norteadores da Educação Infantil; o respeito às identidades das crianças, de suas famílias e dos profissionais; um olhar para a criança como um ser total e indivisível, devendo-se trabalhar seus aspectos físicos, emocionais e cognitivos de forma integrada, articulando as áreas da Saúde e da Assistência com a Educação, direito social de toda criança, independente da classe social. Nesse sentido, parece-nos que há um rompimento com a visão universalizante da infância e de Educação Infantil, em busca da construção de uma educação emancipatória para crianças pequenas, na contramão das tendências globalizadas.

Nos últimos anos, destacam-se os Fóruns Estaduais de Educação Infantil e o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), como também as pesquisas e produções acadêmicas, na luta por uma Educação Infantil de qualidade, direito da criança e dever do Estado.

Algumas iniciativas têm sido tomadas para tentar solucionar os impasses concernentes a esta etapa da educação. Entre elas, citamos o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL, MEC, 2005 apud KRAMER, 2006, p. 807), que visava habilitar, em magistério, cerca de 40 mil professores que atuam na Educação Infantil, sem ter cursado ao menos o 2º grau.

No ano de 2003, em cumprimento a compromissos estabelecidos entre o Governo Federal e o MIEIB, foi criado o Conselho de Políticas para a Educação Básica (CONPEB). Tal Conselho abrangeu os Conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos. A partir de então, foram elaborados documentos oficiais para a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Entre esses documentos destacamos a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2005); os “Parâmetros de qualidade para a educação infantil” (2005); e os “Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil”.

Em 2005, o MEC sintetizou as principais diretrizes para o monitoramento da qualidade da educação de crianças pequenas no documento “Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil”. Baseado neste documento, foi publicado, em 2009, o “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil”, na tentativa de traduzir os parâmetros de qualidade em indicadores que forneçam apoio às equipes de trabalho, às famílias e comunidades atendidas pelas instituições de Educação Infantil.

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009, p. 14).

Embora tenham sido alvo de muita discussão, os documentos acima citados ainda não ganharam espaço correspondente aos avanços nas pesquisas sobre a infância e a Educação Infantil. Mesmo que alguns direitos da criança tenham sido conquistados legalmente, ainda encontramos muitas dificuldades em consolidá-los. Entre estas dificuldades estão: a falta de recursos orçamentários; a ausência da articulação entre as políticas educacionais e sociais; a formação dos profissionais da educação infantil; a precariedade dos atendimentos nas creches não pertencentes às redes municipais de educação; e, por fim, as ações e pressões das agências internacionais para a contenção e silenciamento dos movimentos sociais, de um modo geral e entre eles, aqueles pelos direitos da infância.

De acordo com Faria (2005, p. 1.031), para a concretização de uma Educação para crianças pequenas de qualidade, ou seja, que leve em consideração a especificidade da infância e dos modos de ser criança, “[...] temos de combater os programas episódicos, que pulverizam os recursos e não estão voltados para uma política articulada, enraizada na diversidade cultural brasileira”.

2 OBJETIVOS E METODOLOGIA

O presente trabalho visa investigar como as relações presentes no mundo contemporâneo, ocidental e capitalista, repercutem nas práticas educacionais que envolvem crianças pequenas, em instituições escolares, públicas e privadas; ou seja, como as atividades desenvolvidas em escolas infantis reproduzem/divergem da cultura globalizada e massificada veiculada pelas diferentes *mídias*.

Compreendemos por relações sociais presentes no mundo contemporâneo, aquelas confirmadas pelo paradigma neoliberal e que, nas instituições, podem se caracterizar pelas seguintes situações:

- Uma relação utilitária e pragmática com o conhecimento (valorização do produto em detrimento do processo).
- Predominância de valores imediatistas e superficiais em detrimento ao processo de humanização e historicidade dos sujeitos.
- Visão da criança como consumidor e reiteração desse valor nas práticas pedagógicas.
- Enaltecimento do efêmero e do individualismo em detrimento das relações de alteridade.
- Valorização da cultura enquanto produto veiculado pela mídia.

2.1 Referencial Teórico e Procedimentos

Opondo-se ao reducionismo determinista do positivismo, que considera o conhecimento como a busca da verdade universal e absoluta, a dialética olha o homem em sua concretude material, histórica e em permanente movimento, buscando o conhecimento por meio das leis da contradição.

Compreendemos a infância como um fenômeno social, histórico, não linear, construído nas múltiplas interações com múltiplos outros fenômenos humanos e sociais; isto é, o conceito de infância no qual nos fundamentamos tem se construído e se transformado com as mudanças sociais e é nesse movimento que as pessoas constroem suas subjetividades e integram, de modo transformador, essa própria história social e cultural.

Esta concepção nos remete a uma criança ativa, protagonista de sua própria história, que é construída permanentemente e em processo, a partir das inúmeras vivências e relações com as múltiplas histórias que a cercam e às demais pessoas com as quais interage.

Nesta perspectiva, consideramos que, para estudá-la, é preciso adentrar o seu mundo, compreender os sentidos que atribui às relações que estabelece. Portanto, utilizaremos procedimentos metodológicos denominados qualitativos, ou seja, aqueles que permitem um aprofundamento na relação com o sujeito pesquisado e com suas circunstâncias históricas e culturais e desprezam sua validação baseados na possibilidade de generalização ou universalização dos resultados encontrados.

Quando apresentamos pela primeira vez nossa compreensão do qualitativo, essencialmente como definição epistemológica, tínhamos plena consciência de que a definição do qualitativo na pesquisa psicológica não era uma questão instrumental, nem tampouco uma questão definida pelo tipo de dados que devem ser incluídos mas que se definem essencialmente pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma de produzir conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 24).

As pessoas, às vezes, estão mal avisadas, mal preparadas, mal informadas e facilmente fazem oposição entre quantitativo e qualitativo. É preciso ver bem o que se está fazendo, para quê se está fazendo, pensar bem sobre o objeto, o problema que se está estudando, procurando saber qual é o repertório de recursos metodológicos existentes. (LÜDKE, 2006, p. 421).

A partir de nossa escolha teórico-metodológica, o lugar ocupado pela pesquisadora baseia-se numa ética de respeito à criança, enquanto cidadã; ou seja, resguardando-se o seu direito e a sua posição não hierarquizada. Podemos dizer que, ao olharmos as crianças – bem como os adultos – participantes deste estudo, procuramos romper com uma visão *adultocentrada* e estabelecermos relações de alteridade.

Como **procedimentos metodológicos** escolhemos:

- Observações participantes registradas em diário de campo.
- Entrevistas abertas com professores.
- Análise de documentos das instituições, visando identificar com quais concepções de infância e de educação infantil as escolas trabalham e de que forma estas concepções aparecem nas práticas cotidianas.

A **observação** é a primeira forma de aproximação que se estabelece com o mundo. Utilizada enquanto método de pesquisa, a observação possibilita uma investigação menos

normatizadora. O pesquisador pode se implicar social e subjetivamente, a fim de refletir, interpretar e reinterpretar aquilo que se vê. Além disso, este procedimento permite que se enfatize de forma mais ampla o contexto sociocultural da instituição educacional. “A observação [...] é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p. 189).

O registro das observações foi feito em **diários de campo**, que constituem o material de análise, nesta modalidade.

A **entrevista**, enquanto recurso na pesquisa qualitativa, principalmente quando se integra à observação participativa – como no caso do presente estudo –, assemelha-se muito a uma conversa informal, permitindo ao investigador a abordagem de temáticas mais complexas, bem como a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelo sujeito aos acontecimentos cotidianos. A escolha das entrevistas abertas se justifica pela possibilidade de aprofundamento de algumas respostas ou mesmo o levantamento de novas questões para uma melhor caracterização da situação estudada.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Posteriormente, o material assim obtido foi organizado em categorias (núcleos ou eixos) temáticas, a fim de obtermos uma melhor apreensão de seus significados dentro do contexto estudado e na articulação com os demais procedimentos metodológicos utilizados. Pretendemos, desta forma, analisar o fenômeno em estudo sob diferentes perspectivas: a da criança, a do professor e aquela presente no discurso oficial, em dois contextos diferentes.

Ao criar os núcleos, temos o objetivo de organizar nossos dados, de preparar a análise, de nos apropriar dos conteúdos expressos pelos sujeitos, sem fragmentar o discurso, sem romper ou ignorar a articulação das falas apresentadas. Sabemos que nada é isolado, que isolar um fato e conservá-lo no isolamento é privá-lo de sentido. Portanto para compreender nosso objeto, que só pode ser visto como processo, devemos considerá-lo no conjunto de suas relações. Assim, separamos os núcleos de significação para em seguida reintegrá-los no seu movimento para, aí sim, apreendê-los de forma mais global e profunda. (AGUIAR, 2001, p. 137).

A organização em eixos temáticos foi realizada tomando-se por base os conteúdos centrais apreendidos na análise exaustiva dos registros das observações em diário de campo, complementadas por aqueles presentes nas falas dos professores durante as entrevistas, falas estas analisadas em sua articulação com o processo histórico que faz parte de sua constituição. Entendemos, ainda, por conteúdos centrais aqueles temas que – conforme nossa percepção – mobilizaram os participantes e que não necessariamente foram os mais recorrentes.

Assim, tomamos como norteadores de nossas análises, e em consonância com os objetivos deste trabalho, os seguintes eixos temáticos:

- Concepções de sociedade, infância e educação infantil presentes nas práticas dos professores de educação infantil.
- Relação que estes professores estabelecem com o conhecimento: teorias que subsidiam as práticas, uso de tempo, espaço e materiais.
- Relação destes professores com a profissão.

Os **documentos** (oficiais ou não, internos, externos) ofereceram informações sobre as diretrizes filosóficas e pedagógicas (ideologia) que caracterizam a cultura escolar. Além disso, sua análise, integrada a outras fontes, auxiliou a compreensão do fenômeno em estudo.

2.2 Os Participantes e seus Contextos

Por se tratar de um estudo qualitativo, que não se propõe a generalizações, esta pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de ensino básico: uma ligada à rede municipal e outra a um sistema privado de ensino, ambas localizadas no mesmo município do Estado de São Paulo.

Optamos pelo estudo de duas instituições de espaços e domínios distintos (público e privado), visando conhecer como os princípios do projeto neoliberal de sociedade se interpõem em cada uma delas que, aliás, representam-se social e culturalmente tão diferentes – são escolas para *crianças pobres* e escolas para *crianças ricas*.

No caso das **escolas públicas**, acreditamos que, por pertencerem a uma rede municipal, com uma política educacional comum, mesmos supervisores que orientam práticas em diversas unidades, estas não diferem muito entre si no tocante às diretrizes norteadoras de tais práticas. Por isso, acreditamos que a pesquisa poderia se desenvolver em qualquer Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) situada no município.

Escolhemos a EMEIF “Vila Encantada”¹¹ devido à facilidade de acesso e à receptividade da Diretora, das Professoras e demais funcionários.

¹¹ Ressaltamos que tanto os nomes das escolas quanto dos participantes são fictícios e a escolha deles se pautou na feição dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas instituições, observados no cotidiano das salas de aula.

No caso das **escolas privadas**, a escolha pautou-se pelos seguintes critérios:

- A laicidade da instituição. Todas as escolas confessionais do município foram excluídas como possibilidade de campo para a pesquisa.
- Pertencimento a algum Sistema privado de ensino.

Escolhemos a Escola “Mundo do Saber”, devido a um contato prévio que a pesquisadora estabelecera com a instituição e também por indicação de outros profissionais a respeito da abertura da escola para a realização de pesquisas.

Em ambas as escolas, realizamos observações em salas de 1º ano e Jardim II, abrangendo crianças de 4 a 6 anos. Destacamos que crianças de 4 anos no Jardim II foram encontradas apenas na escola particular.

Na escola particular verificamos que a turma de 1º ano, com 13 crianças, contava com uma professora e uma assistente de classe; e no Jardim II, eram 23 crianças para uma professora e sua assistente. E na escola municipal, no 1º ano, encontramos 26 crianças para uma professora e um estagiário sem formação específica na área da educação. E no Jardim II, 28 crianças para uma professora, sem contar com estagiário durante o nosso período de observação na escola. As **professoras** dessas salas – de ambas as instituições – foram as entrevistadas da próxima etapa desta pesquisa.

Com base nas entrevistas abertas – porém realizadas a partir de um roteiro prévio, esclarecedor das observações – pretendemos elucidar as teorias, princípios e pressupostos que embasam as práticas exercidas com as crianças pequenas, na escola.

As professoras entrevistadas encontram-se descritas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Professoras entrevistadas

Nome	Idade	Escola e agrupamento	Formação Inicial	Formação continuada
Cleonice	47 anos	Escola Vila Encantada - Jardim II e 1º ano (crianças de 5 e 6 anos)	Magistério e Pedagogia	Especialização em pré-escola e em Psicopedagogia, como aluna ouvinte.
Elisângela	59 anos	Escola Mundo do Saber - 1º ano (crianças de seis anos)	Normal	Especialização em pré-escola.
Madalena	45 anos	Escola Mundo do Saber - Jardim II (crianças de quatro e cinco anos)	Magistério e Pedagogia	Não especificado.

Fonte: A autora

3 O QUE VI E O QUE OUVI

3.1 O que Vi

Na turma do 1º ano – crianças de seis anos – da escola particular *Mundo do Saber*, a professora Elisângela me deixou à vontade para estabelecer os dias e os horários das minhas observações; dessa forma acompanhei, durante cinco semanas, com a frequência de duas vezes por semana, a rotina das crianças em 2008, em média quatro horas por dia.

Nesta mesma instituição, no ano seguinte (2009), observei a turma do Jardim II – crianças entre quatro e cinco anos – durante sete semanas, também dois dias por semana. Contudo, diferentemente da experiência do ano anterior – a professora Madalena delimitou que eu permanecesse por duas horas em sala de aula, justificando que se eu ficasse o período todo *atrapalharia a disciplina das crianças*.

[Numa conversa informal, para explicar minha pesquisa, antes de dar início às observações] Combinamos também os horários. Em princípio eu propus ir duas vezes por semana e acompanhar a rotina do começo ao fim. Contudo, a professora sugeriu que eu distribuísse o tempo, permanecendo apenas por duas horas com as crianças, em horários alternados, para que eu pudesse conhecer bem a rotina. Madalena alegou que se eu acompanhasse as crianças durante o período completo, atrapalharia a disciplina. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Na escola pública *Vila Encantada*, as turmas do 1º ano e do Jardim II, focos do meu estudo, estavam sob a responsabilidade da mesma professora – Cleonice – em períodos alternados. Isto, de certa forma, facilitou o meu vínculo com os participantes da pesquisa.

Com as crianças de seis anos (1º ano), acompanhei a rotina por cinco semanas, duas vezes por semana, com duração média de quatro horas por observação, no final de 2008. Em 2009, observei por seis semanas e meia, duas vezes por semana, com duração média diária de três horas e meia.

Nesta instituição pública, desde o início, fiquei muito à vontade com as crianças e com a professora, que foram carinhosas e receptivas. Percebi que a postura da professora Cleonice não era autoritária, oferecia espaço para as crianças se expressarem. Entretanto, em alguns momentos, quando a situação fugia muito ao seu controle, ela gritava para chamar a atenção das crianças, o que talvez pudesse ser feito de outra forma.

As crianças do primeiro ano, desde o meu primeiro dia, mostraram-se extremamente carinhosas. A cada dia que eu as acompanhava, era recebida com mais abraços e beijos. Frequentemente elas se levantavam da carteira e formavam uma roda ao meu redor, quase me derrubando. Tudo acontecia com muita espontaneidade. Já foram logo me chamando de tia – como se referem à professora. Eu estava ali como observadora, mas também participava das atividades realizadas.

Cheguei à escola às 13h30min. Quando as crianças viram que eu estava chegando, começaram a gritar meu nome, batendo palmas. Elas ficaram felizes em me ver e eu mais ainda por ter uma recepção tão calorosa. As crianças se levantaram para me abraçar; quase me derrubaram. Foi engraçado. Para acabar com o “tumulto”, a professora falou que eu passaria nas carteiras para abraçar todo mundo. E foi isso que eu fiz. Como eu estava de batom, deixei marquinhos nos rostos das crianças. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Com a turma do Jardim II desta escola não foi diferente. Como a professora era a mesma do 1º ano, o meu vínculo com ela já estava bem estabelecido. Cleonice continuou muito receptiva. Não só ela, mas os funcionários da instituição como um todo. Senti-me muito acolhida.

As crianças também me receberam bem e logo me afeiçoei a elas, que eram muito carinhosas, tanto em gestos quanto em palavras. O carinho foi tanto que tive dificuldade em deixar a escola ao final da etapa de observações.

Kaique ficou muito comigo hoje. Em vários momentos me abraçou e ficou brincando. No final do período, pendurava em mim e me escalava. Brinquei que ele parecia um macaquinho. Outras crianças vieram brincar do mesmo jeito, pendurando em mim. Quase me derrubaram. Elas se divertiram, acharam o máximo. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Júlia me contou que viajaria para Londrina e que estava feliz. Falei que eu também viajaria. Ela perguntou para onde e eu contei que iria para a casa dos meus pais. A menina falou que eu devia estar com saudade deles e acrescentou que ela sentiria saudade de mim. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Na escola particular Mundo do Saber, também fui bem recebida no 1º ano, pela professora Elisângela, por sua assistente Tereza e pelas crianças. Mas não me senti muito à vontade, mesmo com o passar do tempo e aprofundamento do vínculo, porque tanto a professora como sua assistente eram muito sérias e autoritárias, postura esta que observei nas atitudes delas também com as crianças. Foram observações pouco participativas, pois me

sentia receosa de fazer algo que contrariasse as educadoras e recair sobre as crianças. Percebi que as crianças eram um pouco contidas, demoraram a se soltar. No começo, chegaram a pedir permissão para me chamar de tia.

Neste momento, Elisângela, me chamou e me apresentou para a sala. Disse que eu era uma visita e que quando recebemos visita temos que nos comportar bem. Acrescentou ainda que eu estaria ali observando tudo e que nada mudaria por isso, ela continuaria dando broncas. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Logo formaram fila para sair para o passeio. A professora falou que não precisavam ir em fila. Isso me fez pensar no quanto estas crianças estão “treinadinhas”, disciplinadas, pois até mesmo quando não precisa, vão se enfileirando. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Ainda no momento do lanche, conversei com as crianças. O menino André perguntou o que eu faço na terça, quarta e sexta, dias em que não vou à escola. Falei que eu vou a uma outra escola na terça e na sexta e que na quarta tenho um outro compromisso. As crianças ficaram curiosas para saber o que faço: se vou à escola, se faço faculdade, se tenho aulas. Respondi as perguntas. Mas chegou um ponto em que a assistente mandou as crianças ficarem quietas, porque não era hora de conversar. Eu disse, em tom de brincadeira, que eu também estava levando bronca de Tereza. A assistente ficou sem graça. A professora falou, também dando uma conotação de brincadeira, que não sabia onde eu estava com a cabeça por conversar com as crianças na hora do lanche, quando todas estavam com as bocas cheias. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Postura semelhante encontrei em Madalena, professora do Jardim II. Nesta turma da escola particular, a professora e as crianças foram receptivas com a minha chegada. Contudo, observei, também, desde o início, uma maneira rígida e autoritária de agir com as crianças e, de certa forma, comigo também. Era brava, impositiva, as crianças não podiam conversar, nem se mexer na carteira.

Neste primeiro dia, pude perceber uma preocupação com a questão da disciplina. Tudo tem a hora certa, as crianças têm que ficar em silêncio, sentadas viradas para frente. Contudo, observei também que não há muita pressão para a alfabetização. Não que ela não aconteça, mas as crianças não passam muito tempo fazendo atividades. Mas ainda fazem parte da rotina outras atividades diferenciadas, como aulas de música, de inglês e informática. E são crianças de quatro e cinco anos. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Neste dia, fui no primeiro horário, para que a professora Madalena me apresentasse para as crianças. Quando cheguei, já estavam todas sentadas para a hora da roda. A professora me apresentou, explicou que eu ficaria dois dias com eles durante um tempo. Falou que eu gostava muito de crianças e que, por isso, participaria do dia a dia delas, para observá-las, ver como brincam. Em seguida, ela pediu para as crianças se apresentarem. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Em sua relação comigo, Madalena adotou algumas vezes uma postura utilitarista: quando precisava de minha ajuda, eu podia ficar além das duas horas que combinamos. Entretanto, isto não implicava em uma relação hostil. Ela sempre me tratou bem, mas com certo distanciamento.

(Às vésperas da Comemoração do Dia das Mães). Ajudei a professora, recolhendo os cadernos de desenho das crianças a apontando os lápis, quando as crianças solicitavam. Perguntei para Madalena se eu poderia ficar até o final do período com elas, em sala, já que permaneceria na instituição. Ela respondeu que sim, pois hoje toda ajuda seria bem vinda. E brincou que se eu quisesse poderia ir na quinta e na sexta também, tudo isso por causa dos afazeres para o Dia das Mães. Isso me mostrou o quanto a professora tem uma visão utilitária do meu papel ali. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

3.1.1 Das rotinas

No que diz respeito à rotina, pude observar que, em ambas as escolas, as atividades eram organizadas de maneira rígida e repetitiva, em especial nas turmas de 1º ano, cujo foco do trabalho era a alfabetização e a aprendizagem formal. Cabe a ressalva de que, na escola *Mundo do Saber*, essa rigidez era mais intensa, porque não se tratava apenas de uma forma de organização, mas também se refletia nas posturas adotadas pelas professoras.

Na Escola *Vila Encantada*, todos os dias as crianças escreviam o cabeçalho, pintavam o calendário e depois disso é que era introduzido algo de novo, uma história, uma brincadeira. As áreas externas da escola, como o parque, o pátio, raramente eram frequentadas pelas crianças, que permaneciam no pátio somente durante os 20 minutos do recreio. Porém, o fato da professora não ter uma atitude muito autoritária, permitia que as crianças, mesmo em sala de aula, fizessem bastante “bagunça”, acrescentassem ludicidade às atividades, muitas vezes mecânicas e maçantes.

Cleonice distribuiu os cadernos das crianças e escreveu o cabeçalho na lousa. As crianças têm dois cadernos: o de classe e o de tarefa de casa, que levam todos os dias. No cabeçalho, a professora escreveu o nome da escola, a data, o nome dela, o número de crianças, o nome da criança (cada criança escreve o seu próprio nome no caderno) e colocou também os nomes das atividades que já tinham feito (hora da história, calendário...). A professora me falou que sempre escreve na lousa em letra de forma e cursiva e deixa as crianças à vontade para escolherem de que forma querem escrever. As crianças passaram praticamente todo o tempo que antecedeu o recreio copiando da lousa. (1º ano, Escola Vila Encantada).

(no dia seguinte) A professora estava escrevendo o cabeçalho na lousa e as crianças copiando. O cabeçalho era igual ao de terça feira. Tanto é que algumas crianças o escreveram inteiro antes mesmo da professora ter terminado. Fiquei pensando no quanto esta é uma atividade mecânica. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Já a rotina do Jardim II, em termos de horários e atividades, era mais flexível do que a observada no 1º ano. As crianças desta turma permaneciam por menos tempo na escola em relação às crianças do 1º ano, e não ficavam por tanto tempo dentro da sala de aula e, mesmo quando ficavam, havia mais espaço para brincadeiras, porque não há a cobrança para a alfabetização. As crianças chegavam à escola e, na maioria das vezes, Cleonice ia para o pátio, contar histórias, propor brincadeiras. Em sala de aula, ela distribuía papéis com o calendário do mês, mesma prática do 1º ano, para depois dar alguma atividade nos cadernos. Sem, contudo, seguir uma rotina tão rígida. Às quintas feiras, por exemplo, quando recebiam uma profissional que conta histórias para as crianças, Cleonice não propunha *trabalho pedagógico* porque considerava ser muita atividade para um único dia.

Diferentemente das crianças de 1º ano, que não iam ao parque, estas crianças do Jardim II brincavam no parquinho duas vezes por semana, de acordo com uma escala da instituição para que todas as crianças, das diferentes faixas etárias, fossem ao parque. E como brincavam! Não brincavam somente no parque, brincavam também na sala de aula, no pátio, até na calçada da escola.

Depois que boa parte dos alunos chegou, Cleonice levou-os até o pátio para um momento de brincadeira com as crianças menores. Cantaram algumas músicas. Fizeram a brincadeira da cobra (a mesma de segunda-feira). A professora brincou primeiro com os menores para ensiná-los e já os encaminhou para a sala de aula. Depois brincou com seus alunos. Já em sala de aula, a professora contou uma história e as crianças fizeram, em seguida, o calendário. Depois do calendário, Cleonice distribuiu cartelas com letras para as crianças brincarem de bingo. Não deu tempo de começar a brincadeira antes do lanche. Em seguida, Cleonice propôs uma atividade. Quando quase todo mundo já tinha acabado a atividade, a professora deixou as crianças brincarem. Os meninos brincaram com peças de montar e as meninas com bonecas. A menina J. me entregou uma boneca e disse que aquela seria a minha filha. Depois de brincarem, Cleonice fez, como no outro dia, a hora do descanso. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Quando todas as crianças tinham terminado a atividade, Cleonice as levou para brincar numa sombra na calçada da escola. A professora falou pra mim que tem dó de deixar os pequenos tanto tempo dentro de sala de aula e hoje não era dia de ir ao parque (vão às terças e quintas feiras). As crianças desenharam com giz na calçada. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

3.1.2 Da organização dos tempos e espaços

No que diz respeito à organização dos espaços, as carteiras, na escola pública, eram postas em círculo. Segundo a professora, por mais que esta disposição do espaço facilitasse a conversa entre as crianças e, conseqüentemente, lhe desse mais trabalho, ela considerava mais interessante as crianças estarem em contato umas com as outras e não enfileiradas. Afinal, ainda de acordo com ela, apesar do primeiro ano ser considerado Ensino Fundamental, ainda se tratavam de crianças de seis anos. Mas, em caso de desentendimentos e quando a professora considerava que algumas estavam conversando demais, ela mudava as crianças de lugar, chegando, às vezes, a colocá-las fora da roda, como se fosse um castigo.

Eu disse que também era legal ver uma criança ajudando a outra durante a atividade. Ela acrescentou que era devido a essa interação que ela optava por não colocar as crianças em fileira, mesmo sabendo que dessa forma eles conversariam menos. A professora comentou ainda que as outras professoras da instituição perguntavam como ela aguentava o barulho e ela respondia que fingia que era música para os ouvidos (1º ano – Escola Vila Encantada).

O cotidiano na escola particular *Mundo do Saber* se organizava a partir de horários predeterminados: hora de trabalho, hora de brincadeira, hora do lanche, hora do inglês... repetitivo, sempre na mesma ordem de atividades, sem flexibilidade e liberdade, monotonia intensificada pela postura autoritária da professora Elisângela. Para as conversas e brincadeiras restava pouco tempo.

Conversei um pouco com a Tereza¹² sobre a rotina das crianças. A assistente falou que segunda elas têm aula de música, quarta de informática, quinta de educação física e sexta é o dia dos brinquedos e da aula de inglês. As crianças, teoricamente, vão ao parque todos os dias, das 16h às 16h20min. A rotina começa às 13h30min. e termina às 17h50min. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Quando as crianças chegavam à escola, tinham que guardar a mochila, tirar o lanche de geladeira da lancheira e sentar no chão à espera da chegada da professora. A auxiliar já estava presente nesta hora, mas ficava sempre conversando com outras educadoras do lado de fora. Quando as crianças estavam conversando demais, ela ia até a porta da sala e mandava todas ficarem quietas e, com frequência, as ameaçava com a privação do parque, da aula de

¹² Tereza era assistente de classe de ambas as professoras da escola particular e não foi entrevistada.

informática ou de qualquer atividade prazerosa para as crianças; a prática do castigo era constante. Sempre que eu chegava antes da aula começar, me integrava à roda de conversa dos pequenos. De certa forma, mesmo quando eu estava somente com as crianças, era, em minha relação com elas, cerceada pelo autoritarismo das educadoras.

Como não poderia ir à escola na quinta feira, adiantei e estive lá na quarta. Cheguei às 13h20min. e fui embora às 15h10min. Quando cheguei, o sinal ainda não tinha tocado. As crianças estavam com a assistente Tereza e a professora encontrava-se na sala dos professores. As crianças estavam conversando, algumas sentadas no chão. E, mesmo neste momento, no qual não estavam realizando nenhuma das atividades programadas, a assistente as mandava ficarem quietas e sentadas. Fazia isso ameaçando deixar as crianças que não obedecessem sem aula de informática. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Cheguei à escola às 13h20min. antes do sinal bater. As crianças estavam sentadas no chão, em roda. Sentei-me numa cadeirinha e fiquei conversando com o José Guilherme e com a Maria Cristina, principalmente. Mas conversei também com o Everton e com a Silvia Helena. José Guilherme contou que ele calça 33 e que a Maria Cristina calça 30, que é quase o mesmo número que ele. Perguntei se eles sabiam quanto eu calço. Responderam que não. Falei para arriscarem um palpite e José Guilherme falou 42. Disse que era 35, quase igual a ele. O Caio logo falou que calçava 35 e que sua avó calçava 34. O Gustavo e o Leonardo estavam com chinelos iguais e um pouco antes estavam brincando de trocá-los. Depois, a Yara foi conferir se tinham destrocado os calçados e dedurou a brincadeira dos colegas para a assistente. Os meninos continuaram brincando com os pés e Tereza ficou brava, sempre ameaçando. Dessa vez a ameaça era colocá-los sentados nas carteiras caso não parassem com a bagunça. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Antes de sentarem nas carteiras, que ficavam enfileiradas, mas uma ao lado da outra, sentavam-se todos em roda. Neste momento, a professora perguntava para cada criança se tinha uma novidade para contar. Em seguida, cantavam algumas músicas de repertório escolar. Entretanto, até na roda imperava a ordem: as crianças tinham que falar uma de cada vez; tendo que ficar quietas quando já passara a sua vez, não podendo participar da conversa dos colegas. Na hora de cantar, a professora pedia para algum aluno escolher uma canção. Só que a escolha das crianças passava por sua autorização. Aliás, tudo era assim. A professora deixava bem claro que ali ninguém faria algo que ela não deixasse.

Quando a professora chegou à sala de aula, fizemos a roda. Eu estava muito curiosa para saber o que era feito neste momento. Sentamos no chão, ao fundo da sala. Elisângela cantou uma musiquinha com as crianças, que saudava os amiguinhos. Em seguida, falou para as crianças contarem alguma novidade. Achei a professora um pouco mais descontraída hoje. Mas ainda assim só deixava a criança falar uma vez, na ordem que estavam sentadas. Em alguns momentos, tive a impressão de que a professora estava com pressa em terminar a roda. Ela dizia para as crianças falarem logo e que cantaria

mais uma música e, depois, era trabalho. Quando alguma criança que já tinha contado alguma coisa queria falar de novo, a professora não deixava. Então, mesmo num momento que supostamente seria mais livre, as crianças não podiam falar quando e o quanto queriam. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Depois da roda, as crianças sentavam na carteira e aparecia, com frequência, o desejo de continuar conversando. No entanto, a professora Elisângela não permitia, alegando que a hora da conversa já tinha passado e que agora era hora de trabalhar. Então, tudo tinha uma hora certa, mas quem determinava isso era ela, sem nenhuma participação das crianças.

Antes de começar a atividade, as crianças conversaram bastante com a professora. Fazia uma semana que ela estava afastada da escola devido a uma conjuntivite. As crianças conversaram com ela sobre a conjuntivite, sobre um passeio de trem que tinham feito e também a respeito do falecimento do irmão de Elisângela. A professora explicou que seu irmão tinha pressão alta e as crianças ficaram muito curiosas para saber o que era este problema de saúde e o que exatamente ocorreu com o irmão dela. Elisângela explicou. A professora comentou com a assistente que as crianças estavam conversando muito. Elisângela dirigiu-se às crianças apontando que já tinham falado demais, principalmente durante o final de semana, período em que ficaram afastadas da escola. Terminou acrescentando aquela era a hora de fazer atividade. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Em seguida, a professora falou que começariam a atividade da apostila. Mudou a data do calendário e escreveu o cabeçalho. Disse para as crianças que hoje era segunda-feira e que sabia que era um dia em que dá muita vontade de conversar com os amigos, porque passaram o final de semana longe. Mas já conversaram na roda e conversariam mais na hora do lanche. A partir de agora era hora de trabalhar e não podiam mais conversar. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

A hora de trabalhar, dita pela professora, era o momento em que começavam a atividade da apostila. Todo dia havia uma tarefa para ser feita, até mesmo porque a professora tinha que cumprir prazos. Eram atividades prontas que em nada dependiam da reflexão e estudo da professora, muito menos da liberdade de expressão das crianças. Nesse momento, ficou evidente a grande preocupação em trabalhar conteúdos pré-programados para se obter resultados esperados. Foi recorrente a desconsideração de elementos novos trazidos pelas crianças para a sala de aula, já que estes não estavam determinados pela apostila. Ou seja, aquilo que não fazia parte do programa, *não tinha valor, estava errado.*

O menino André perguntou como se chamavam os pais dos bisavós. A professora pediu para sua assistente pegar o livro do “Elefantinho” para responder a questão. Mas quando pegou o livro, disse que responderia depois, sem explicar a razão para isso. As crianças pediram para ela ler a historinha. Contudo, a professora respondeu que não, voltando para a atividade da apostila. (1º Ano, Escola Mundo do Saber).

(Em uma atividade da apostila) Na próxima página, tinha um poema sobre o bonde. Elisângela leu e perguntou para as crianças quais das palavras escritas ali rimavam, combinavam. Muitas crianças levantaram a mão querendo responder. Algumas conseguiram identificar as rimas e algumas não. Mas todas queriam participar da atividade. Entre as palavras que rimavam, as crianças identificaram: verdade-eletricidade; três palavras terminadas em “inha”; e o verbo achar e mais um verbo terminado em “ar”. Uma criança falou que acha e graxa rimavam. A professora perguntou se elas terminavam com a mesma letra. As crianças responderam que sim. Ela escreveu as palavras na lousa e repetiu a pergunta. Mais uma vez, as crianças responderam afirmativamente. A professora disse que não terminavam com a mesma letra e por isso não rimavam. Fiquei sem entender e refletindo sobre o quanto as crianças não têm espaço para ir além do que está prescrito na apostila. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

A professora explicou que na época da construção da escola, tinha um tanque onde os pedreiros misturavam os materiais de construção. Quando a escola ficou pronta, o tanque foi acimentado e os professores encheram de água, transformando em uma piscina. Luís queria entender como as pessoas que acimentaram o tanque voltaram à superfície. Elisângela não conseguia compreender o que o menino perguntava e foi perdendo a paciência. Tentei explicar, porém ela continuou não entendendo. Expliquei de novo. E ela falou, bem impaciente, que o tanque não era fundo. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Na turma do Jardim II da escola *Mundo do Saber*, a rigidez na organização de tempos e espaços também foi uma constante. A rotina estava organizada de maneira muito parecida com a do 1º ano: as crianças chegavam e guardavam suas mochilas, seus lanches de geladeira e ficavam sentadas esperando a professora chegar; faziam a roda de conversa; depois a atividade do dia; seguida da hora do lanche; do parque; e, por fim, da fruta. Em todas as segundas e sextas-feiras o tempo que as crianças ficavam no parque era menor, porque tinham aula de música e de inglês. Em determinado dia da semana, também tinham aula de informática. E são tão pequeninas!

O discurso da disciplina foi também muito recorrente. E, diante da “desobediência” das crianças, a professora e sua assistente não tinham pudores em ameaçar: “Vocês vão ficar sem parque”; “não vão ganhar Ovo de Páscoa do Coelhoinho” e assim por diante.

A professora Madalena contou que recebeu, de madrugada, a visita do coelho da Páscoa. As crianças ouviram admiradas e curiosas, queriam saber como era o coelho. A professora continuou contando que ele era grande, com pelos macios. Estava indo tão bem quando começou o discurso da obediência e da disciplina. Madalena falou que o coelho conhece todas as crianças e que sabe tudo que acontece na escola. Continuou dizendo que ele sabia das crianças que fizeram bagunça ontem. E que o coelho está sempre de olho para saber quem está se comportando bem, para dar os ovos. Finalizou contando que o coelho pediu que enfeitassem a sala para ele e colocou um coelho feito de cartolina na porta da sala. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

O autoritarismo aparecia também na forma de imposição de conteúdos de conversas, de atividades, havia até mesmo imposição de ritmo de produção, o que não era diferente no 1º ano da mesma escola: quando as crianças terminavam a atividade muito rapidamente, era porque não tinham caprichado; caso demorassem, eram lerdas. As rodas de conversas eram apropriadas pela professora, de modo a não permitir que as crianças conversassem sobre assuntos que eram de seu interesse. A professora, muitas vezes, não escutava o que as crianças tinham para dizer; e quando o fazia, era de forma apressada, porque tinha uma programação para cumprir.

(Em um momento de roda) A professora perguntou por que e para que a água é importante. As crianças levantaram as mãos para responder. Falaram que a água era importante para tomar banho, molhar as plantas, para os animais, para as pessoas beberem. Tiago falou que a água era importante para nadar. Madalena disse que existiam coisas mais importantes do que isso. Lucas começou a conversar sobre desperdício, exemplificando com o uso da mangueira. A professora falou que conversariam sobre desperdício depois. E continuou discursando sobre a importância da água para a mamãe ou a empregada cozinhar, para escovar os dentes. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

(Em uma atividade sobre o circo) Madalena distribuiu as folhas para as crianças, recomendando que a primeira coisa a ser feita era escrever o nome no papel. A menina Renata terminou muito rápido a atividade e Madalena reclamou. Fiquei pensando que se a criança demora, é lerda, se termina logo é rápido demais. Afinal, que parâmetros são esses? É o ritmo de quem? (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

(Na aula de inglês) Foram para a próxima atividade. Na página seguinte da apostila de inglês havia o desenho de uma família com os balõezinhos especificando seus membros: mom, dad and baby. A professora repetiu com as crianças, ensinando também as palavras brother e sister. Na sequência, pediu para as crianças desenharem suas famílias. Retomou quem fazia parte da família da apostila. E falava: “O dog faz parte da família? No. O cat faz parte da família? No”. Fiquei pensando: baseada em que a professora excluiu os animais de estimação das famílias das crianças? Mais ainda, se a família desenhada é a da criança, como é a professora quem determina quem faz parte dela? (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Como tudo tinha um horário certo, com o parque não era diferente. As crianças do 1º ano podiam frequentá-lo durante os vinte minutos do recreio e só. Contudo, se as professoras não as deixassem ir, tinham que brincar no corredor da sala de aula. Na maioria das vezes em que estive lá, os alunos não foram ao parque. E quando foram, não podiam brincar livremente. A assistente colocava um limite que era justificado pela presença de crianças menores no mesmo espaço. As crianças do Jardim II iam ao parque com mais frequência, porém, também com restrições e limites em relação às brincadeiras.

Às 16h as crianças iriam ao parquinho. Entretanto, a assistente Tereza não permitiu, argumentando que o local estava muito molhado, mesmo diante da presença das demais crianças da escola no parque. As crianças insistiram em ir ao parque. Tereza não deixou e falou para brincarem no corredor, do lado de fora da sala de aula. Mal deu tempo de brincarem, bateu o sinal para voltarem para dentro da sala. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

(Em outro dia, num momento de atividade) Quando terminaram, as crianças se prepararam para tomar o lanche. Depois do lanche, elas ficaram brincando. A professora as deixou brincar na passarela do lado de fora da sala de aula. Ela desenhou uma amarelinha e as crianças brincaram. Mais uma vez as crianças não foram ao parque. Elisângela falou que estava muito úmido. Contudo, as outras crianças (as menores) estavam lá brincando. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Quando cheguei, as crianças estavam sentadas no fundo da sala. Tinham acabado de lanchar e aguardavam a hora de irem ao parque. Pouco tempo depois, Madalena falou para as crianças tirarem os sapatos e irem brincar. A professora colocou um limite para a brincadeira no parque: as crianças ficariam sentadas, brincando somente com areia, porque não era hora de usar os brinquedos (balanço, gangorra) do parque. Se alguma criança ameaçava subir no trepa-trepa a professora mandava descer, porque esse não era o combinado. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

No parque mesmo, as professoras cumpriam um papel de vigilância, para as crianças não se machucarem, não correrem.

Madalena falou que hoje não sabia o que estava acontecendo com as crianças, que estavam muito agitadas e que geralmente não são assim. Continuou dizendo que logo chamaria as crianças para saírem do parque e voltarem para a sala, onde brincariam de bolinha de sabão, já que no parque, com tanta agitação, Madalena tinha medo das crianças de machucarem. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Esta relação de vigilância sobre as crianças pode ser uma repercussão do controle exercido pelo diretor em relação ao trabalho das professoras.

(Quando as crianças estavam no parque) O diretor da escola estava ao lado de sua sala, como se observasse as crianças brincando. Tereza brincou com Madalena, dizendo que era pra ela se levantar, senão levaria bronca do diretor. A professora respondeu que não levantaria, porque estava de olho em suas crianças. Explicaram, então, que o diretor fica o tempo todo as vigiando. Ele chegou a cogitar que as cortinas das salas ficassem o tempo todo fechadas, segundo Madalena, só para ficar escondido vigiando o trabalho delas. Refleti sobre até que ponto o controle e a vigilância que a professora e sua assistente exercem sobre as crianças tem a ver com o posicionamento do diretor e com uma cultura da instituição. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

O afeto e a rigidez conviviam bem nas posturas das professoras Elisângela e Madalena. Em alguns momentos elas conseguiam relaxar e brincavam com as crianças, que gostavam muito disto. Mas na maior parte das vezes, não havia esta interação e participação

delas, nem de Tereza, assistente, nas brincadeiras das crianças. Predomina uma relação hierarquizada.

O menino Caio contou que sua avó dormiu em sua casa e que ela ronca demais. Ele relatou que não conseguiu dormir, teve que colocar o travesseiro na cabeça. As crianças gostaram do que ele contou e começaram a contar quem, em suas famílias, roncava. A professora entrou na brincadeira. Falou que sabia que as crianças também roncavam, mas que não queriam contar. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

A professora esperou Tereza voltar de seu intervalo e chamou as crianças para a sala de aula. Tereza preparou copinhos com água, detergente e um canudo e entregou para as crianças brincarem de bolinha de sabão. As crianças se divertiram muito soltando as bolinhas. Madalena participou da brincadeira. Foi muito bom. A professora, ao mesmo tempo em que é muito rígida, exige muita ordem e disciplina, é carinhosa e permite uma certa liberdade, como foi o caso dessa brincadeira. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Na escola pública, materiais como lápis de cor, canetinha, lápis de escrever, borracha, entre outros, eram coletivos, pertenciam à escola. O uso deles era compartilhado entre as crianças. Havia aquelas que levavam seu próprio material. Mas todas podiam contar com o que era oferecido pela instituição. Ao contrário, na escola *Mundo do Saber*, os materiais das crianças, bem como suas carteiras, eram todos etiquetados. Mesmo os livros, que eram de uso coletivo, tinham etiquetas de propriedade.

3.1.3 Dos trabalhos pedagógicos explícitos

No que concerne ao trabalho pedagógico explícito¹³, na Escola *Vila Encantada*, a professora mostrou-se muito preocupada e teve como foco de suas práticas a questão da alfabetização, tendo em vista que já no segundo ano as crianças passariam pela Prova Brasil. Pensando nisso, a escola instituiu, ainda no primeiro ano, a aplicação da prova do ano anterior, para treinar as crianças. Esta circunstância clarifica bem a questão do mercado, dos números, da estatística no carro chefe das “políticas” da escola. Contudo, devemos considerar que nem sempre bons números implicam em qualidade na educação.

¹³ Compreendemos que a organização dos espaços e dos tempos (rotinas) também envolve concepções pedagógicas, porém são implícitas.

A professora passava o mesmo cabeçalho na lousa, só que agora com letra cursiva. Antes ela escrevia com os dois tipos de letra, mas me explicou que combinou com as crianças algo diferente: cada dia vai escrever, e as crianças vão copiar, com um tipo de letra. Cleonice falou que concluiu que da outra forma estava confuso para as crianças. Acrescentou ainda que percebeu que as crianças já têm domínio da letra de forma e que está forçando um pouco mais a letra cursiva, porque, em abril, as crianças farão a Provinha Brasil utilizando este tipo de letra. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Perguntei sobre a Provinha Brasil, enviada pelo MEC. A professora me falou que as crianças que hoje estão no primeiro ano farão esta avaliação em abril. E que na próxima semana, ela vai aplicar a prova realizada no ano de 2008 para as crianças “treinarem”, para conhecerem a prova. A última questão da Provinha Brasil tem uma pontuação maior quando a crianças a responde com letra cursiva, mas elas não sabem disso. Por isso, a professora está insistindo para que as crianças aprendam a escrever com esta letra. (1º ano, Escola Vila Encantada).

No caminho para a escola, Cleonice me contou que hoje os seus alunos do 2º ano (as crianças que eu observei quando estavam no 1º ano) fizeram a Provinha Brasil. A professora comentou sobre o grau de dificuldade da prova, considerando que a avaliação foi muito difícil, pois nas últimas questões cobraram leitura autônoma. Cleonice considerou que as pessoas que elaboram a prova, o fazem pensando em crianças de 3ª série e, na verdade, o 2º ano corresponde a crianças de 1ª série. Acrescentou que acha uma judiação. E que ela não fica pressionando seus alunos; apresenta as letras, mas os deixa brincar. Mas eu percebo que esta avaliação norteia sim as práticas da professora. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

(No dia seguinte) Cleonice me contou sobre o desempenho de seus alunos na Provinha Brasil. Segundo a professora, eles atingiram o nível 3, sendo que o máximo é 6. Ela considerou um ótimo desempenho, tendo em vista que estão num processo de alfabetização. Ressaltou que obtiveram o mesmo desempenho da Provinha Brasil que a professora aplicara no ano anterior, como treinamento. Contou, toda orgulhosa, que duas alunas gabaritaram a prova. Perguntei-lhe se sentia pressionada de alguma forma pela Provinha Brasil. A professora respondeu que não; que ela faz o seu trabalho e que a provinha só vem confirmar que ela desempenhou bem a sua função. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Em momentos de interação e conversa, durante as observações, ao mesmo tempo em que percebi certa crítica da professora da Escola Vila Encantada à antecipação da escolarização – o que demonstrava uma visão diferenciada de criança – já no meu primeiro dia de observação ela falou do quanto gostava de trabalhar com a alfabetização, contando que naquela turma quase todas as crianças se encontravam na fase *alfabética*, algumas na *silábica* e poucas na *pré-silábica*. Ou seja, classificando, seguindo o padrão do que é esperado para cada faixa etária, conforme uma determinada corrente pedagógica.

Disse que são quase todas alfabéticas e uma ou outra é pré-silábica ou silábica. Mostrou-me o caderno de tarefas, as provas (sim, provas!) de matemática e português.

Mostrou-me, ainda, um “acompanhamento” do desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização. Ela faz isso mensalmente e acrescentou que adora alfabetizar, ver todo o processo, toda a evolução (1º ano, Escola Vila Encantada).

Cleonice me falou que está ficando louca com tantas coisas para fazer e com o prazo que tem para isso. Até o dia 10 de dezembro ela tem que entregar as notas. A professora disse que vai aplicar a prova na semana que vem e que quer aplicar a Provinha Brasil em caráter de treinamento. Acrescentou que não força as crianças ao aprendizado; que por mais que tenha mudado a Lei, elas continuam sendo crianças e são pequenas. Mas acrescentou que tem que prepará-las porque, de alguma forma, as crianças são cobradas. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Um aspecto que consideramos importante salientar é a atenção que a professora oferecia a cada criança e o comprometimento com sua prática. Ressaltamos que, ainda que esta atenção diferenciada indique olhar para as singularidades das crianças, sinaliza também uma concepção evolucionista do desenvolvimento infantil¹⁴ como no tratamento dado ao processo de alfabetização dessas crianças. Por exemplo, esta professora sempre criava alternativas para aquelas que apresentavam certa dificuldade no processo de alfabetização. No final do ano, ela preparou atividades diferenciadas para os alunos com dificuldade, mas com cautela para que estas crianças não sofressem preconceito por parte dos colegas. Apesar de todo o seu cuidado, não deixam de aparecer em suas práticas e em seus discursos questões como o nível da criança, o amadurecimento, entre outras terminologias que demonstram uma visão naturalizada e etapista da infância.

Depois do calendário e das trocas dos livros, Cleonice propôs uma atividade. Leu a historinha “O Dia e a Noite”. Dividiu os alunos da sala em dois grupos. As crianças de um dos grupos teriam que reescrever, individualmente, a história com suas próprias palavras. O outro grupo de crianças recebeu uma lista com várias palavras com as letras embaralhadas e um desenho embaixo indicando do que se tratava. Em dupla, tinham que recortar, ordenar e colar as letras, formando as palavras. Ajudei algumas crianças. A professora me falou que quase toda semana ela trabalha dessa forma com as crianças. Explicou que o critério utilizado para a separação dos grupos era o nível das crianças: aquelas que estão mais avançadas reescreveram a história, enquanto as menos organizaram as letras para formarem as palavras. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Cheguei à escola às 13h30min. Havia poucas crianças e Cleonice me explicou que dispensou aquelas que não apresentavam dificuldade na alfabetização para poder dar mais atenção àquelas que precisam. A sala estava dividida em dois grupos, com atividades diferentes. Um grupo estava montando palavras com pecinhas de madeira nas quais

¹⁴ De acordo com esta concepção, existe uma evolução das crianças que ocorre de maneira progressiva e por etapas, numa visão naturalizada do fenômeno humano. De acordo com Jobim e Souza (1998, p. 43), “Desse modo, a noção de desenvolvimento psicológico passa a guiar e enquadrar a noção de normatividade pedagógica, ou seja, a psicologia do desenvolvimento constitui-se a serviço da produção de um saber que deve fornecer critérios para o sistema educacional agrupar crianças segundo a evolução de suas capacidades”.

estavam escritas sílabas. O outro grupo tinha que organizar uma festa. Escreveram a lista de convidados, de doces, de salgados e de bebidas, individualmente. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Cleonice também aplicava provas às crianças, alegando que precisava de algum modo de avaliação. Esta necessidade avaliativa reside no fato da escola se reportar a uma Secretaria Municipal de Educação.

Ela explicou que na prova geralmente propõe algumas questões diferenciadas, de acordo com o nível no qual a criança se encontra. Por mais que eu não concorde com a aplicação de provas, o que me chamou a atenção foi o cuidado da professora em relação à criança. Contudo, com uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Quando estavam dispersas, muitas vezes Cleonice recorria a algumas táticas para chamar a atenção das crianças, como o que ela denominava de ginástica da língua e barulhos com a boca.

Cleonice contava muitas histórias e permitia também que as próprias crianças lessem para os colegas. Em momentos de brincadeira, a professora frequentemente participava e interagia com as crianças, não assumindo o papel de mera espectadora. A participação das crianças na escolha das atividades também era algo interessante. Quando ia contar uma história, por exemplo, a professora sempre questionava qual elas gostariam de ouvir.

Quando todo mundo terminou a atividade, Cleonice colocou uma música do trenzinho e todos dançaram pela sala inclusive ela. As crianças me puxaram para dançar no trenzinho. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Antes do cabeçalho, a Gabriela contou uma história para sua turma. Depois dela, Cleonice contou mais umas três histórias. As crianças adoraram; queriam que ela contasse mais. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Quando acabaram a atividade, Cleonice sentou em roda com as crianças para brincarem. Começou uma brincadeira com uma bolinha que as crianças passavam umas para as outras. Diogo disse que sabia uma brincadeira. Ele nos explicou e brincamos todos juntos. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

No início da rotina de hoje, Cleonice fez uma roda para contar historinhas para as crianças. Uma das histórias era sobre o nosso planeta e não tinha um texto escrito, apenas ilustrações. Foram as crianças, juntamente com a professora, que construíram a história. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Cleonice esperou que todas as crianças chegassem e as chamou para sentarem no chão. Conversamos sobre a Páscoa e cantamos uma música. Em seguida, a professora contou a história da Dona Coelha, que falava da felicidade da Dona Coelha por ter terminado de enfeitar os ovos de chocolate, que alegrariam a Páscoa da criançada. Mas quando ela foi tomar banho, um bruxo roubou todos os ovos. Quando Dona Coelha percebeu o que ocorrera, falou, com tristeza, que este ano não teria Páscoa e as crianças choraram muito. Diante do choro, o bruxo se irritou e devolveu os ovos. Na primeira vez em que Cleonice contou a história, as crianças participaram fazendo o coro de choro diante do anúncio de que não haveria Páscoa. Na segunda vez, a professora atribuiu papéis para interpretarmos: eu fui o bruxo, Júlia a coelha e as outras crianças fizeram o choro. Foi muito divertido. As crianças riram muito. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Já com a turma do Jardim II, da Escola *Vila Encantada*, agrupamento que também estava sob a responsabilidade de Cleonice, o objetivo não era alfabetizar. Porém, esta preocupação estava sim presente no trabalho pedagógico da professora, que dava atividades para as crianças entrarem em contato com as letras, mas sem muita pressão. Mais uma vez, acredito que esta leveza percebida na rotina das crianças pode estar relacionada com a ausência de cobranças diretas das políticas educacionais, como por exemplo, a Prova Brasil.

Em seguida, Cleonice propôs uma atividade. Entregou um papel com várias linhas, umas cinco mais ou menos. Essas linhas estavam divididas em quadrados, nos quais estavam escritas algumas letras. Antes de iniciar esta atividade, Cleonice, junto com as crianças, falou o alfabeto, apontando com uma régua para as letras que estão pintadas sob a lousa. Retomando a atividade, a professora propôs que as crianças copiassem as letrinhas nos quadradinhos que estavam embaixo delas. Algumas crianças apresentaram dificuldade. Cleonice sentou-se ao lado delas e as ajudou. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Ao voltarem para a sala, Cleonice propôs às crianças que desenhassem sua família. Escreveu na lousa para as crianças copiarem: “MINHA FAMÍLIA”. Algumas crianças apresentaram dificuldade com as letras. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Mas, ao mesmo tempo em que percebi uma *leveza* em relação às atividades desenvolvidas, observei, também, que a professora tinha uma postura mais rígida com as crianças desta turma em relação àquela adotada com os alunos do 1º ano. Foram repetidas situações em que Cleonice ameaçava ou usava de premiações para persuadir e controlar o comportamento das crianças. Nem sempre Cleonice conseguia recorrer a conversas e negociações para solucionar os problemas que surgiam no dia a dia com as crianças, como “bagunça excessiva”, brigas, palavrões. Em alguns momentos, ficava brava com as crianças, ameaçava privá-las do parque.

No dia anterior, a professora montou no chão um tapete de EVA¹⁵ com as letras do alfabeto. Mas, apesar de se tratar de um tapete, combinou com as crianças de não pisarem no tapete, porque se fizessem isso, o tapete estragaria. Disse que o brinquedo novo é para usarem nas atividades. Acrescentou, ainda, que se as crianças continuassem pisando, ela guardaria o tapete no alto do armário. (Jardim II, Escola Vila Encantada)

Cleonice ficou brava com Isadora. Pegou a menina pelo braço e colocou-a em outra carteira. Ela fez cara de choro. Fiquei comovida; achei muito exagero. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Por volta das 16h, as crianças foram para o parquinho. E como se divertiram! Quando a professora as chamou de volta para a sala, algumas relutaram em ir. Cleonice foi buscá-las. Quando chegaram à sala, ela anotou os nomes na lousa e disse que resolveria o que faria com aquelas crianças (no sentido de castigo). (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Notei certa rigidez também na questão dos brinquedos que as crianças levavam de suas casas para a escola. O *dia do brinquedo* era sexta-feira e, por isso, se a professora visse alguma criança com brinquedo que trouxera de casa em qualquer outro dia que não fosse sexta, retirava o brinquedo e só o devolvia se a mãe fosse à escola buscar. Segundo Cleonice, desta maneira, os pais estariam participando da escola, pois devem estar cientes de que, ao autorizar que seu filho leve objetos nos dias que não são destinados a isso, estariam contrariando as regras da escola.

Enquanto algumas crianças ainda terminavam a atividade, aquelas que já tinham acabado ficaram brincando em sala de aula. Foi a própria professora quem propôs a brincadeira. Mas se alguma menina quisesse brincar de boneca, Cleonice não deixava, justificando que não era dia de brinquedo. A professora ainda deu várias broncas nas crianças, porque estavam bagunçando. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Ricardo levou um carrinho para a escola. A professora tomou o brinquedo do menino, justificando que hoje não era dia de levar brinquedo. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

A professora relatou, ainda, que essa é uma turma na qual as mães deixam os filhos levarem brinquedos para a escola, mesmo sabendo que dia de brinquedo é sexta-feira. Ressaltou que quando pega alguma criança com brinquedo, recolhe e só devolve na sexta. Não vejo isto com bons olhos. A começar por ter o dia certo para o brinquedo, sendo que se trata de uma sala de Educação Infantil e são crianças. Além disso, percebi na fala dela certa culpabilização da família, como se não contribuíssem com a escola. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Também estranhei a atitude da professora de “obrigar” as crianças a relaxarem, dormirem depois do parque, antes de irem embora. Quem ficasse quietinho e de cabeça baixa,

¹⁵ Borracha produzida a partir de Etil Vinil Acetato.

ganhava como prêmio – um pirulito. A prática da recompensa aconteceu mais no início das minhas observações. Depois ela não fazia mais isso, porém, continuou aplicando “técnicas de relaxamento”, baseada em um livro.

Depois da brincadeira no pátio, voltamos para a sala de aula. A professora colocou uma música relaxante para as crianças descansarem. A questão não foi a proposta de descanso, mas a sua obrigatoriedade. Algumas crianças não queriam ficar de cabeça baixa e olhos fechados, mas Cleonice disse que quem não fizesse isso não ganharia pirulito. No início do descanso, a professora falou compassadamente para as crianças imaginarem um lugar bem bonito. Explicou que era importante para o cérebro descansar, porque enquanto dormem acontecem várias ligações no cérebro que fazem com que fiquem inteligentes. Achei tudo muito estranho. Depois de um tempo, Cleonice falou para os pequenos voltarem daquele lugar bonito e que agora podiam chupar o pirulito. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Juntamente com a implicação da professora nas relações com as crianças, conviviam comportamentos e maneiras de se pensar e olhar para elas, revelando um senso comum reducionista e estigmatizante. Para um melhor esclarecimento, destaco duas situações. Primeiramente, o caso de um menino, que, segundo a professora, era motivo de preocupação, porque queria ver as calcinhas das meninas e mostrar a sua cueca e seu *pipi*. Na fala da professora, ela associava o “mau” comportamento do aluno ao fato dele ser adotivo, ou seja, o olhar dela para ele era de alguém problemático e vitimizado pela vida, porque foi abandonado. Reduz o menino a seu “problema” familiar. Assim, culpabiliza esta família, colocando a criança no lugar de alguém que tem faltas que precisam ser supridas. E é aí que reside o risco de se recair em práticas educativas compensatórias, as quais, longe de superar desigualdades, atuam no sentido de conformação e de redução de danos.

Conversei um pouco com Cleonice, que me falou sobre uma das crianças. Disse que o menino é adotivo, de adoção recente, e que fica querendo ver as calcinhas das meninas e mostrando sua cueca e seu “pipi”. A professora falou que o menino é safado. Falei, então, que ele está curioso em relação ao sexo oposto e que uma conversa com a turma, talvez por meio de historinha, pudesse resolver isso. Acrescentei que não adianta reprimir a curiosidade ou fingir que nada está acontecendo. Além da questão da sexualidade e do posicionamento da professora em relação a isso, chamou-me muito a atenção a ênfase dada por Cleonice para a adoção, como se o menino desse “trabalho” por ser adotivo. Isso também precisa ser questionado e desconstruído. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Essa visão também esteve presente numa circunstância em que Cleonice solicitou às crianças que desenhassem suas famílias e, a partir de suas ilustrações, interpretou e chegou a conclusões sobre os papéis e os lugares que cada membro da família ocupava nas vidas de seus alunos.

(Em uma atividade de desenho da família) Conforme as crianças acabavam os desenhos, mostravam para nós duas. Cleonice fazia comentários que beiram o psicologismo. Se a criança desenhava a mãe grande e o pai pequeno, dizia: “Dá pra saber quem manda na casa”. Se a criança optava por não desenhar o pai, justificando que o pai estava viajando, trabalhando ou doente, a professora me contava, esperando que eu tecesse algum tipo de comentário que confirmasse suas hipóteses. (Jardim II, Escola Vila Encantada).

Tais situações evidenciam uma falha na formação desta professora, o que talvez indique lacunas na formação das professoras em geral. Cleonice é muito comprometida com sua prática, com as crianças, muitas vezes retira recursos do bolso – e isso não é força de expressão – para fazer coisas pelos seus alunos. Porém, suas práticas, muitas vezes, são incompatíveis com a ideia de criança ativa, singular, social, histórica, reiterando a visão naturalizada da infância.

O trabalho pedagógico na Escola *Mundo do Saber* também estava centrado na alfabetização, seguindo o pressuposto da educação escolarizante, principalmente na turma do 1º ano, que faz parte do Sistema Apostilado.

O Jardim II não está inserido no Sistema Apostilado. É a professora quem programa as atividades cotidianas. As crianças têm apenas um livro de Matemática, trabalhado poucas vezes enquanto estive observando. Mesmo sem o uso da apostila, não havia muito espaço para a novidade da criança, só para o conteúdo escolhido pelo professor. Há a banalização dos conteúdos da criança. O trabalho pedagógico não estava centrado na alfabetização, o que não significa dizer que não era direcionado para isso. Os momentos de atividades lúdicas, como ir ao parque, conviviam com as atividades que trabalhavam as letras e os números. Contudo, cabe a ressalva de que, em muitos momentos, parecia que brincadeira e prazer não faziam parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: “brincadeiras” ou “atividades”.

(Em uma atividade) As crianças tinham que pintar as letras que fazem parte das palavras escova, pasta, dentes e água. Madalena pintou a primeira para mostrar como tinha que fazer. Algumas crianças erraram, porque não entenderam. A professora ficou brava. Disse que as crianças não estavam fazendo certo porque não prestavam atenção; porque ficaram brincando na hora que era para aprender. Insistiu nessa questão, como se o ato de aprender não pudesse estar vinculado a algo prazeroso ou como se, ao brincar, a criança não estivesse aprendendo. Madalena chegou a questionar, ironicamente, que não era possível que ela não estivesse sendo clara. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Como já mencionado, às crianças dos agrupamentos observados eram oferecidas atividades diferenciadas. Dentre elas, frequentei as aulas de Educação Física, Música e

Informática, momentos nos quais a professora e a auxiliar não estavam presentes. As crianças tinham, também, aulas de Inglês, mas devido à incompatibilidade com os meus horários, só pude acompanhar a aula do Jardim II, por uma única vez.

Na aula de Educação Física, principalmente, as crianças ficavam mais relaxadas e mais próximas de mim. Elas gostavam muito da Educação Física, tanto que o tempo lá passava muito rápido.

As aulas de Música e Informática aconteciam semanalmente e eram, a meu ver, sem propósito. Nas de Música, a professora tocava violão e cantava com as crianças. Às vezes, entregava um papel com a letra da música e um desenho para elas pintarem. Nas de Informática, as crianças ficavam jogando no computador. Com a aula de Inglês não foi diferente. Parece-me que estas atividades existiam não pela sua importância na educação, mas pela propaganda para a escola: “Vejam como esta escola é boa, prepara para o futuro tem aulas de Inglês, Informática e Música. E a partir do segundo ano, aulas de Espanhol”.

(Na aula de Música) A professora de música começou a ensaiar com as crianças a música “Como é grande o meu amor por você”, para apresentarem na festa em comemoração ao Dia das Mães. Madalena pediu para a professora ensaiar a música do cachorrinho Barnabé, a qual as crianças também vão apresentar para as mães. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Na sala de informática, as crianças se sentaram, algumas sozinhas, outras em dupla. A professora de Informática mandou que se sentassem sozinhas. Eu gostaria de saber qual a razão para tanto; qual a justificativa para não as deixar se sentarem em duplas. Em seguida, a professora de Informática pediu para todas abrirem o Crayola, um programa com diferentes tipos de atividades: era possível desenhar, escrever, jogar. Cada criança ficou ali, fazendo uma atividade, sem interação com a professora. Às 14h20min acabou a “aula”. Achei a aula sem propósito; como se a Informática na escola estivesse ali só para fazer propaganda. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

Na escola particular, em minhas interações com as crianças em momentos de brincadeiras, a inculcação dos conteúdos veiculados pela mídia fez-se presente. No parque, por exemplo, as meninas montaram uma banda de brincadeira e cantaram músicas sertanejas e funk.

O menino Bruno, do Jardim I, contou-me sobre lutas com seu irmão Everton, do Jardim II. Falou que lutava boxe e derrubava o irmão no chão. Depois disse que fazia isso no “Contutador”. Falei, então, que eram lutas de mentirinha. Ele disse que o “contutador” não era de mentirinha. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Duas meninas do Jardim II brincavam de cantoras e estavam ensaiando para o show. Achei divertido e fui plateia do show. Em pouco tempo, outras crianças se juntaram à brincadeira. Cantaram e batucaram músicas do repertório escolar, músicas sertanejas, happy birthday to you e, por fim, começaram a cantar e a dançar funk, tais como Piriguete, Dança do Créu, músicas com letras vulgares e com forte apelo sexual. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Ressalto, ainda, que nas rotinas observadas na escola particular foi marcante a questão da discriminação social. Consideramos que, dessa forma, a instituição e seus profissionais reproduzem, acriticamente, a ideia neoliberal de que a desigualdade social é essencial à dinamização social.

(Numa atividade que propunha um passeio para conhecer a escola e seus funcionários) Chamou-me a atenção que, durante o passeio, passamos pelas faxineiras da escola. No entanto, nem a professora nem sua assistente as apresentaram às crianças. (1º ano, Escola Mundo do Saber).

(Numa brincadeira de circo) A professora Madalena e sua assistente estavam entregando os chapeuzinhos de palhaço para as crianças. Tereza chamou uma criança de cada vez. Se alguma criança conversasse ou se levantasse, levava bronca. Madalena falou que se elas continuassem bagunçando, daria o chapéu para uma criança da “Vila” (referindo-se às crianças de classe social mais baixa). (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Quando as crianças chegaram à escola, Madalena perguntou quem tinha trazido os Ovos de Páscoa para as crianças pobrezinhas¹⁶. (Jardim II, Escola Mundo do Saber).

Em ambas as escolas, pude acompanhar os ensaios e as festas de encerramento do ano letivo de 2008, com a turma do 1º ano.

Na escola pública *Vila Encantada*, o tema escolhido para este ano de 2008 foi a Paz. A professora mandou fazer uma camiseta com uma pomba, simbolizando a paz, para que todos vestissem no dia do encerramento. Na festa, quando cheguei, todas as crianças estavam correndo, brincando. Antes mesmo da apresentação já estavam todas despenteadas, suadas e felizes. Apresentaram a música e depois voltaram a se divertir com os amigos e com as famílias ali presentes. Achei interessante a proposta da festa. Foi uma confraternização mesmo, uma forma das famílias participarem do que aconteceu durante o ano na escola. Chamou-me muito a atenção ser uma festa destinada à diversão das crianças. Não percebi uma preocupação em “fazer bonito” para as famílias, como se uma apresentação imponente demonstrasse a qualidade da instituição.

¹⁶ Campanha realizada pela Escola, de caráter filantrópico, para arrecadação de Ovos de Páscoa para famílias de baixa renda.

Na escola *Mundo do Saber* observei que tanto os ensaios quanto a festa em si foram cansativos. O encerramento aconteceu no Teatro Municipal, com a participação de todos da escola e suas famílias. Foi uma festa muito bonita, com muitos enfeites coloridos, roupas coloridas confeccionadas especialmente para a ocasião. Porém, foi também uma festa que se resumiu às apresentações dos diferentes números de cada turma. Não houve interação, não houve brincadeira, nem participação e envolvimento. Quando acabaram as danças e as músicas, o público foi embora.

Na saída, escutei uma mãe dizendo que a espera pela apresentação é muito cansativa para as crianças.

Pareceu-me que ali o que importava era o espetáculo, que sem dúvida foi um belo espetáculo, mas eu me pergunto: qual o sentido de uma festa deste tipo? O que tinha além da aparência? Qual a intencionalidade de uma festa de encerramento do ano letivo, se os atores principais da escola estavam ali apenas para uma apresentação para outros? Mais uma vez fico com a impressão de que o encerramento nada mais é do que propaganda para a escola: “Esta escola é boa, tem uma festa linda!”.

Procurando sintetizar o que observei nas instituições estudadas, posso dizer que a professora da escola pública, em sua relação com as crianças e com os demais profissionais da escola, é muito comprometida e dedicada, oferecendo espaço para a participação das crianças na rotina escolar. Contudo, às vezes, parecia muito difícil romper com a concepção naturalizada da infância, bem como com a ideia evolucionista de desenvolvimento das crianças. Havia uma nítida preocupação de Cleonice com os desempenhos, com os resultados de seus alunos, que não raras vezes, sobrepunham-se a um olhar mais atento às crianças.

Esta professora demonstrou curiosidade a respeito do que acontece na escola particular. Cleonice manifestou que a apostila era uma vantagem, por implicar em apoio ao professor. Alegou que no ensino municipal o profissional da educação não recebe nenhum tipo de auxílio, é o professor que tem que “*correr atrás de tudo*”.

Cabe a reflexão sobre até que ponto isso seria uma desvantagem, pois numa escola particular, com sistema apostilado, a prática do professor encontra-se despotencializada, tendo que cumprir um ritmo e um conteúdo que não necessariamente considera importante nem lhe pertence. No entanto, é tão forte o pensamento hegemônico de que aquilo que é privado é de melhor qualidade, que a professora – ainda que valorize e defenda o ensino público – não consegue refletir de forma crítica sobre essa questão.

Ela queria saber se há muita diferença entre uma escola particular e uma municipal. Pelo que entendi, partindo da ideia de que a particular é melhor, porque tem o recurso da apostila. Falei que lá o trabalho enfatiza a alfabetização, com a diferença que isto ocorre pela apostila. Cleonice falou, então, que na escola particular as professoras têm mais apoio, pensando a apostila como uma forma de apoio. Eu disse que é bom que ela mesma prepare suas aulas. Mas ela continuou dizendo que na escola pública os profissionais trabalham muito sozinhos, não têm apoio nem das famílias das crianças. (1º ano, Escola Vila Encantada).

Com relação à escola *Mundo do Saber*, impressionou-me, especialmente, o autoritarismo e a rigidez das professoras e da instituição, na pessoa do diretor. Muitas vezes deixei a escola, com um sentimento de angústia e impotência, por não poder intervir nas práticas em sala de aula. A partir disso, reflito: Como é possível pensarmos em uma relação dialética entre construção e transmissão de conhecimentos neste ambiente opressor? Como pensar a criança sem olhar para ela, ouvi-la? Escutar a criança, suas vontades, desejos, seus sentidos e conteúdos foram artigos raros. Os momentos mais ricos das crianças eram cerceados pela ordem, pela disciplina, pelo silenciamento. Neste processo, pareceu-me que estas profissionais têm um olhar adultocentrado sobre a criança. Ou seja, as crianças são vistas, ouvidas e avaliadas conforme aquilo que o adulto considera importante e significativo. Não há espaços para as suas produções, o que implica numa concepção de criança como ser imaturo e incapaz de fazer *boas escolhas* para a sua vida.

3.2 O que Ouvi

Realizamos três entrevistas abertas com as professoras participantes deste estudo. Elaboramos um roteiro, com base nos objetivos da pesquisa e das observações, na perspectiva de nortear nossas conversas para o aprofundamento e melhor compreensão das situações e atuações identificadas como relevantes no capítulo anterior.

Na escola pública Vila Encantada, entrevistamos apenas Cleonice, pois, como já mencionado, esta professora era a responsável pelos dois agrupamentos (1º ano e Jardim II) que eram focos do nosso estudo.

Na escola particular Mundo do Saber, entrevistamos duas professoras, Elisângela e Madalena. Optamos por não entrevistar Tereza, assistente de classe, por percebermos que ela não tinha autonomia de atuação em sala de aula; suas intervenções reiteravam as posturas autoritárias e disciplinadoras das professoras.

O agendamento das entrevistas ocorreu de maneira muito diferente nas duas instituições.

No caso de Cleonice, professora da escola pública Vila Encantada, marquei o dia e o horário da entrevista diretamente com ela, que disponibilizou sua casa, em um domingo, para que conversássemos mais tranquilamente. Em nenhum momento ela se incomodou com o uso do gravador, nem demonstrou qualquer ansiedade em relação ao que estávamos conversando. Foram relatos carregados de sentidos e significados, nos quais reiterou seu comprometimento e dedicação ao seu trabalho, já referidos no capítulo anterior.

Na particular, entramos em contato com a psicóloga, que solicitou a autorização do diretor, respeitando uma hierarquia. A psicóloga manifestou que precisava saber quanto tempo de conversa eu teria com as profissionais, justificando que esta era uma exigência do diretor. Expliquei que não havia como estipular, de antemão, a duração das entrevistas, já que, por se tratar de uma conversa informal, dependeria muito das próprias professoras. Então, marcamos dia e horário e as entrevistas ocorreram na biblioteca da instituição.

Primeiramente, conversei com Madalena, professora do Jardim II. Ela demonstrou ansiedade e insegurança em relação à entrevista, como se fosse passar por uma avaliação. Mesmo depois de explicado que não se tratava de uma situação formal e que, ao contrário disso, gostaria que fosse um momento de aproximação, de conhecimento sobre a sua infância e formação, parece que ela não se tranquilizou. A ansiedade foi mais intensa quando questionei se podia fazer uso do gravador, reiterando que, por questões éticas, sua identidade e os conteúdos de nossa conversa seriam mantidos em sigilo. Ela ainda questionou se o diretor da instituição autorizara a gravação e referiu-se a um episódio no qual uma estagiária fotografou e filmou as crianças e ele não gostou. Madalena só autorizou a gravação após consultar a coordenadora da escola. A professora justificou sua atitude pelo receio de falar alguma bobagem e depois ficar gravado. No final da entrevista, a professora, aliviada, disse que tinha sido tranquilo.

Elisângela, professora do 1º ano, foi muito gentil comigo. Demonstrou estar feliz em me rever. Em nenhum momento percebi ansiedade em seus relatos e comportamentos. Não questionou o uso do gravador. Somente em um momento da entrevista, no qual ela me falava de questões relativas à escola, mas que eram mais da ordem pessoal, Elisângela solicitou que eu desligasse o aparelho. Contudo, logo em seguida, permitiu que eu voltasse a gravar nossa conversa. Percebi que foi um momento de desabafo e de recordações para a professora.

3.2.1 Da formação

No que diz respeito à formação, Cleonice, professora da escola pública, relatou-nos que, inicialmente, antes mesmo de se formar professora, deu aulas para crianças, como professora leiga num município do Paraná. Segundo ela, encontrou dificuldades no início do trabalho porque era uma *criança ensinando outras crianças*, sem uma formação específica que oferecesse um entendimento do que acontecia no dia a dia da escola. Essa experiência influenciou diretamente sua escolha pela profissão.

É... Foi assim... Muito engraçado, porque antes de ser formada eu já trabalhei... Trabalhava com criança. É...Fui dar aula no Paraná, porque lá eu poderia dar aula como professora leiga...Com alfabetização. Sala, salas mistas, que era de primeira a quarta série. Eu era professora leiga. Eu tinha a oitava... É... Sexta série. Quer dizer, era uma criança dando aula pra criança, né? Que eu era bem novinha na época. Mas falta de professor, aí eles contratavam. Tinha o pessoal que orientava, que era a nível municipal também. (Professora Cleonice).

Cleonice cursou Magistério e Especialização em Pré-Escola. E no mesmo ano em que começou a dar aulas na Rede Municipal de Ensino, iniciou, também, o curso de Pedagogia. Depois de se formar pedagoga, também frequentou um curso de especialização em Psicopedagogia, em Universidade pública, no município.

Fiz o Magistério. Depois que eu fiz o Magistério, eu fiz especialização na pré-escola, né? E... E daí eu me encantei com a, com a pré-escola propriamente dita. E foi na época que estava implantando a pré-escola aqui no município. Aí... Eu...Fui acompanhando o processo da, da pré-escola do município e daí... Daí fui me encantando. Eu falei assim: não, é na área da pré-escola mesmo que eu quero iniciar. (Professora Cleonice).

Recorda-se que, no curso de Pedagogia, pouco se falava sobre a Educação de crianças pequenas. Refere-se a lembranças mais marcantes e significativas no Magistério e na especialização em Psicopedagogia. Atribui a essa especialização a possibilidade de conseguir aliar teoria e prática em seu trabalho na escola.

O que eu aprendi mesmo sobre tudo isso pra mim foi no curso de... Psicopedagogia da Universidade Estadual, que eu entrei como aluna especial. Eu fiz um ano. E aí que eu... fui entender mais sobre Piaget, sobre, né? Sobre outros pensadores... Sobre educação, desenvolvimento infantil. (Professora Cleonice).

A professora Elisângela cursou o Normal. Pareceu-nos que ela desejava iniciar prontamente sua vida profissional, estava em busca de algo prático, pois seu projeto de vida, na época, envolvia também seu casamento. Posteriormente, cursou uma especialização em Pré-escola, para adquirir a habilitação necessária para o trabalho com crianças pequenas. Elisângela não tem formação em Pedagogia.

E eu optei pelo, pelo normal, porque eu queria logo, logo em seguida sair já como professora, porque os outros... Eles, eles, é, é caminhavam pra uma faculdade, pra estudar mas eu... Como eu já namorava, né... Então eu achei que era uma coisa mais prática e o que queria era ser professora de pequenos. Não fiz Pedagogia. Trabalhei no sítio com primeiro, segundo e terceiro, na mesma sala. Trabalhei dois anos assim, né? Fazendo merenda escolar... Então era coisa assim muito doida, mas que era uma delícia, eu amava, sempre gostei. E... Daí eu vim para o município, fiz a especialização, na época a especialização de Pré-escola. E comecei a trabalhar aqui na escola... (Professora Elisângela).

Madalena cursou o Magistério e, depois, formou-se Pedagoga.

Sempre tive uma paixão muito grande por criança, sempre tive uma paixão adorável por criança. Então, até eu terminar o terceiro colegial eu tava que meio em dúvida entre Pediatría e Professora. Até... Eu tava em dúvida. Aí eu falei, eu vou fazer primeiro o Magistério. Se eu achar melhor eu paro por aqui e continuo. Senão eu vou interromper e fazer Pediatría. Mas aí no fim eu acabei gostando e tô aqui até hoje. (Professora Madalena).

Cerisara (2002) aponta diversos pesquisadores que tratam da questão da identidade e da profissionalização das professoras de crianças pequenas. Estes estudos revelam que a escolha profissional, quando se trata de formação de professoras, principalmente das que pretendem trabalhar com crianças pequenas, está permeada, em grande parte dos casos, pelas circunstâncias sociais e familiares. É uma forma da mulher adentrar o mundo público do trabalho, lugar este construído socialmente como masculino, porém sem abandonar a tradição de cuidar da casa e dos filhos.

Elisângela, da escola particular, enfatizou muito que, desde criança, queria ser professora. Suas brincadeiras sempre giravam em torno de situações vivenciadas na escola. Pareceu-me que considera a escolha profissional como consequência de uma vocação, numa visão inatista do trabalho docente com crianças pequenas; como se tivesse *nascido para ser professora*.

Essa trajetória começou desde, da infância que eu gostava muito de brincar de professora, sempre usei salto alto... usava, tinha lousinha e brincava muito. Isso foi uma

coisa que veio de mim, gosto muito de criança e eu optei por fazer na época, na, na... nós tínhamos o Normal. (Professora Elisângela).

Os relatos de Madalena, professora do Jardim II, da escola *Mundo do Saber*, revelaram, também, uma concepção inatista do trabalho com crianças pequenas, como se, para ser professora, bastasse gostar de crianças.

Adoro o que eu faço. Não fico sem, não consigo ficar sem. Me emociono com elas, não posso falar muito (professora se emociona). Choro com elas. Dão trabalho pra mim? Mas amo de paixão. É... Tá no meu sangue. Não vejo, não me vejo sem eles, sem essa escola, não me vejo. (Professora Madalena).

Nesse sentido, o trabalho docente acaba sendo fortemente marcado por características do domínio doméstico, em especial no que diz respeito, segundo Cerisara (2002, p. 38-39), à crença no saber natural da professora em educar crianças, o que dispensaria tanto uma formação específica como a reflexão crítica sobre o trabalho; um trabalho orientado pelo pragmatismo, pelo utilitarismo e o produto final e pela reprodução das experiências que *deram certo*.

Eu acho assim... Os cursos, tudo é válido. Mas a experiência, o dia a dia com as crianças, né? E complementando, né? Complementando com esses cursos, com... né... Experiências de colegas, né? E você trocando essas experiências, né? Então isso daí [...] vale tudo. (Elisângela).

Sempre foi com a prática, com troca de experiências de pessoas mais, é... Mais experiente do que eu. Professores, diretores, que sempre tiveram aqui, que a gente foi adquirindo experiência, com colegas de trabalho mesmo, né? E foi dessa maneira que eu, que eu peguei essa prática, que o meu dom aumentou, que o meu amor triplicou, entendeu? A minha vontade de ensinar aumenta a cada dia... A gente tem muita experiência, a gente tem muita troca de ideia aqui. Então a gente acaba aprendendo, desejando cada vez mais. (Professora Madalena).

Para o desenvolvimento profissional e uma educação infantil de qualidade compreendemos que é preciso que haja uma relação de mão dupla entre os conhecimentos advindos das experiências práticas e os conhecimentos teóricos, estruturados.

Entendemos os professores como atores sociais em seu processo de profissionalização. Esta profissionalização consiste no enfrentamento e na superação das dificuldades do trabalho por meio da busca pelo conhecimento, dando margem para a reflexão crítica sobre teorias e práticas educacionais, construindo, assim, sua identidade. Num movimento oposto, nos discursos das professoras da escola particular, é possível identificar uma adesão à

desprofissionalização do professor de crianças pequenas, reiterando a construção social de que esta profissão não exige qualificação, pois está associada à condição do afeto e da feminilidade da mulher/professora.

[...] teria que ser um profissional responsável, um profissional capacitado. É... Que tivesse assim qualidades profissionais e qualidades maternas. Eu acredito que tem que ter isso, hoje em dia tem que ter. Muita afetividade, penso que tem que ter. Acho que a maior facilidade, vamos dizer assim, é você pegar a criança no colo, fazer parar de chorar e brincar ali, uma coisa informalmente... Isso é fácil você ir fazendo com uma criança. Sabe, sem, sem objetivo ou sem... sem razão de ser, isso é fácil fazer, né? Mas acho que a maior dificuldade é você tentar colocar na cabecinha deles, é, é... Lógico, né, respeitando o amadurecimento e tudo mais, as coisas boas, pra que eles, é, digiram aquelas coisas boas e que fique. Eu acho que é a maior dificuldade. Eu penso, é... De você colocar alguma coisa pra eles e que eles segurem aquilo lá, que eles filtrem e peguem aquilo lá como uma coisa boa. (Professora Madalena).

Primeira coisa é gostar de criança. Porque se você gostar de criança, o resto você tira de letra, né? Com certeza. Mas se você não gostar, é melhor que nem, nem entre na coisa, entendeu? Então... Isso que eu penso. Porque... Ela não gosta, né? Você vê, o maternal, o maternal tem que limpar o bumbum. Quem não gosta de criança, não faz isso com... Com amor. Entendeu? E nessa hora a criança percebe. Então eu acho que esse é o... É o principal, pra mim é, né? Eu acho que professora de pré-escola tem que ser muito mais mãezona. Embora de primei... de, de, de Ensino Fundamental, hoje primeiro ano, né? Também tem que ser. Tanto é que as crianças, é tia, né? Encontra a gente, é tia. Nunca é professora, nunca... Eu acho assim, principalmente aqui... Não sei... É... Foi assim... Uma coisa muito de, de... É, sabe assim... Muito de mãezona mesmo, sabe? Nada de... Não ficou assim, como a professora, né? (Professora Elisângela).

Por outro lado, chamou-nos a atenção os posicionamentos de Cleonice, professora da escola pública, com relação à sua formação e à sua profissão.

Ah, realizada! Eu gosto daquilo que eu faço, faço com carinho, faço com amor. Sabe? Às vezes, às vezes falta até...É... Às vezes o meu trabalho, pra ele ser melhor, falta até assim conhecimento, às vezes, pra ele ser melhor. Talvez uma coisa que eu não tive na minha formação pra ele ser melhor. Porque eu procuro fazer o melhor pra eles, né? Dentro daquilo que eu sei que vai ser bom pra eles, eu procuro fazer o melhor. E assim, me identifico muito com eles. (Professora Cleonice).

Em seu trabalho com as crianças, a professora não descarta uma relação afetiva. Entretanto, não recorre à naturalização da profissão como paradigma de atuação. Ao contrário, ela enfatiza a importância da busca constante pelo conhecimento para desenvolver um trabalho significativo para as crianças pequenas.

Entendemos, então, que não se trata de uma visão maniqueísta e antagonista do trabalho na educação de crianças pequenas: a afetividade ou a profissionalização. Devemos,

pois, entender a naturalização da profissão como um processo que pode ser imobilizador ou gerador de contradição. Numa visão dialética, o surgimento desta contradição é justamente o ponto de partida para superar esta concepção em busca da construção da identidade destas profissionais.

Ainda pensando na formação das professoras, evidenciou-se em suas falas que, há algumas décadas, pouco se falava sobre a educação de crianças pequenas nos cursos de Pedagogia. A formação enfatizava as crianças do Ensino Fundamental, o que nos parece mais um indicativo da invisibilidade das crianças pequenas enquanto cidadãos e sujeitos de direitos, dentre eles o da educação.

Não viam a criança como a gente vê hoje. Não viam, né? A prioridade parece maior era para ensinar e ponto final. Não tinha aquela, aquela responsabilidade, aquela curiosidade de entender a criança. Isso tudo eu só fui aprender com o decorrer do tempo, com a prática, com os cursos, com muita leitura que a gente vai fazendo sobre os assuntos que a gente vê a importância que tem que se dar para as crianças... A didática da criança, o aprendizado, o emocional, tudo bem casado. (Professora Madalena).

Esta desconsideração em relação à educação infantil nos cursos de formação de professores pode estar relacionada à ausência de uma identidade dos profissionais desta etapa da educação.

Em decorrência disso, a educação para crianças pequenas, segundo Kishimoto (2002), oscila suas práticas pedagógicas entre a antecipação da escolarização e as alternativas assistencialistas, prevalecendo as práticas escolarizantes. Este modelo escolarizante está fortemente presente nos cursos de Formação de professores, desde o nível médio, Magistério, até o nível superior, Pedagogia, os quais mantêm um currículo focado no trabalho disciplinar, organizado por conteúdos, aos moldes do Ensino Fundamental.

Raramente apareciam nos cursos de formação profissional currículos/propostas pedagógicas para a educação infantil e outras áreas importantes como saúde, educação e cuidado nas instituições de educação infantil [...]. A visão de educação infantil como área livre de orientações oficiais e propostas pedagógicas, possibilitou seu desenvolvimento mas fragmentou as práticas que se expandiram sem rumo, com folhas mimeografadas, desenhos estereotipados, produções de adultos que personalizam o ambiente institucional e produções infantis que se resumem à mínima participação da criança e que servem para 'avaliar' ou justificar o 'trabalho pedagógico' aos pais [...]. (KISHIMOTO, 2002, p. 160).

Oliveira-Formosinho (2002) aponta que o papel desempenhado pelos professores de educação infantil apresenta sim aspectos semelhantes ao trabalho dos professores das outras

etapas da educação. Contudo, é diferente em relação a muitos outros. E é essa diferença que permite a configuração da profissionalidade dos educadores de crianças pequenas.

Também de acordo com Kishimoto (2002, p. 163) “[...] o investimento em pesquisa e na formação dos profissionais que pode melhorar o nível de qualidade da educação infantil”.

3.2.2 Da relação com o conhecimento: teorias que subsidiam as práticas

A partir das falas das professoras entrevistadas, pudemos identificar relações que as mesmas estabelecem com o conhecimento produzido em diversos campos, especialmente na Educação e na Psicologia. Há uma reiterada presença do conhecimento advindo do paradigma positivista e de teorias evolucionistas do desenvolvimento humano na justificativa para as práticas em sala de aula com as crianças pequenas.

Até a questão da entrada dessas crianças pra alfabetização. Agora mudou mais uma vez, eles vão mais novos ainda, mais três meses. Será que quem faz isso tá pensando no desenvolvimento da criança, né? Porque três meses pra uma criança é muito tempo pra questão do amadurecimento, né? Será que não tá pulando... Queimando uma e... Uma fase aí? Que ela poderia tá brincando mais, fazendo as coisas mais assim... Livres do que sistematizando já? Né? A questão... Isso me preocupa um pouco. (Professora Cleonice).

Mas acho que a maior dificuldade é você tentar colocar na cabecinha deles, é, é... Lógico, né, respeitando o amadurecimento e tudo mais, as coisas boas, pra que eles, é, digiram aquelas coisas boas e que fique. Eu acho que é a maior dificuldade. Eu penso, é... De você colocar alguma coisa pra eles e que eles segurem aquilo lá, que eles filtrem e peguem aquilo lá como uma coisa boa. (Professora Madalena).

Também identificamos um alinhamento com o paradigma neoliberal, especialmente no que se refere à submissão aos modelos gestados pela sociedade globalizada, veiculados pelos meios de comunicação.

Moldado pelo projeto neoliberal de sociedade, por sua vez comprometido com modelos universalizantes de comportamento humano a partir da lógica dedutiva, o senso comum dita os padrões de conduta, de normalidade e, conseqüentemente, de mecanismos de ajustamento a tal modelo. Desta forma, podemos extrair da fala da professora Madalena, acima, uma relação de autoridade que o adulto *precisa ter* em uma sociedade que, embora avançada tecnologicamente, valoriza a hierarquia e as posições de poder como numa sociedade patriarcal.

Assim, a cultura da infância, o que a criança traz de conteúdos, sentimentos e valores em construção, são aspectos silenciados e negados: precisa do adulto “que tudo sabe” para colocar “coisas boas” em suas cabecinhas.

Entretanto, esse adulto que dita normas em nome do projeto social ao qual pertence está impedido – pelos próprios meios de contenção e aprisionamento da sociedade globalizada e disciplinar – de pensar criticamente modos de superar a passividade conservadora, limitando-se a exercer práticas e expressar ideias reprodutivistas.

Mas assim, eu acredito que as crianças de hoje elas precisam muito mais do que lhe é oferecido. Né? Eu levo muito em conta aquilo que ela já sabe, que ela conhece. Mas me preocupa em termos de, de cobrança... Porque de uma maneira ou de outra, é... O sistema cobra, né? (Professora Cleonice).

Em outra passagem, a professora Cleonice parece reconhecer as contradições do sistema e assume seu papel de educador não apassivado e que respeita a condição da infância.

[...] elas não têm espaço para brincar; às vezes até na escola o espaço é um pouco limitado, né? Devido ao espaço físico mesmo, né? De não ter um lugar onde ela possa até... Expressar mais as suas... As suas emoções, né? Fica restrito ao horário. Horário disso, horário daquilo. Então... Eu procuro, dentro da minha rotina ... me organizar pra favorecer esse espaço do brincar pra eles... Eu procuro mais o lado lúdico. Deles (referindo-se às crianças) aprenderem sim, mas de uma maneira lúdica, através da brincadeira. Tudo através da brincadeira, né? Agora mesmo com o Jardim eu tô fazendo um Projeto de Parlenda. Porque eu sei que o texto que eles sabem de cor, hora que eles tiverem lá na alfabetização, vai ajudar muito. Então eu, como escriba, eu fazendo o trabalho de escriba e eles entendendo. Lendo, mesmo sem saber ler, direção de escrita... Tudo... Então eu sei que eles estão compreendendo. Hora que chegar lá, hora da sistematização, ou seja, no 1º e no 2º ano, eles já compreendem. Então, eu faço isso de uma maneira lúdica. (Professora Cleonice).

No entanto, parece-nos – por meio de suas falas – que, diante das contradições do sistema, as professoras da escola particular, não conseguem pensar criticamente a sua realidade social, recorrendo, então, a um passado idealizado, moralizante, descontextualizado, e baseado – nostalgicamente – em suas vidas pessoais e suas experiências individuais.

Os dias de hoje realmente é diferente, porque antigamente eu brincava até na rua. Hoje nós não deixamos as crianças atravessarem as ruas sozinhas. Por quê? Porque existe o perigo, né? E você também tá muito influenciado por tudo... o que está acontecendo? Então, o que acontece? Você começa a segurar as crianças. As minhas filhas já foram criadas mais fechadas do que eu, mas ainda brincava, porque eu acho assim que, meus pais não participavam das brincadeiras com a gente.. Agora na época das minhas filhas, a gente já brincava com elas, na rua inclusive. Por quê? Porque a gente também tinha... já tinha um pouco de medo de deixar sozinhos, né? Ent... Agora hoje não. Hoje eu acho

as crianças muito presas. Eu acho as crianças muito mais estressadas, irritadas, né? E você percebe muito também que às vezes até os pais não tão muito... É... Como se diz... Bem, eu acho assim que é um reflexo também da família, né? Eu acho que é bem isso. E... É uma judiação, porque acaba não deixando, ficando só na frente de televisão, vendo só esses... Eu sei que acho, eu vejo as crianças que as crianças ficam muito na frente de televisão. Isso porque os pais trabalham fora, não têm com quem deixar, né? E... No nosso tempo não. Era diferente, porque os pais ficavam em casa, né? E hoje... E eu acho que isso é uma judiação pras crianças de hoje. Eu acho que hoje, né? Mesmo com todas essas evoluções, esse modernismo, essa coisa toda... É... As crianças têm que ser assim também, porque senão fica pra trás, não fica? Né? Então... E isso não foi legal. Não foi legal, mas nós não podemos fazer nada. E é uma judiação, porque os problemas tão acontecendo, né? Então, por que essas agressividades das crianças, né? Crianças sem limites, né? Crianças agressivas, crianças que num, né? Você percebe que elas são carinhosas, mas elas querem essa atenção, esse carinho e que muitas vezes você não... (Professora Elisângela).

Eu vejo assim uma criança obrigada, vamos dizer assim, a seguir certos padrões ou a seguir certas rotinas que os pais obrigam. Hoje em dia... Antigamente não tinha... Esses pais não tra... Mãe, principalmente, não trabalhava fora, tinha tempo disponível pra gente. Hoje em dia não. Hoje o pai e a mãe vivem trabalhando. A criança tem que ficar com uma terceira pessoa, seja ela qual for – avó, babá – seja lá qual for. E não tem a mesma coisa, o mesmo contato, o mesmo carinho, vamos dizer assim. Eu vejo, hoje em dia, uma criança às vezes carente, às vezes agressiva. E acho que é tudo por conta do sistema que a gente tá vivendo hoje. Tolheu um pouco e muito, vamos dizer assim, muito da infância. Não tem mais a liberdade de ficar lá fora, não tem mais... Devido a situações, a assaltos e tudo mais. Não tem... Família, tá tudo... Eu acho mais desagregada. E isso eu sinto muito. Eu sinto muito, muito, muito. Porque poderia ser diferente. Mas o sistema implica dessa maneira, né? Eu vejo umas crianças carentes, às vezes agressivas, às vezes a gente tenta suprir esse tipo de coisa na escola. Mas a gente não consegue 100% né? Não consegue. (Professora Madalena).

Retirado de seu contexto, olhando o mundo social de modo superficial, acríptico, também o professor se aliena do seu trabalho, e – desumanizando o aluno – o representa como um produto a ser aprimorado, moldado, para ser bem sucedido no mercado.

Se a gente for falar futuramente... o processo é contínuo, né? Eu sonho que eles superem as dificuldades cada dia que passa, até do primeiro risquinho de letra até uma decisão profissional. Eu espero que sejam crianças que vão crescendo com isso. É... Lutando com os conflitos, que eles vão trabalhando isso, que eles vão solucionando problemas, que eles vão enfrentando esses problemas de uma maneira saudável. Nada de, que pense em ter um caminho torto ou um caminho errado. Não, que eles continuem sempre assim, alegres, com vontade, de solucionar de ir pra frente... Eu penso, torço pra que ... pra que isso aconteça. Eu tenho... A minha primeira turma eu até já tive informações que já tem dois, três médicos, já tem advogados... (Professora Madalena).

Nesta medida, parece-nos que estas professoras desconsideram o caráter social e histórico do fenômeno humano, reduzindo-o àquilo que passou a ser observável por meio dos avanços tecnológicos.

Os sentidos humanos, desse modo, são permeados e mediados pelos “sentidos” criados por uma sofisticada tecnologia, que invade – de alguma forma – as configurações (família, escola, saúde, bem-estar social) do modelo liberal, agora tornado conservador.

Se, para a compreensão universalizante do fenômeno humano, em sua origem, bastaram os sentidos do Homem, na sociedade neoliberal e globalizada tornou-se indispensável a contribuição das tecnologias refinadas, as quais – na ausência de uma possibilidade crítica – passam a conviver harmoniosamente com os retalhos do passado.

O cumprimento do,... Por exemplo, da apostila. É... Não é difícil, é fácil, porque eles também têm uma bagagem muito grande, né? Hoje as crianças são diferentes. Você vai falando eles vão... Vão assimilando... Eles vão... Eles têm muito conhecimento também, né? Não é como nós fomos antigamente, meio bobinhos, na minha época, né? Hoje você conversa com eles, eles falam qualquer assunto, né? Então... Mas esse lado assim de, eu acho que de brincar, de ser mais criança, né?... Menos exigência, ah, é... Eles precisavam ser mais crianças, brincar mais. E não tem jeito, porque cê tem o outro lado, que existe a cobrança, né? Os prazos. Outra coisa, os pais mesmo, se não tem as atividades: “Ué, por que não vai indo tarefa?”. Por que que tem que ir tarefa todo dia pro primeiro ano? (Professora Elisângela).

Nesta perspectiva, percebemos que o professor estabelece uma relação utilitária com o conhecimento. Principalmente no caso da escola particular, com o sistema apostilado, evidencia-se que, independente dos conteúdos dos professores e das crianças, a apostila é uma tecnologia de fácil aplicação: as atividades vêm prontas e exigem do profissional apenas sua execução, sem abertura para o pensamento e a transformação, numa prática pedagógica meramente transmissiva e não participativa. É uma expressão da Indústria Cultural¹⁷ dentro das instituições escolares, pois retiram do profissional da educação toda a sua liberdade e criatividade de atuação em função do cumprimento dos conteúdos programáticos dos currículos. Restringe o trabalho do professor ao cumprimento de obrigações.

Na escola pública, apesar de não pertencer a um sistema apostilado de ensino, podemos dizer que estas tecnologias se fizeram presentes nas provas e avaliações instituídas pela Secretaria da Educação e, mais amplamente, pelo MEC, como o caso da *Provinha Brasil*, já referido no capítulo anterior.

¹⁷ Indústria Cultural é um termo cunhado por Adorno e Horkheimer, no ano de 1947, e denuncia que toda relação de troca a qual são reduzidas as relações sociais, esvazia-se o produto cultural de sentidos e significados. Ele perde “seu brilho, sua unicidade, sua especificidade de valor de uso” (MEDRANO; VALENTIM, 2001, p. 70).

É... Eles... Quando eles falam que é pra ver o nível, desempenho da... É pra avaliar... Não é pra avaliar... Professor... Não é pra avaliar a criança, mas é pra avaliar o sistema de ensino. Quando fala que é pra avaliar o sistema. Mas eu acho que cobra muita coisa que a criança ainda não tá preparada. Exige-se muito de uma criança, né? Nessa dinâmica aí de, do sistema. Às vezes é... Falta ainda muita coisa... Elementos ainda pra, pra ser discutido, porque é uma coisa nova. Provinha Brasil tem dois anos, né? Então é uma coisa que tá se implantando. Então... quem fez vai fazer uma reflexão sobre isso, né? Ou esclarecer melhor o professor, né? Do que... Habilidades ele tem que tá trabalhando com seu aluno pra que ele consiga tal competência desse aluno, né? Porque ele, ele... As habilidades... Tem habilidades que eu acho que é complexa pra criança nessa faixa etária. (Professora Cleonice).

Este modelo pragmático de atuação, que – arriscamos dizer – reduz o professor à função de técnico, leva à fragmentação do conhecimento. Desconsidera-se o processo de humanização e a historicidade dos indivíduos, para valorizar conhecimentos superficiais, que dizem respeito à cultura veiculada pela *mídia*. Temos, pois, ampla divulgação de livros de autoajuda, numa visão *manualística* da educação, como se fosse possível preestabelecer a fórmula para o sucesso acadêmico e profissional. Dessa forma, as práticas educacionais ficam reduzidas à valorização do produto em detrimento dos conteúdos, numa visão descontextualizada da infância e da educação.

Olha, tem um livro que eu li, só que agora assim eu n... Eu num tô lembrando. Mas acho que você já deve é... Já deve ter lido esse, esse livro... Que eu achei muito interessante mesmo. É... Fora Piaget, aquelas coisas todas que é mais pra prática né? É mais... Esqueci agora... Não é "Pais e Professores... Pais.. Professores... É um livro muito comum e eu gostei muito... "Pais brilhantes e professores fascinantes", é uma coisa assim... Que fala, né, como lidar com as crianças... As dificuldades... Muito legal, eu gostei muito... (Professora Elisângela).

Porque eu li bastante, vários foram importantes, todos a gente acabou, é, pegando um pedacinho que foi agrupando nessa, nessa formação. Mas pra dizer pra você precisamente um nome, assim, eu não vou lembrar agora. (Professora Madalena).

A professora Cleonice, da escola *Vila Encantada*, mais uma vez nos surpreendeu, quando se referiu ao livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire, como referência para as suas práticas educacionais. Esta obra traz uma concepção de criança social e histórica, sujeita de direitos, como centro de todo o processo educativo, rompendo com o paradigma reducionista da infância.

A preocupação com a ordem e o disciplinamento, tão presente nas práticas educacionais, principalmente na escola particular, remete-nos ao modelo fabril: não se pode perder tempo, porque isto implica em redução de lucro. Às crianças da educação infantil são

impostos um ritmo de produção e um padrão de normalidade de comportamento, nos quais não há espaço para qualquer expressão da singularidade das crianças. Há o silenciamento das vozes infantis, pois, no modelo atual de sociedade, o que mais importa é o seu desempenho, afinal, é com base nele que a escola e/ou o professor obterá prestígio, sucesso e reconhecimento. Ou seja, é pelo sucesso do aluno que a empresa/escola lucra.

Nossa, me sinto muito bem, porque eu acho que eu vi muitos frutos daquilo que eu plantei, entendeu? Hoje eu vejo assim... É claro que existem alunos e alunos que passaram aqui e que hoje são pessoas boas e tem pessoas que apresentam algumas dificuldades na vida hoje né? Mas eu vejo assim professores... alunos dessa escola que são médicos... Então tudo que conhece a gente, tanto tempo, os pais, né? Então, isso a gente tem um... Uma bagagem imensa de conhecimento, né? E... Então isso é muito legal pra gente, né? (Professora Elisângela).

Porque eu assim, eu sou enérgica. Eu sou muito carinhosa, eu dou carinho, mas eu sou enérgica. Entendeu? Porque eu acho que eu tenho que cumprir o meu papel de professor em relação ao passar, passar as informações, receber as informações deles, vivenciar com eles tudo isso, né? E... Mas tem o outro lado afetivo também, né? Que isso eu tenho bastante. Mas quando é em termos de passar conhecimento, de receber conhecimento deles, eu acho que eu sou mais enérgica. (Professora Elisângela).

Por fim, vale ressaltar que as professoras Elisângela e Madalena trabalham há muitos anos na escola *Mundo do Saber*, praticamente desde o início de suas carreiras e sempre com crianças da mesma faixa etária.

Nesta perspectiva e levando em consideração a formação, a relação com o conhecimento e a ideia que elas têm de educação de crianças, infância e sociedade – eixos de análise de nossa pesquisa – podemos constatar que, ao que nos parece, o trabalho destas professoras esteve fortemente marcado pela acomodação e pela passividade, identificadas tanto na ausência de interesse em buscar novos conhecimentos, num processo constante de humanização¹⁸, até na permanência delas numa mesma instituição, desempenhando a mesma função, com crianças da mesma idade sempre.

Diante de um repertório restrito, tanto de formação quanto de atuação, Elisângela e Madalena enxergam na escola *Mundo do Saber* o ideal de uma instituição de educação para crianças pequenas. Não há mesmo espaço para a crítica, porque não há o conhecimento e a informação para tanto. Os esboços de críticas vieram carregados de superficialidade, reproduzindo os saberes do senso comum.

¹⁸ Entendemos como processo de humanização a busca pelos conhecimentos construídos histórica, social e culturalmente pela humanidade, refletindo criticamente e promovendo transformações na realidade concreta, num constante movimento.

E a escola que eu escolheria pro meu filho... Seria assim, uma escola dos meus sonhos, que poderia ter, né, um espaço físico muito bom, né? Que ela tivesse um lugar que, se eu fosse impossibilitado de ter um espaço em casa pra que ele brincasse, uma escola que tivesse espaço físico bom, como esse aqui... Que tivesse um lugar que pra ela brincar, pra ela poder se desenvolver, pra ela poder aprender. Eu gostaria sim... Amplo, né? Nada muito restrito sabe? (Professora Madalena).

Eu acho que o espaço, né? Não aquela que massacra, né? Porque você vê que têm escolas que massacram. E... E, eu acho assim... Sei lá, que tivesse bastante espaço, os professores fossem professores, né, bons professores, uma escola boa. E... O que eu posso falar... Igual ao “Mundo do Saber”. (risadas). Eu acho que isso mesmo. É. (Professora Elisângela).

As janelas do mundo, para elas, restringem-se às janelas da escola em que trabalham. Dessa forma, Elisângela e Madalena reproduzem, em suas práticas, o modelo de educação propagado pelo neoliberalismo: privilegiam a produção em detrimento dos conteúdos; desconsideram as especificidades e singularidades das crianças, preocupando-se somente com o seu futuro, como se infância fosse um tempo de espera, de intervalo. E, com isso, não estamos afirmando que a contradição não exista nestas salas de aula, mas nos momentos em que as identificamos, principalmente nas participações, interações e questionamentos das crianças, elas não foram ouvidas.

Cleonice, professora da escola pública *Vila Encantada*, há dez anos está na mesma instituição, trabalhando com salas de pré-escola e de alfabetização (1º e 2º anos). Antes disso, teve outras experiências e chegou a dar aulas no Ensino Fundamental. Consideramos que ela não assume uma postura passiva perante sua profissão. Está sempre em busca de novos conhecimentos, de novas maneiras de se pensar as crianças e sua educação.

Por vezes, demonstra-se apassivada pelo sistema educacional, que reflete um modo de sociedade o qual não dispõe de muito espaço para desempenhar seu papel de educadora, crítica e reflexiva. Contudo, ela permite que a contradição, que a dúvida apareça, mesmo quando não sabe como proceder diante dela. Cleonice acredita e aposta na escola pública, na *sua* escola, mas este sentimento de pertença não a aprisiona a uma visão idealizada e desconectada da realidade que a educação pública enfrenta no Brasil. A escola de seus sonhos não corresponde à escola na qual trabalha.

E sempre estudaram em escola pública, porque eu acredito assim se eu sou de escola pública, eu acredito nessa escola, eu acredito naquilo que eu fiz, que eu faço. (Professora Cleonice).

[...] eu colocaria uma escola de tempo integral. Mas a escola de tempo integral com um projeto, onde essa criança iria de manhã, ela teria oportunidade de trabalhar com arte, de trabalhar com, é... Atividades físicas... É... Com teatro, com dança, com várias opções. Mas teria que ser O projeto. Não ser um... Amontado de criança pra fica o dia inteiro na escola. Mas direcionado. Aquela coisa assim que dá certo. Investir nessas crianças com. Com atividades onde ela ia com prazer, ela tinha vontade de ir. Sinto vontade de ir porque lá eu vou aprender a nadar, eu vou aprender teatro, eu vou aprender violão, vou aprender... Um monte de atividades que teriam dentro dessa escola, onde realmente acontece a aprendizagem. Não é um amontado de criança, onde muitas vezes, às vezes não tem nem o que fazer com essas crianças, né? Minha escola dos sonhos seria essa. De ter o projeto com uma infraestrutura pra atender essas crianças. Porque sofridas elas já vem de um meio sofrido, né? Então oportunizar elas, pra que elas tenham, né, os mesmos direitos que outras crianças. (Professora Cleonice).

Por mais que em seu ideal de escola identifiquemos uma permanência de resquícios do modelo de educação compensatória, percebemos, também, que há uma preocupação com a potencialização e a oportunização destas crianças provenientes de classe sociais mais baixas, com as quais ela está diretamente relacionada, o que, parece-nos, implica numa concepção da escola como um lugar diferenciado. Nesse emaranhado de teorias e práticas contraditórias, chama-nos a atenção o fato de que a escola de seus sonhos ainda não existe, ela ainda tem que ser construída.

3.3 As Propostas das Escolas Segundo seus Documentos

Quanto aos documentos, oficiais e não oficiais, das escolas pesquisadas, na escola Vila Encantada, tive acesso ao Projeto Político Pedagógico do ano de 2007. O Projeto de 2008 estava sendo utilizado na construção do de 2009, o qual ainda estava em processo de elaboração na época. Segundo a coordenadora pedagógica da instituição, o projeto não sofre grandes alterações de um ano para o outro. Além desse documento, a professora Cleonice também disponibilizou as provas que ela aplicava para seus alunos, bem como a *Provinha Brasil*.

O Projeto Pedagógico da escola *Vila Encantada* está organizado da seguinte forma: objetivos da escola; propostas pedagógicas e administrativas a serem alcançadas; desenvolvimento metodológico – ações, recursos e cronogramas–; e formas de avaliação e acompanhamento dos profissionais e da instituição.

A proposta da instituição traz como objetivos de suas ações a formação de cidadãos críticos em relação aos contextos em que circula (sociedade, família, escola), bem como uma educação para a autonomia.

No item propostas pedagógicas a alcançar, chamou-nos a atenção o fato de não constar nenhuma ação específica para a Educação Infantil. Evidencia-se uma preocupação com o desempenho dos alunos no que diz respeito aos conteúdos formais, a uma educação escolarizante. Contudo, a educação das crianças pequenas mantém-se na invisibilidade. O Projeto Político Pedagógico não deixa claro qual é a concepção de educação infantil que norteia o trabalho educacional das professoras nesta escola.

No que concerne à metodologia de trabalho, a proposta conforme está anunciada no documento é interessante, pois enfatiza a importância do planejamento das atividades; a abertura para a comunicação e a participação de toda a equipe de trabalho, numa relação horizontal; o incentivo à formação continuada, sob a forma de cursos, palestras; a boa relação entre família e escola; e a execução de projetos diferenciados de acordo com os objetivos da escola (por exemplo: Projeto Leitura, Projeto Horta; Projeto Meio Ambiente, entre outros).

Sobre o trabalho do professor, o Projeto menciona formas de controle de desempenho dos profissionais, individualizando as dificuldades e os problemas, num movimento de culpabilização do professor pelo fracasso do aluno. Por meio de uma linguagem que se assemelha muito à empresarial, propaga-se a ideia de um controle sistemático, diário, do que o professor tem realizado em sala de aula, tendo como pano de fundo que o mau desempenho do professor se refletirá na qualidade do trabalho da equipe como um todo. Também ressalta que, qualquer necessidade de ajuste quanto ao desempenho de algum funcionário, este será encaminhado à Direção.

Ainda como função do professor, o Projeto Pedagógico impõe-lhe a realização de um *diagnóstico* para verificar o nível de seus alunos. É a partir desta verificação que o profissional deve planejar atividades, elaborando seu Plano de Ensino no sentido de estimular as capacidades dos alunos, reiterando a visão naturalizada e evolucionista do desenvolvimento humano. Além disso, está em consonância com uma concepção de educação como treinamento de habilidades e aptidões que serão importantes para a sociedade de mercado. Para facilitar o trabalho do professor, cada aluno tem seu portfólio, espelho de seu desenvolvimento, que servirá como forma de controle sobre a eficácia do trabalho docente. Este Plano de Ensino também passa pela égide da Direção e da Coordenação da escola.

Nesta perspectiva, podemos inferir que se evidenciam várias formas de controle sobre o trabalho do professor e, conseqüentemente sobre o desempenho dos alunos. Levando em consideração as ideias de Apple (2005), parece-nos que as instituições e os funcionários públicos sofreram um forte impacto da concepção neoliberal de que tudo que é público não tem qualidade. Percebemos, então, um movimento de desqualificação do trabalho e da perda

da identidade dos professores, dando margem a questionamentos em relação a sua competência em cumprir com sua função. Com isso, a ideia de que os problemas educacionais podem ser resolvidos aumentando-se a eficiência por meio de um controle rígido sobre os profissionais, intensifica-se.

É importante pontuar que as práticas da professora Cleonice em sala de aula e suas relações com a diretora e a coordenadora não refletem a rigidez presente no documento da escola. O Projeto Político Pedagógico da escola supõe uma relação hierarquizada, talvez autoritária, entre direção, coordenação e professores, o que não foram observados no cotidiano da instituição nem nas falas da professora. Percebemos, pois, relações baseadas na confiança e na cooperação entre todos.

Na escola *Mundo do Saber*, não obtive o projeto pedagógico. Quando o solicitei para uso na pesquisa, a psicóloga da instituição disse que o havia emprestado para uma estagiária há um tempo e que, até então, ela não o devolvera. Diante disso, analisamos, então, documentos não oficiais: um folder de propaganda da escola e também as diretrizes para a educação infantil presentes no site do Sistema de Ensino, ao qual a instituição pertence.

A consulta ao site do Sistema de Ensino adotado pela escola permitiu-nos obter informações que clarificam bem a concepção de educação infantil presente nas diretrizes da instituição estudada. O material retirado da internet menciona que as apostilas não consistem em um material infantil, mas que são elaboradas de acordo com o potencial cognitivo da criança, o que supõe uma ideia da antecipação da escolarização, não respeitando a infância em suas especificidades e nem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Percebemos, nesse sentido, que há uma desqualificação daquilo que é da infância; enxerga-se primeiramente o aluno, privilegiando-o em detrimento da criança. Numa visão evolucionista do desenvolvimento infantil, este Sistema trata a educação das crianças por meio de capacidades, potencial, níveis, ou seja, padroniza a homogeneiza as diversas formas de ser criança e de viver a infância. Todas são tratadas em termos racionais, conforme padrões preestabelecidos, de maneira pragmática e tecnicista, buscando sucesso no futuro.

Tratando a Educação Infantil como um começo para se atingir bons resultados futuros, o Sistema de Ensino apresenta os seguintes objetivos, reproduzidos literalmente no folder de propaganda da escola *Mundo do Saber*:

- apropriação das noções básicas de leitura e escrita;
- compreensão do ambiente natural e social;
- capacidade de apreciar diversas manifestações artísticas;
- desenvolvimento de raciocínio lógico;
- incorporação de conceitos de ética e cidadania.

Presumimos, então, que as propostas da escola pesquisada estão pautadas numa educação formal, escolarizante das crianças pequenas. Além disso, os termos *incorporação*, *capacidade de apreciar*, *compreensão* e *apropriação*, presentes nas diretrizes, pressupõem, a nosso ver, uma ideia de criança incapaz, passiva, um adulto em formação. Não identificamos, em nenhum momento, qualquer menção às possibilidades criativas das crianças, suas capacidades de construção e transformação da realidade.

4 UM OLHAR... UMA LEITURA: ALGUMAS ARTICULAÇÕES E CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Refletindo sobre os capítulos anteriores, propomos aqui algumas articulações entre o que vimos, o que ouvimos e o que apreendemos dos documentos das instituições estudadas. Destacamos, nesta parte do trabalho, os conteúdos que, em consonância com nossos objetivos, mobilizaram-nos pessoalmente, tendo em vista a constatação da dissonância entre o que se produz acadêmica e intelectualmente e o que as instituições de educação infantil realizam, em sua concretude, emocionalmente.

Um aspecto de extrema relevância, observado, principalmente na escola particular *Mundo do Saber*, foi o disciplinamento das crianças. À imagem e semelhança do que acontece numa fábrica, com amplos sistemas de produção em massa, as crianças, desde a organização dos tempos e espaços, até a falta de espaço para o diálogo, para trocas de experiências, para a escuta do que elas tinham para dizer, foram cerceadas pelos critérios de desempenho, eficiência e eficácia. Parece-nos que, desde sua entrada na instituição, todo o seu futuro já fora traçado e seu desenvolvimento e aprendizagens têm que se enquadrar a este caminho predeterminado. Se a criança está na *melhor* escola, ela tem que ser o *melhor* aluno.

Momentos muito ricos e importantes para as crianças, como, por exemplo, as rodas de conversa, eram transformados em rituais, em protocolos a serem cumpridos, de acordo com o que o professor determinava. E não podiam, em hipótese alguma, atrapalhar, atrasar a atividade pedagógica do dia.

Ressaltamos que, na escola particular, o poder e o controle ganhavam muita visibilidade e concretude na pessoa do diretor, o *dono da escola*. Na escola pública, podemos falar que as relações de poder mantiveram-se na invisibilidade, pois este controle estava centrado na figura do Secretário da Educação, figura esta que não está presente no cotidiano da instituição. A visibilidade e a invisibilidade dessas figuras de poder nas instituições, ao que nos parece, refletem-se nas práticas das professoras com seus alunos em sala de aula.

No que diz respeito à instituição pública, nos confrontamos com as contradições próprias que o sistema nos impõe, visíveis nas instituições por meio das relações entre as pessoas, entre poderes e saberes. Estivemos, constantemente, em processo de encantamento e desencantamento com as práticas educacionais de Cleonice. Encantou-nos a dedicação desta professora ao seu trabalho, o comprometimento com aquilo que faz. Encantou-nos a ludicidade tão presente em momentos cansativos e maçantes para as crianças, bem como o

olhar diferenciado para a especificidade da criança. Uma preocupação intensa com as crianças com as quais trabalha. Criança esta, por sua vez, não considerada em sua historicidade.

Por sua vez, desencantou-nos a presença, muitas vezes aprisionadora, de uma concepção evolucionista de desenvolvimento infantil; num movimento que indicava práticas compensatórias e psicologizantes, estigmatizando a população por ela atendida, em sua maioria crianças provenientes de classes sociais mais baixas.

A proposta deste estudo foi identificar de que formas o modelo neoliberal de sociedade repercute nas práticas educacionais para crianças pequenas, com base nos dados obtidos por meio de: observação das rotinas de duas instituições (uma pública e outra particular); entrevistas com as professoras participantes desses contextos; e análise dos documentos oficiais e não oficiais das escolas.

As instituições de educação infantil, bem como a infância, foram pensadas sob o enfoque socio-histórico. Sob esta ótica, refletimos sobre os papéis ocupados pelas crianças e pelas escolas nos diferentes movimentos da sociedade: a cada época corresponde uma ideia, uma função social.

Percebemos que as escolas ocuparam, de maneira recorrente na história, lugares e espaços estratégicos para a confirmação e a conformação das ordens sociais dominantes. Mas foram também lugares de contradição e questionamentos. Contudo, o que percebemos, hoje, é que quanto mais o capitalismo se fortalece enquanto modo de produção e com a velocidade de propagação de seus valores viabilizada pelos avanços dos meios de comunicação, menos espaços restam para a contradição e para a crítica dentro das escolas. Assim, ao que nos parece, teremos cada vez mais instituições reprodutivistas.

As instituições e os professores estão tão contaminados e imersos na lógica capitalista, pois fazem parte desta sociedade, que não conseguem um distanciamento para a reflexão, para o questionamento de suas práticas e valores. Acrescenta-se ainda um agravante: diferentemente do modelo liberal de sociedade, no neoliberalismo as formas de persuasão e de controle são invisíveis, dando-nos a falsa ideia de autonomia e liberdade de escolha.

Saviani (2008) considera que o saber é produzido nas relações sociais, a partir das práticas sociais. Consiste em uma força produtiva, pois quem possui o domínio dos instrumentos para elaboração e sistematização deste saber, acaba fazendo disso uma forma de poder, de inculcação ideológica.

Assim, na sociedade capitalista, este saber é apropriado pela classe dominante. Dessa forma, propaga-se uma ideia de que os trabalhadores devem ser educados para se tornarem produtivos, num sentido de treinamento e habilitação para o desempenho no trabalho, situação

esta que se estende, também, às relações com os alunos na escola, apreendidas nas escolas participantes desta pesquisa. Tomando por base estes apontamentos e numa perspectiva crítico-reprodutivista, destacamos as considerações de Saviani (2008, p. 67) que aponta que o professor “[...] revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo”.

Diante da impossibilidade de desenvolver um trabalho crítico, as práticas educacionais ficam restritas à reprodução das relações de produção, levando o professor à alienação de seu trabalho, pois “é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem” (SAVIANI, 2008, p. 67).

Os dados da pesquisa, na qual não há a intenção de generalizações, nos fornecem indicativos que nos permitem afirmar que vivemos um momento de retrocesso. A racionalidade, o disciplinamento, o pragmatismo, o evolucionismo, o individualismo, a normatização – sustentáculos do paradigma liberal de sociedade –, são retomados hoje com intensidade, acrescentando-se a esses valores as inovações tecnológicas produzidas e renovadas de maneira frenética e globalizada.

Essas tecnologias se fazem presentes nas escolas de diversas formas: no material didático; nas atividades desenvolvidas em sala de aula e, sobretudo, nas práticas dos professores, hoje desapropriados de suas função de mediadores no processo de humanização das crianças.

Pensando nos contextos estudados, pontuamos que, principalmente na escola particular, o trabalho docente se restringiu à execução das atividades e ao cumprimento dos prazos da apostila. Na escola pública, isso ocorre de maneira mais diluída, sob a forma de políticas educacionais implantadas pelo Ministério da Educação e as Secretarias Municipais de Educação. Mas não deixa de ser uma forma de controle de produção.

As linguagens comumente utilizadas no mundo empresarial também estiveram presentes nas instituições pesquisadas. Tanto nas observações, quanto nas entrevistas e nos documentos, houve uma preocupação e um enfoque no desempenho, na eficiência, sempre medidos pelos níveis de desenvolvimento e de sucesso obtido pelos alunos. Os professores incorporam de tal forma essas formas de avaliação que, na maioria das vezes, desprezam os conteúdos das crianças, sua capacidade criativa e de transformação da realidade, em função de obterem prestígio e reconhecimento. Não levam em consideração a informação e o conhecimento da criança caso não pertençam ao conteúdo programático dos currículos.

Percebemos também, nas organizações dos tempos e dos espaços das instituições de educação infantil, uma forma de disciplinamento. Com rotinas rígidas e repetitivas, assemelhando-se ao modelo fabril de produção, as atividades pedagógicas eram priorizadas em detrimento das aprendizagens informais, dos momentos de brincadeira. O brincar, ele mesmo, esteve muitas vezes submetido à ordem, consistindo num momento de espera e de intervalo entre as atividades, e não num momento rico de aprendizado das crianças. Brincadeira e aprendizagem encontravam-se dissociadas em muitos momentos desta pesquisa, em especial na escola particular.

De forma semelhante ao brincar, a infância também foi constantemente concebida como tempo de espera para a vida adulta. Nesse sentido, uma concepção de criança passiva, incapaz, imatura esteve na base das práticas educacionais emudecedoras. Numa visão adultocentrada, as professoras determinavam o que era importante saber. Percebemos, então, que na sociedade contemporânea, neoliberal, escola e professor acabam assumindo a função apaziguadora de inculcar nas *cabecinhas das crianças* valores de família e de trabalho, não oferecendo espaço e nem elementos para que as contradições apareçam. Contudo, as crianças não são passivas, mesmo sendo muitas vezes silenciadas, massacradas pelas cobranças, pela antecipação e preocidade.

Apontamos como caminhos a serem percorridos para a superação dos impasses aqui levantados, em primeiro lugar, investimentos numa formação crítica e reflexiva dos profissionais da educação, desde a sua primeira etapa, a Educação Infantil, até as fases posteriores. Há uma urgência em ampliar o repertório de conhecimentos destes professores para que possam fazer o mesmo com as crianças dentro das salas de aula, oferecendo-lhes oportunidades de encarar a realidade em suas contradições, pensando formas de superá-las. Isso sim é crescimento, isso sim é desenvolvimento.

Com o mesmo grau de relevância, identificamos a necessidade de escuta dessas crianças. É preciso que haja uma quebra de paradigma, rompendo com a visão naturalizada da criança e evolucionista de seu desenvolvimento. É preciso que esta criança universal seja abandonada a favor da criança concreta, ativa, histórica, sujeita de direitos, constituída e constituinte de sua realidade social e de todos os seus contextos.

Dessa forma, acreditamos, conseguiremos construir uma educação de qualidade!

Consideramos, ainda, segundo Apple (2005), que há uma nova classe média, detentora de um conhecimento técnico que serve de aporte para o paradigma neoliberal. E é por meio desse conhecimento técnico e da expansão dessa ideologia que esta classe social tem

conquistado mobilidade econômica e ascensão social. O autor observa, ainda, que os membros desta classe,

[...] fornecem o apoio técnico e “profissional” para responsabilidade, mensuração, “controle de produto” e testagem que é exigida pelos financiadores de políticas neoliberais de mercantilização e políticas neoconservadoras de um controle central mais rígido na educação. (APPLE, 2005, p. 52).

Este é o cenário ideal para a expansão dessa nova classe média, detentora de um conhecimento técnico, que atua ocupando esse lugar e essa função do controle, da mensuração. Apple (2005), em consonância com pensamento de Bourdieu (1984 apud APPLE, 2005, p. 55), afirma que essa nova classe média converte o *capital cultural* em *capital econômico*.

Diante desse contexto, pode-se apontar que as crianças oriundas dessa nova classe, por terem acesso mais facilitado ao capital cultural, terão mais chances de obter um desempenho de acordo com o que, mercadologicamente, se convencionou chamar de satisfatório, ou seja, terão mais chances de acumular diplomas e certificados para concorrer no mundo do trabalho.

Como há uma desqualificação do que é público, como já mencionado, os pais dessa nova classe média buscarão, frequentemente, instituições de ensino particular para seus filhos, visto que estas são instituições que se enquadram mais aos interesses mercadológicos que estão camuflados na educação.

Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.

(KORCZAK, 1981)

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-140.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 109-188.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- APPLE, M. W. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neo liberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUMAN, Z. Turistas e vagabundos. In: _____. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 85-110.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação*. Parecer CNE/CEB 22/1998, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- _____. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Que infância é essa? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000, p. 1-15. 1 CD-ROM.

CAMPOS, C. C. G. de; JOBIM e SOUZA, S. Infância, Mídia e Cultura do Consumo. In: GONDRA, J. *História, infância e escolarização*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p. 131-148.

CARVALHO, M. M. C de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287.

CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 55-82.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CUNHA, B. B. B.; YAZLLE, E. G. Formando psicólogos para atuarem em instituições de educação infantil. *PSICO*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 177-192, jan./jun. 2002.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Além do discurso da Qualidade: Rumo ao Discurso da Construção de Significado. In: _____. *Qualidade na Educação da Primeira: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 119-159.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ELKIND, D. *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. Especial.

GHIRALDELLI JR., P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JR., C. A. da et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-41.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 64-92.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 153-201.

KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser Criança*. São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, S. *A política do Pré-Escolar no Brasil: a Arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Especial.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

_____. Infância, história e educação. In: _____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 15-42.

LÜDKE, M. A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: ENDIPE, 2006. p. 413-424.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARRACH, S. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., C. A. da et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 42-56.

MATOS, O. C. F. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Logos).

MEDRANO, E. M. O; VALENTIM, L. M. S. A Indústria Cultural invade a escola brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 54, p. 69-75, ago. 2001.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./ dez. 2003.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 1. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, R. C. C. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado Nacional? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 309-333, maio/ago. 2004.

MOREIRA, A. S. Cultura midiática e Educação Infantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 5-18.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, R. M. R. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, J. *História, infância e escolarização*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 149-167.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-54.

ROCHA, H. H. P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 52, p. 1-19, nov. 2000.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 65-85.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortes, 1992. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral).

SOUZA, S. J. Re-significando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.(Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-55.

SOUZA, S. J.; PEREIRA. R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), XXI., 1998, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPEd, 1998, p. 209-210.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____ (Orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. (Orgs.) 2. ed. Tradução de George Eduardo Japiassu Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 11-52.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. B. B. et al. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p. 11-38.