

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

SUSELAINE APARECIDA ZANIOLO MASCIOLI

**COTIDIANO ESCOLAR E INFÂNCIA:
INTERFACES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO
FUNDAMENTAL NAS VOZES DE SEUS
PROTAGONISTAS**



ARARAQUARA – S.P.

2012

SUSELAINE APARECIDA ZANIOLO MASCIOLI

**COTIDIANO ESCOLAR E INFÂNCIA:
INTERFACES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO
FUNDAMENTAL NAS VOZES DE SEUS
PROTAGONISTAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientador: Profa. Dra. Carlota Boto.

ARARAQUARA – S.P.

2012

Mascioli, Suselaine Aparecida Zaniolo

Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas / Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli. – 2012

310 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Carlota Boto

1. Educação escolar. 2. Educação infantil. I. Título.

SUSELAINE APARECIDA ZANIOLO MASCIOLI

**COTIDIANO ESCOLAR E INFÂNCIA:
INTERFACES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO
FUNDAMENTALNAS VOZES DE SEUS PROTAGONISTAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientador: Profa. Dra. Carlota J. M. C. R. Boto.

Data da Defesa: 05 de março 2012.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Carlota Boto
UNESP/FCLAr

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maristela Angotti
UNESP/FCLAr

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maria Angela Barbato Carneiro
PUC/ SP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Ingrid Hötte Ambrogi
Universidade Presbiteriana Mackenzie/ SP

Membro Titular: Prof. Dr. José Vaidergorn
UNESP/FCLAr

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

Dedico este trabalho ao **Flávio**, amor de minha vida e companheiro de muitas jornadas; aos meus filhos **Guilherme** e **Heitor**, os quais me ensinam diariamente através de seus olhares, sorrisos e brincadeiras, que posso manter presente em minha vida a eterna beleza da infância; à minha mãe **Aracy**, mulher guerreira que me ensinou a lutar contra as adversidades do mundo e, ao meu querido irmão, **Leandro Osni**, pelo amor, companheirismo e por tudo de bom que sua presença representa em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Carlota Boto, querida mestra, pelos subsídios científicos, respeito, atenção e carinho oferecidos ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À Profª. Drª. Maristela Angotti, pelo constante incentivo pessoal e profissional, pelas contribuições para a conclusão deste estudo e, sobretudo, pela amizade constituída ao longo desses vários anos.

À Profª. Drª. Maria Angela Barbato Carneiro, pelos redirecionamentos indicados.

Ao Prof. Dr. José Vaidergorn e à Profª. Drª. Ingrid Hötte Ambrogi, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos participantes deste estudo, sobretudo as crianças, pela acolhida carinhosa e pela possibilidade de crescimento e reflexão conjunta.

Às minhas queridas amigas e companheiras de luta do GPEI que assim como eu, almejam pelo verdadeiro respeito à infância.

Às Profªs. Drªs. Taciana Mirna Sambrano, Márcia Cristina Argenti Perez, Géssica Priscila Ramos, pela leitura do trabalho e apoio sempre amigo.

Mais respeito, eu sou criança!

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.
Por isso ou vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?

Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é chão que vêm por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
Há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito, eu sou criança!

(BANDEIRA, 1994, p. 8)

RESUMO

Este estudo ocorrido no período de 2009 a 2011 aborda o contexto do cotidiano escolar que se apresenta nos dois primeiros níveis da educação escolar pública à luz das orientações legais brasileiras que alteram a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em consonância com os pressupostos de Licínio Lima de que pesquisar o universo complexo e multifacetado da educação exige uma abordagem intermediária, capaz de articular os subsídios analíticos do tipo macroestruturais e do tipo microestruturais, denominada pelo autor como “mesoabordagem”, os principais objetivos foram verificar quais são as correlações entre as prescrições legais, as orientações organizacionais e as práticas pedagógicas existentes nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental diante da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, contrapor essas fontes com o olhar de crianças e de adultos/profissionais que as frequentam e vivenciam diariamente. A trajetória metodológica foi disposta em três momentos distintos, porém, paralelos e dialéticos. O primeiro visou analisar as concepções e os ideários propostos pelas escolas, tentando identificar sua relação com as políticas públicas vigentes. O segundo teve o caráter de promover e captar diferentes olhares de alguns profissionais que nelas circundam. O terceiro buscou promover e captar os olhares e as percepções infantis sobre as escolas, permitindo a escuta e a expressão das crianças envolvidas no estudo. Diante dos apontamentos levantados e discutidos teoricamente, pode-se perceber que apesar das intenções por parte das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental em adequar seus pressupostos organizacionais e suas práticas pedagógicas às prescrições legais nacionais e municipais frente à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inserção das crianças com seis anos no mesmo, ainda há um nítido descompasso entre esses diferentes âmbitos. Os dados aqui apresentados revelam que as realidades instaladas nos dois primeiros níveis da Educação Básica assim como os esforços empreendidos em suas ações pedagógicas não estão ainda compatíveis ao que a legislação e a literatura apontam sobre o desenvolvimento infantil, seus direitos e suas necessidades, tampouco às expectativas das crianças sobre a escola e o processo de escolarização. As orientações legais e os discursos pedagógicos sinalizam para a relevância de sujeitos autônomos e criativos, porém, contrariamente, o cotidiano escolar, da maneira como se mantém organizado, seja por ações diretivas ou por falta de intervenções mediadoras, parece contribuir para a construção de uma corporeidade infantil voltada para a submissão e para a passividade. Por intermédio do enfoque teórico da Psicologia Histórico-Cultural, defende-se aqui que o ingresso escolar, assim como toda a sua trajetória, deve possibilitar à criança o interesse pelo estudo, a formação de conceitos científicos, a realização de atividades sistematizadas, porém, significativas. Defende-se também o desenvolvimento do ser humano em sua magnitude e integridade, que vai muito além de sua capacidade de ler, escrever e fazer contas. O respeito pela infância e por uma corporeidade infantil edificada em alicerces como a imaginação, a arte e a ludicidade são imperativos para compreendermos melhor nossas crianças e sermos compatíveis com nosso tempo social e histórico.

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos, Crianças, Educação Básica, Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study occurred in the period 2009 to 2011 addresses the context of the school routine that presents the first two levels of public school education in light of the Brazilian legal guidelines that change the duration of Elementary Teaching from eight to nine years, becoming the last year of Children Education in the first year of Elementary Teaching. In line with the assumptions that Licinius Lima search the universe of complex and multifaceted education requires an intermediate approach, able to articulate the benefits of the analytical type macro and microstructural type, called by the author as "mesoabordagem", the main objectives were to ascertain what are the correlations between the legal requirements, organizational assumptions and pedagogical practices in existing preschools and elementary schools before the expansion of elementary education to nine years and, to counter these sources with the eyes of children and adults/professionals who attend and experience daily. The methodological approach was laid out in three distinct stages, but parallel and dialectical ones. The first aimed to analyze the conceptions and ideals proposed by the schools, trying to identify their relationship with the current public policies. The second was to promote the character and capture different views of some professionals who surround them. The third sought to promote and capture the views and perceptions about children's schools, allowing the listener and the expression of the children involved in the study. Faced with points raised and discussed theoretically can be seen that despite the intentions on the part of preschools and elementary school to tailor their organizational assumptions and their teaching practices at national and local legal requirements against the expansion of elementary teaching to nine years and inclusion of children with the same six years, there is still a clear gap between these different areas. The data presented here reveal that the realities installed in the first two levels of basic education as well as the efforts in their pedagogical actions are not yet compatible to what point the law and literature on child development, their rights and their needs, nor the expectations children about school and learning process. The legal guidelines and pedagogical discourses point to the importance of autonomous individuals and creative, but otherwise, the school routine, the way to stay organized, whether by policy or lack of interventions mediators seems to contribute to the construction of a embodiment for the child turned to submission and passivity. Through the theoretical approach of Historical-Cultural Psychology, it is argued here that the school enrollment, as well as its long history, should enable the child to interest in the study, the formation of scientific concepts, conducting systematic activities, however, significant. It is also argued the development of the human being in its magnitude and integrity that goes far beyond your ability to read, write and do arithmetic. Respect for children and a foundation built on corporeality child like imagination, art and playfulness are imperative to better understand our children and be compatible with our social and historical time.

Key-words: Childhood, Children Education, Nine-year Elementary Teaching, Children, basic education, Child development.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Organização da escola ciclada de Araraquara	113
QUADRO 2 -	Turmas, número de crianças e de profissionais (distribuição entre as turmas, o número de crianças atendidas e o número de profissionais disponíveis por turma no CER em 2009)	120
QUADRO 3 -	Instrumentos de coleta desenvolvidos com os participantes do CER	127
QUADRO 4 -	Instrumentos de coleta desenvolvidos com os participantes do Ensino Fundamental	128
QUADRO 5 -	Papéis selecionados no CER e os respectivos critérios	174
QUADRO 6 -	Delimitação dos Espaços do CER	177
QUADRO 7 -	Espaços do CER e a distribuição dos objetos e brinquedos	183
QUADRO 8 -	Papéis selecionados no Ensino Fundamental e os respectivos critérios	225
QUADRO 9 -	Delimitação dos Espaços do Ensino Fundamental	226

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Crianças CER - Você gosta do CER?	191
Gráfico 2-	Crianças CER- O que você vem fazer aqui?	191
Gráfico 3-	Crianças CER- O que mais gosta?	192
Gráfico 4-	Crianças CER - O que menos gosta?	192
Gráfico 5-	Crianças CER - O que faria para deixar o CER melhor?	194
Gráfico 6-	Crianças CER – Espaço Parque	195
Gráfico 7-	Crianças CER - Espaço Tanque de areia	195
Gráfico 8-	Crianças CER - Espaço Casinha/brinquedoteca	196
Gráfico 9-	Crianças CER - Espaço Sala de Recursos	197
Gráfico 10-	Crianças CER - Espaço Sala Estruturada	198
Gráfico 11-	Crianças Ensino Fundamental - Você gosta da Escola?	230
Gráfico 12-	Crianças Ensino Fundamental - Você gosta da Escola?	233
Gráfico 13-	Crianças Ensino Fundamental - O que mais gosta?	234
Gráfico 14-	Ensino Fundamental - O que menos gosta?.....	235
Gráfico 15-	Crianças Ensino Fundamental - O que faria para deixar a escola melhor?	240
Gráfico 16-	Crianças Ensino Fundamental – Artes	241
Gráfico 17-	Crianças Ensino Fundamental – Recreio	243
Gráfico 18-	Crianças Ensino Fundamental - Educação Física	244
Gráfico 19-	Crianças Ensino Fundamental - Sala de Informática	244
Gráfico 20-	Crianças Ensino Fundamental - Sala de Aula	245
Gráfico 21-	Crianças Ensino Fundamental (2010) - Você gosta da Escola?	246
Gráfico 22-	Crianças Ensino Fundamental (2010) - O que você vem fazer aqui?	248
Gráfico 23-	Crianças Ensino Fundamental (2010) - O que mais gosta?	248
Gráfico 24-	Crianças Ensino Fundamental (2010) - O que menos gosta?	249
Gráfico 25-	Crianças Ensino Fundamental (2010) - O que faria para deixar a escola melhor?	250

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Coordenadoria de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CER	Centro de Educação e Recreação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Complementar
PME	Plano Municipal de educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Proposta Política Pedagógica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1. ESCOLA: UM CENÁRIO DE MÚLTIPLOS DESAFIOS	12
1.1. No contexto brasileiro, os primeiros desafios: a expansão de vagas e a municipalização.....	28
1.2. Ambiente escolar: um desafio antigo em um cenário ainda presente.....	35
1.3. Um grande desafio: o atendimento às necessidades da criança e da infância no contexto escolar da atualidade.....	49
1.3.1. Primeiro um pouco da história da infância e da criança.....	49
1.3.2. As necessidades da criança e da infância na atualidade e no ambiente escolar....	64
CAPÍTULO 2. OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	84
2.1- A Educação Infantil e seus meandros: avanços e retrocessos	84
2.2 – O Ensino Fundamental e seus meandros: conflitos e controvérsias	98
CAPÍTULO 3. A PESQUISA	106
3.1. A Educação Pública Municipal de Araraquara	107
3.1.1 - O Centro de Educação e Recreação (CER) investigado	118
3.1.2. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) investigada	121
3.2. Os protagonistas: apresentando os sujeitos da pesquisa.....	122
3.3. Descrição metodológica da pesquisa.....	123
3.3.1. Descrição metodológica dos jogos utilizados na coleta com as crianças	129
a) “Vamos brincar de escolinha?”	129
Os momentos e os princípios norteadores do jogo	129
Procedimento metodológico	130
b) “Trilhando nossa escola”	131
Procedimento metodológico	134
c) “Simon diz”	134
CAPÍTULO 4. AS ESCOLAS SOB O OLHAR DELAS MESMAS	136
4.1. Concepções presentes na educação infantil.....	136
4.1.1. Com a palavra “os adultos”	137
4.1.2 Com a palavra “as crianças”	165
a) Vamos brincar de escolinha?”	166

b) “Trilhando nossa escola”	190
4.2 Concepções presentes no Ensino fundamental.....	198
4.2.1 Com a palavra ‘os adultos’	198
4.2.2 Com a palavra “as crianças”	219
a) “Vamos brincar de escolinha?”	219
b) “Trilhando nossa escola”	230
c) “Simon diz”	246
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
REFERÊNCIAS.....	259
APÊNDICES	271
Apêndice A - Questionário - diretoras do CER e do Ensino Fundamental	272
Apêndice B - Questionário – professoras do CER e do Ensino Fundamental	273
Apêndice C - Roteiros das entrevistas Educação Infantil.....	274
Entrevistas Professoras.....	275
Primeira entrevista (início da pesquisa)	275
Segunda entrevista (maio de 2009).....	276
Terceira entrevista (novembro de 2010)	277
Entrevista diretora Educação Infantil.....	278
Entrevista merendeira Educação Infantil	279
Apêndice D - Roteiros das entrevistas Ensino Fundamental.....	280
Entrevistas Professoras.....	281
Primeira entrevista (início da pesquisa)	281
Segunda entrevista – (maio de 2009).....	282
Terceira entrevista – (novembro de 2010).....	282
Entrevista Diretora.....	283
Entrevista Coordenadora.....	284
Entrevista Professora Educação Física	285
Entrevista Merendeira	286
ANEXOS	287
ANEXO A - Termo de autorização de uso de voz, imagem e/ou depoimento das crianças participantes	288
ANEXO B - Fotos Educação Infantil	289
Espaço e estruturas físicas	290
“Vamos brincar de CER?”	291

“Trilhando nossa escola”	292
Anexo C – Fotos Ensino Fundamental	293
Espaço e estruturas físicas	294
“Simon diz...”	295
“Trilhando nossa escola.”	296

APRESENTAÇÃO

[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (ROSA, 1963, p.24).

Iniciei meus estudos em dança aos sete anos de idade, e aos treze anos tive minhas primeiras experiências profissionais como professora de balé clássico infantil.

Permaneci aprofundando minha formação na área e, por mais de quinze anos, ensinei balé clássico, jazz e sapateado para crianças de várias idades. Pude, durante este tempo, conviver com o movimento corporal e o lúdico, entendendo-os como caminhos de expressão dos sentimentos e desejos infantis.

Frequentemente, em minhas aulas de dança, buscava diversos recursos lúdicos para estimular os sentidos, o ritmo, a percepção corporal e espacial, habilidades que considerava essenciais na formação do bailarino, mas, sobretudo, na formação humana.

Paralelamente a essa vivência pessoal e profissional com a dança, deu-se também minha trajetória escolar, construída na escola pública paulista.

Durante minha graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Araraquara, ocorrida no período de 1990 a 1993, diferentes experiências de formação me foram oportunizadas.

Durante os dois primeiros anos do curso de graduação, participei do Grupo de Estudos em História e Filosofia¹ A participação junto a esse grupo de estudos de caráter interdisciplinar contribuiu para minha formação integral e crítica, possibilitando-me reflexões individuais e conjuntas além de uma efetiva participação em congressos e eventos científicos, que foram fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico.

No início de 1992, após um processo seletivo obtive uma bolsa de estudos para atuar junto ao projeto de pesquisa² “Estudo do Imaginário Infantil”, desenvolvido junto ao Departamento de Psicologia da Educação. Tratou-se de um laboratório acadêmico e de iniciação à pesquisa que possibilitou reforçar minhas concepções sobre a relevância do processo escolar em empreender esforços para compreender a infância e o papel da imaginação nesse período da vida humana.

1 Coordenado pelas professoras Doutoras Carlota J. C. R. Boto e Vera Teresa Valdemarin Gonçalves.

2 Orientado pela Prof^a. Sueli Ap. Itman Monteiro e financiado pela FUNDAP.

Em outubro de 1992, por meio de um novo processo seletivo, iniciei minha participação no Projeto de Iniciação Científica, desenvolvido junto à Unidade Auxiliar da FCL³ denominado “Avaliação Psicopedagógica, Formação e Instrumentação do Pedagogo”. O projeto em questão visava investigar o trabalho da psicopedagogia atrelado ao trabalho do pedagogo em formação. No decorrer deste projeto, comecei a lidar diretamente com o jogo educativo e me sentia cada vez mais desafiada a estabelecer uma conduta equilibrada, na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorresse no sentido amplo de aproveitamento da riqueza lúdica que eu considerava possível neste recurso.

Após o término da graduação, as minhas experiências profissionais na área de educação infantil como professora e coordenadora pedagógica, bem como as minhas experiências na área de educação física, enquanto professora de dança e ginástica, culminaram em um convite para a criação e coordenação de um programa de recreação e lazer, denominado “Diversão: a forma de se manter em forma” e implantado no início de 1996, junto ao departamento de esportes de um clube de campo na região de Araraquara.

O programa em questão ficou sob minha responsabilidade até dezembro de 2001. Apesar de, originalmente, visar à promoção de diversão e lazer no tempo de convívio entre os associados, aos poucos o programa foi obtendo um cunho cada vez mais educativo, passando a explorar não só a dimensão recreativa e social do jogo, mas abordando-o efetivamente como jogo educativo. Esse trabalho possibilitou a expansão de meu repertório lúdico, principalmente quanto aos jogos com movimento, adaptáveis aos variados espaços disponíveis no clube, tais como piscinas, praias artificiais, bosques, cachoeiras, quadras esportivas, salão de festas, salão de jogos e outros.

Busquei, após a graduação, um curso de especialização denominado “Psicopedagogia – abordagem clínica dos problemas de aprendizagem” no qual tive a oportunidade de retomar os atendimentos psicopedagógicos destinados a crianças do ensino fundamental com problemas de aprendizagem, assumindo a função de psicopedagoga estagiária junto à Unidade Auxiliar da FCL Araraquara, onde permaneci durante o período de maio de 1999 a março de 2000. Neste retorno à prática psicopedagógica, recorri à minha experiência com o trabalho em dança e em recreação, fazendo uso de alguns jogos que exploravam a música e a expressão corporal.

3 Coordenado pela Prof^a Maria Cristina Bergonzoni Stefanini e financiado pelo CNPq.

A partir do desempenho de minhas outras experiências docentes iniciadas no ano de 1993 em cursos de formação de professores em níveis de Ensino Médio e de Ensino Superior e das reflexões permanentes com alunas e outros professores sobre o processo de ensinar e aprender, assim como sobre o papel da educação escolar e do educador, pude perceber certas angústias e dificuldades enfrentadas no momento de definir caminhos que levassem, efetivamente, ao aprendizado mediado por uma prática participativa e eficiente.

Durante minha atuação profissional - tanto nos momentos de ação direta com crianças como nos momentos de ação junto aos educadores em formação ou com educadores em exercício sempre tive, em minhas reflexões, a preocupação central de respeitar e estimular as características e linguagens que julgava serem próprias da infância.

Desde então, tenho participado de encontros com educadores ministrando vivências, em forma de “oficinas” e cursos, junto a formandos e professores da educação infantil, do ensino fundamental e também do ensino superior.

Em meus cursos e oficinas busco oferecer a experimentação, a reflexão e a análise de estratégias de ensino que solicitam o exercício da capacidade criadora e o estímulo às diferentes formas de linguagens (verbal, plástica, corporal, lúdica, etc.) e expressividades infantis.

Defendo, assim, a necessidade de espaços escolares que propiciem ao educando situações de aprendizado variadas e desafiadoras, que estimulem seu processo de desenvolvimento intelectual e criador, assim como o acesso ao saber elaborado, científico, sem deixar de lado a alegria de aprender e de estar no ambiente escolar.

A somatória destas experiências atreladas aos pressupostos teóricos advindos de leituras feitas durante minha formação e minha vida profissional levou-me ao desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, intitulada “A utilização de jogos com movimento como recurso didático: diversificando as formas de ensinar e do aprender”. O término desse trabalho permitiu-me desvelar parte do universo complexo presente no ensino fundamental, motivando-me a indagar se as situações e práticas observadas também se faziam presentes na educação de crianças menores.

Assim, visando estudar e explorar o universo próprio da educação Infantil íntegro, desde 2004, a equipe de pesquisa "Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados" – GPEI – sediada na

FCL/UNESP/Araraquara⁴. A referida equipe de pesquisa compõe uma rede internacional de investigadores, que busca avaliar e desenvolver a qualidade, integrando os contextos escola, família e sociedade.

O GPEI entendendo e reconhecendo a necessidade de formar, orientar e sensibilizar os educadores profissionais e leigos promoveu nos últimos anos, diferentes ações voltadas para a pesquisa, extensão e formação, na tentativa de oferecer contribuições para a infância, para a formação de professores e para a difusão do papel da Educação Infantil na contemporaneidade em diferentes contextos sociais.

Deste modo, meu trajeto pessoal, profissional e acadêmico, sobretudo, a minha ação efetiva junto ao GPEI culminaram em minha opção pela pesquisa que agora passarei a apresentar.

⁴ Coordenado pela Prof^a Dr^a Maristela Angotti.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o contexto do cotidiano escolar que se apresenta nos dois primeiros níveis da educação escolar pública à luz das orientações legais brasileiras que alteram a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental.

Aparentemente, muitas escolas hoje, revelam em suas propostas pedagógicas e orientações curriculares, um ideário discursivo que procura atender às novas concepções sobre a infância e às atuais determinações legais que tangem à educação para os dois referidos níveis de ensino. No entanto, “revelar a estrutura formal da instituição não parece apreender as operações intelectuais e rituais das quais ela se vale para conferir significado ao mundo” (BOTO, 2007, p 24) e, nem sempre é suficiente para revelar as concepções que efetivamente se apresentam nas relações humanas.

Apoiado em tais pressupostos e sentindo a necessidade de se enxergar para além dos discursos oficiais, este estudo teve por objetivo geral verificar quais são as correlações entre as prescrições legais, os pressupostos organizacionais e as práticas pedagógicas existentes nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental diante da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, contrapor essas fontes com o olhar de crianças e de adultos / profissionais que as frequentam e vivenciam diariamente.

A instituição escolar inserida em um macrossistema de campos diversos vem suscitando debates e ações mundiais. Porém, como aponta Azanha (1995), a pesquisa educacional tende a simplificar os estudos sobre a escola. Para o autor, tal tarefa é um caminho sinuoso e ramificado, repleto de complexidade.

Para Lima (2008a e 2008b), presencia-se ao longo dos últimos anos, um processo fecundo de revalorização da escola enquanto objeto de estudo sociológico-organizacional, onde “a escola revela-se um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob várias influências teóricas e tradições disciplinares.” (LIMA, 2008b, p.311).

Em consonância com as ideias do autor, as características de complexidade e interfaces desse objeto de estudo “exigem uma abordagem teórica de tipo plural e multifocalizada, seja em termos de abordagem analítica e de escala de observação, seja ainda em termos de interpretação teoricamente sustentada.” (LIMA, 2008b, p.316).

Pesquisar o universo educacional, centralizando a atenção sobre a escola, resulta em um processo abstruso, porém estimulante e, que requer uma nova forma de contemplar, ou seja, um novo olhar situado entre “olhares macroanalíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares microanalíticos, exclusivamente centrados nos estudos de sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas”. (LIMA, 2008a, p.7).

Lima constrói, ao longo de seu trajeto literário (1996, 2006, 2008a e 2008b), a proposta de que se pesquise a instituição escolar por uma abordagem intermediária, que ele denomina de “mesoabordagem”, capaz de articular os subsídios analíticos do tipo macroestruturais – como, por exemplo, os estudos focalizados no Estado, nas políticas e estratégias educacionais nacionais, na macro-organização dos sistemas escolares e das redes de ensino – e do tipo microestruturais, como por exemplo, as questões diretamente associadas à sala de aula, às relações dos grupos e subgrupos de formação da escola, aos atores e suas práticas específicas.

Conforme os desígnios do autor, uma mesoabordagem não representa apenas a síntese entre as contribuições advindas das abordagens macroscópicas e microscópicas das realidades educacionais. Mais do que isso,

[...] valoriza-se um terreno específico que, uma vez devidamente articulado com os outros dois, [...] possibilitará uma forma de triangulação de perspectivas e a superação de algumas das limitações mais típicas de qualquer uma delas, quando insularmente considerada. (LIMA, 1996, p. 30).

Nesse processo de análise, dois aspectos são particularmente relevantes,

[...] a recusa em considerar a organização escolar de forma insular, através de análises atomizadas, como se se tratasse de um universo fechado e isolado do contexto macrossocial. Mas igualmente, sem condenar a escola à simples reprodução de determinismos, ou à mera adaptação funcional perante orientações e constrangimentos que ocorrem a uma escala global ou sistêmica. (LIMA, 2008a, p.7).

O autor aponta também para a fragilidade de pesquisas que não possibilitam a interligação e o intercruzamento desses dois extremos, argumentando que em uma abordagem de nível microestrutural, que compreende a escola como uma junção de atores e de práticas, a mesma “pode ficar, em termos de estudo, amputada das suas

dimensões organizacionais, dos fenômenos de liderança e de coordenação da acção, da diversidade de interesses e de projectos que nela têm expressão, dos jogos de poder e de influência que nela ocorrem.” (LIMA, 2008a, p.8).

Por outro lado, o autor explicita os problemas relativos a uma abordagem de nível macroestrutural, entendendo que

[...] uma visão do tipo antropomórfico e coisificado pode simplesmente resultar em imagens de subordinação total perante a imposição político-normativa levada a cabo pelo Estado e pelas instancias globais de controlo, transformando-a num campo de reprodução, condenando os actores escolares, despojando-os das suas margens de autonomia e das suas capacidades estratégicas. (LIMA, 2008a, p.8).

Diante de tais pressupostos, a presente pesquisa propõe uma investigação que busque transcender e unificar os níveis apresentados por Lima (2008a e 2008b), em uma abordagem analítica que entrecruze as prescrições legais, os pressupostos organizacionais, as realidades e práticas pedagógicas das instituições escolares e as diferentes interpretações advindas de crianças e adultos / profissionais existentes nas mesmas.

Os apontamentos do autor valorizam ainda a iniciativa de estudos como este que aqui se apresenta, pautados em pesquisas qualitativas que não só observem a acção organizacional escolar, mas também as interpretações próprias dos sujeitos sobre as suas acções.

A escola não se apresenta como apenas um *locus* de reprodução política e normativa, nem, muito menos, como um reflexo ou cópia fiel das estruturas sociais que a constroem e definem. Constituindo uma organização formal, dotada de objectivos, recursos, estruturas, tecnologias, etc., é necessariamente habitada por actores sociais concretos que são responsáveis pela acção organizacional, ou seja, por uma acepção de organização não só como unidade social, mas também como actividade de organizar e de agir – a organização em acção - , não apenas um nome (*organização*) mas também um verbo (*organizar*). (LIMA, 2008b, p.323).

Cabe acrescentar que, como observa Boto (2007), não é suficiente definir a identidade da escola como instituição, apenas pela análise de seu projeto e de sua estrutura formal, mas se faz necessário, “[...] como contraponto, interrogar também o

meio social onde a instituição se coloca: o que esperam da escola seus diferentes atores e seus contemporâneos” (BOTO, 2007, p.24).

Pensando nisso é que este estudo indica uma metodologia que aloque alguns dos diversos sujeitos/atores que se apresentam diariamente no contexto escolar, considerando entre eles, alguns profissionais (como diretores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários) e, também, as crianças, alunos presentes na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental.

Cruz (2008) defende que o século XX traz, desde seus meados, a criança como objeto de estudo, porém, que esses estudos, respaldados em grande parte pela psicologia, não buscam esclarecer as opiniões, os desejos, as preferências e os receios infantis. A falta de estudos interessados em tais informações revela, segundo a autora, que a criança não é compreendida enquanto sujeito e enquanto ser capaz de comunicar-se competentemente.

Pressupor a criança como uma das referências no processo metodológico deste estudo é, sobretudo, uma tentativa de legitimar seu reconhecimento enquanto ser eminentemente social, histórico, produtor de cultura e protagonista de sua própria história. É também um esforço em reconhecer os direitos da infância e dar-lhe voz, uma vez que, etimologicamente, o próprio termo, oriundo do latim, significa a incapacidade de falar.

Tem-se aqui, portanto, a tentativa de enxergar as crianças como “co-produtoras de dados”, para se chegar às respostas procuradas durante a pesquisa. Fazer uso de diferentes “formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer”. (CRUZ, 2008, p. 18).

Nas palavras da autora,

Acreditar que mesmo as crianças ainda bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas idéias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc. desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade. Que significados, que sentimentos, etc. têm as crianças sobre as suas experiências, sobre os elementos da sua cultura? Ainda se conhece muito pouco sobre isso. (CRUZ, 2008, p.13).

Segundo Alderson (2005), já são muitas as investigações onde os sujeitos/adultos, envolvidos em análises, são co-pesquisadores, ou co-produtores de dados, tendo por princípio, o respeito pelo grupo pesquisado e pelas suas visões e habilidades próprias. Essas pesquisas já são reconhecidas, não só por auxiliarem nas questões de desequilíbrios de poder na relação de pesquisa, mas também por oferecerem maior amplitude de métodos de coleta e de compreensão dos dados.

Contudo, a referida autora, ao abordar metodologias de pesquisa que contemplem a criança como participante, afirma tratar-se de uma iniciativa relativamente recente na literatura e de um recurso ainda subestimado e subutilizado, que deveria ser ampliado uma vez que “as crianças são a fonte primária de conhecimentos sobre suas próprias visões e experiências.” (p.436).

Vale aqui ressaltar também a nova dimensão dos direitos de participação das crianças, inscrita na Convenção da ONU (1989) sobre os direitos da Criança, onde se estabelece no artigo 12º que os Estados deveriam garantir à criança:

[...] o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados à criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e da maturidade da criança. (artigo 12).

Apoiando-se em Campos (2008), este trabalho entende-se relevante “na medida em que introduz uma mudança radical na abordagem do pesquisador adulto junto às crianças: o objetivo de dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz.” (CAMPOS, 2008. p. 36).

Para Alderson (2005), porém, pesquisar com a criança, ou seja, procurando captar o ponto de vista da mesma, exige cuidados e, principalmente, clareza quanto ao respaldo teórico que embasa as concepções que a circunscreve.

Autores como Pinto e Sarmiento (1997) chamam a atenção para a necessidade de posições teóricas bem determinadas, principalmente quanto ao conceito de infância e de criança, por existirem abordagens distintas e muitas vezes antagônicas.

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o

que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 33).

Assim sendo, os dois primeiros capítulos desta tese estão organizados de modo a contemplar as referências teóricas que a orientaram.

No primeiro capítulo, procura-se esclarecer o que este estudo compreende por educação e educação escolar, assim como os papéis da escola em meio à sociedade. Em seguida, no mesmo capítulo, procura-se definir e conceituar alguns temas considerados como desafios que se apresentam postos à educação escolar e à escola em nível macro e para tanto, são abordadas questões relacionadas à expansão de vagas nas escolas e ao processo de municipalização, assim como os ideários sobre a infância e a criança. Posteriormente, observam-se os desafios mais engendrados no nível micro, ou seja, questões relacionadas ao ambiente escolar, dando especial atenção à cultura escolar em suas dimensões relativas aos espaços e tempos escolares e a sua relação com a corporeidade infantil e questões mais restritas às necessidades da criança e da infância - entre elas as correspondentes ao seu desenvolvimento integral, sua capacidade criadora, e sua possibilidade de expressão por diferentes linguagens.

Considera-se aqui que o respeito pela infância e por uma corporeidade infantil construída em bases como a imaginação, a arte, a ludicidade e a psicomotricidade é imperativo para se compreender melhor nossas crianças, nossa época e nossa sociedade.

No segundo capítulo, aborda-se um recorte do universo histórico das prescrições e determinações legais que estão em vigor e servem de orientações para as recentes medidas tomadas na educação infantil e no ensino fundamental.

O terceiro capítulo trata do detalhamento metodológico da tese trazendo informações sobre a caracterização do campo da pesquisa realizada no município de Araraquara; das instituições investigadas (uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental) e dos sujeitos envolvidos (adultos e crianças). O mesmo capítulo descreve ainda os três momentos paralelos e dialéticos, pelos quais se deu o processo de coleta de dados com os diferentes sujeitos.

No primeiro momento da coleta, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental para analisar as concepções e os ideários propostos pelas escolas, tentando identificar sua relação com as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais.

No segundo momento, contou-se com aplicações de entrevistas semiestruturadas e observação e participação de aulas, de recreios e de reuniões de pedagógicas para, assim, promover e captar diferentes olhares de alguns profissionais que circundam as escolas.

No terceiro momento da coleta de dados, para promover e captar os olhares e percepções infantis sobre as escolas utilizou-se de jogos, tanto dos de faz-de-conta denominado pela psicologia histórico-cultural como ‘jogos protagonizados ou jogos de papéis sociais’, como também, dos denominados jogos de regras. Em ambos procurou-se suscitar nas crianças e, posteriormente analisar também, o movimento e a expressividade corporal além da linguagem verbal expressa.

Apresentam-se no quarto capítulo, as concepções das duas escolas, sob elas mesmas, tanto do ponto de vista dos participantes adultos como do ponto de vista das crianças participantes, assim como as suas respectivas análises.

CAPÍTULO 1. Escola: Um cenário de múltiplos desafios

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (ANDRADE, Carlos Drummond).

Entende-se, assim como Nunes (2006), que analisar o cenário presente nas realidades escolares brasileiras é um exercício que exige um olhar para o passado e para a “teia de interesses e processos, econômicos e políticos que, em última instância, determinam ou condicionam a identidade da escola e de sua significação ou finalidade social.” (NUNES, 2006, p. 12). Exige também, primeiramente, buscar definir o que se compreende por educação e por escola.

Nunes (2006) aponta que a definição de educação pode ser delineada em um sentido lato, mas também em um sentido restrito. No primeiro caso, apresenta-se uma acepção genérica, que situa a educação como algo intrínseco à condição e constituição humana e a ação civilizatória do homem, portanto, “educar seria hominizá-lo, transformar-se em homem, produzir-se como homem, diferenciando-se da natureza biológica e do mundo instintivo, considerado mundo selvagem, que é o estado natural.” (NUNES, 2006, p. 12).

Essa compreensão mais ampla de educação é, segundo o autor, conhecida como endoculturação:

Endoculturar significa trazer para dentro da cultura, integrar ou introduzir, no grupo humano, as novas gerações, os novos participantes do processo humano. As formas técnicas, os instrumentais simbólicos e materiais, representativos e reais, que produziram a inserção de cada ser humano no universo simbólico e cultural, da tradição da cultura, da realidade econômico –formal e cultural ou ideológica seria o substrato do fenômeno cultural. A educação, portanto, no sentido lato [...] coincidiria com a própria trajetória de produção da condição humana. (NUNES, 2006, p. 13).

O sentido restrito de educação ao qual o autor se refere vincula-se ao processo de escolarização, da criação da escola enquanto instituição formalizada, estruturada e sistematizada pela sociedade, com a finalidade de manter a interrelação entre as

gerações e repassar assim não só um arcabouço cultural, como também os códigos comportamentais e morais.

Assim como a comunidade animal, no nível da natureza e das forças naturais tem a obrigação de prover a sobrevivência biológica de seus pares, há uma responsabilidade peculiar derivada da genuína identidade humana. A comunidade humana, além da transmissão ou reprodução dos caracteres biológicos, tem como obrigação cultural a necessidade de transmissão da carga simbólica, o repasse de elementos básicos para a vida em sociedade. [...] entende-se por essa determinação a intrínseca responsabilidade de um grupo social criar, conservar, transmitir e repassar, através de suas instituições educacionais, seu núcleo cultural e seus determinantes institucionais de sustentação. (NUNES, 2006, p. 14).

Faria Filho e Gonçalves (2005) constatarem que diversas pesquisas reconhecem o fato de que os processos educativos integram processos culturais mais amplos e que a cultura existente no interior de uma escola “ainda que possa ser considerada em particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com práticas mais amplas da sociedade.” (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2005p. 32).

Saviani também explicita o sentido amplo da natureza e especificidade da educação, enquanto um fenômeno próprio dos seres humanos e inerente à sociedade humana. “[...] desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação.” (SAVIANI, 2000a, p.1).

O homem, para garantir sua sobrevivência, transforma a natureza, adaptando-a às suas necessidades, criando um mundo humano, produzindo um mundo da cultura, onde pairam ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. O autor considera que:

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 1992b, p.96- 97).

O trabalho educativo, segundo Saviani (1992b), é a ação de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto dos homens ao

longo da história. O referido autor analisa a questão educacional, buscando evidenciar seu caráter dialético e histórico, partindo dos condicionantes sociais, uma vez que entende que a educação e a sociedade agem reciprocamente em um processo de interferência e modificação mútua.

A educação é para Saviani (1992b) um processo direto e intencional que não se reduz ao ensino, porém o ensino é um aspecto da educação e participa da natureza própria do fenômeno educativo. Pela educação, busca-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelo indivíduo e descobrir as formas adequadas para que isso aconteça.

A educação aqui compreendida tem por tarefa “perpetuar o presente, recordar o passado e tornar pensável o futuro.” (BOTO, 2007, p. 20). Torna-se, portanto, responsável por manter o diálogo entre as gerações presentes na sociedade, “uma confluência assimétrica de duas temporalidades que, ocasionalmente, estão postas frente a frente, situação na qual haverá, por suposto, uma explícita tentativa de incorporar o jovem componente ao mundo”. (BOTO, 2007, p. 20).

Pinto (2000, p.3) enfatiza o fato de que a educação é um processo intencional, pois, “[...] não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem [...]”. Para ele, a educação em um sentido amplo diz respeito à existência do próprio ser humano, em formação pela sociedade. É um processo constante, pelo qual a sociedade atua sobre o desenvolvimento de seus membros, integrando-os, conduzindo-os, formando-os à sua imagem, com o intuito de fazê-los aceitar e defender os fins coletivos.

O referido autor explicita as características próprias da educação, definindo-a como sendo um fato histórico, existencial, social, econômico, cultural, consciente, exponencial, concreto e contraditório.

Por ser um processo, a educação decorre no tempo, é um fato histórico que representa a história individual de cada ser humano, além de representar também o momento vivido pela comunidade.

A educação é um fato existencial, pois constitui o homem, configurando-o em toda sua realidade. É por meio do processo educacional que “[...] o homem adquire sua essência (real, social, não metafísica).” (PINTO, 2000, p.30).

É considerada, ainda, como um fato social, pois reflete as peculiaridades do tipo de sociedade a qual pertence e os interesses dos grupos que dirigem sua estrutura.

A educação, segundo Pinto (2000), é determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente, ou seja, as relações econômicas, instituições, usos, ciências, atividades, etc. Desenvolve-se sobre o processo econômico da sociedade, pois este a determinará, ditando condições, possibilidades e finalidades gerais. A educação é, portanto, uma atividade teleológica, ou seja, sempre visa a um fim. Para o autor, os interesses do grupo que detêm o comando social determinam os fins da educação. Assim, por meio da educação, a sociedade se reproduz.

Para o autor, a educação também é um fenômeno cultural, pois produz e transmite a cultura de um povo em todos os seus aspectos, conduzindo conhecimentos, hábitos, crenças, experiências e valores aos indivíduos.

Pinto (2000) entende educação, ainda, como sendo uma modalidade de trabalho social, pois, forma o indivíduo para desempenhar uma função de trabalho na sociedade e, além disso, envolve o educador que também é um trabalhador.

A educação, segundo Pinto (2000), tem como objetivo despertar no educando a consciência social, ou seja, a consciência de si e do mundo. Portanto, trata-se ainda de um fato de ordem consciente. O educando, partindo de uma inconsciência cultural, de uma educação iletrada, primitiva, vai aos poucos se transformando mediante o saber, a cultura e a ciência adquiridos, podendo chegar à plena autoconsciência. Diz o autor que “esta será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitida pelo estado de adiantamento do processo da realidade (máxima consciência historicamente possível).” (PINTO, 2000, p.33).

O processo educacional, sob tal concepção, não está jamais acabado, uma vez que quanto mais educado, o homem necessita educar-se mais e, portanto, exigir mais educação. Assim ao realizar-se, a educação vai por si mesma se multiplicando em um processo exponencial. Define-se ainda por meio de sua realização concreta, objetiva, dependente das condições sociais e históricas existentes; das forças, conflitos e interesses presentes na sociedade.

A educação consiste em um processo de criação e transmissão da cultura aos indivíduos. Nesse âmbito, a sociedade desempenha um papel de mediação. Sua natureza é contraditória uma vez que, ao mesmo tempo em que requisita a conservação do saber adquirido, requisita também a superação dos saberes existentes, a criação de novos saberes, para que ocorra o progresso cultural.

Em consonância com os pressupostos de Pinto (2000), a educação está sempre presente no cotidiano, pois nas relações humanas, na convivência social, os indivíduos estão em processo de troca de aprendizagem constante, ou seja, uns aprendem com os outros e vão se educando entre si, constantemente. Portanto, existindo sociedade, existe educação.

Saviani (1992b) afirma que a educação escolarizada, mesmo estando no âmbito social, possui especificidades e é dotada de uma identidade própria que a diferencia e que permite que ela seja institucionalizada. Neste sentido, a escola configura-se para o autor numa situação privilegiada, a partir da qual é possível detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior de uma prática social global.

A escola é necessária, segundo o referido autor, por ser considerada como o *locus* do saber, permitindo às novas gerações o acesso à cultura e à ciência, ou seja, à apropriação do conhecimento metódico, sistematizado. ”Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]. (SAVIANI, 1992b, p.22).

Girard e Chalvin (2002) advertem que a escola é o local em que muitas crianças passam a maior parte de seu tempo. Juntamente com a família e outros grupos sociais, a escola participa de um processo global de formação e de socialização.

Depois da família, a escola é o primeiro agente a permitir que a criança estabeleça relações, estimulando-a a se comunicar com o outro. Pode-se dizer que a escola se manifesta à criança como um **novo tipo de espaço** que vai além da escala individual e em que as crianças adquirem sua identidade social, ao se voltar para uma coletividade que ultrapassa a família. A escola é, portanto, um dos ambientes de vida que contribuem para a socialização da criança. (GIRARD; CALVIN, 2002, p. 83, grifo do autor).

Essa percepção do papel da escola, sobretudo da escola pública, enquanto espaço de socialização, já havia sido também avigorada por Azanha (1991). Em sua obra, o autor alerta também para os perigos de uma realidade social, onde a família encontra-se cada vez mais absorvida pelo mercado de trabalho e, por consequência, afastada do processo de formação e socialização das crianças por grande parte do dia. Esse afastamento familiar necessita, muitas vezes, ser suprido pela instituição escolar.

[...] para a imensa maioria da população que procura a escola pública, ela é um complemento único e por isso indispensável ao próprio processo de socialização da criança, cujos pais, erradicados de sua própria cultura e socialmente desagregados num ambiente estranho, são obrigados a jornadas de trabalho que inviabilizam uma convivência familiar satisfatória. Com essa convivência familiar prejudicada e sem a convivência social que a escola poderia e deveria proporcionar, a criança assimila, pelas ruas, padrões anti-sociais de comportamentos. Nessas condições, a escola pública não pode falhar porque, se é verdade que é muito difícil a determinação do valor relativo da educação como elemento de ascensão social, um ponto é indiscutível: a ausência da educação num meio social altamente urbanizado é devastadora e marginalizante. (AZANHA, 1991, p. 66).

Os ideários sobre a relevância da educação e da educação escolarizada que foram apresentados até aqui, podem ser confirmados também mediante os pressupostos presentes na corrente psicológica Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica, elaborada na antiga União Soviética, entre as décadas de 1920 e 1930 e desenvolvida a partir dos estudos de Liev Semenovich Vygotski⁵ ter morrido precocemente, Vygotski⁶, deixou muitos estudos incompletos que foram retomados e acrescidos de outras pesquisas por seus seguidores e colaboradores (entre eles: Alexei Nikolaevich Leontiev, Alexander Romanovich Luria, Lidia Bozhovich, Piotr, Galperin, Daniil Elkonin, Vasili Davíдов, Andrei Petrovski, e outros). A introdução elaborada por Puzirei para um dos manuscritos de Vygotski⁷, publicado em 1929, evidencia um pouco do contexto e da realidade da breve vida do cientista aqui referido:

O final dos anos 20 foi para Lev Semionovich Vygotski um tempo de elaboração intensiva teórica e prática das teses básicas de sua teoria histórico-cultural do psiquismo do homem. Deixou para trás o

5 A grafia do nome do autor é encontrada na literatura de formas distintas, dependendo do idioma de origem das traduções e das obras utilizadas. Segundo Duarte (2000) as traduções de edições norte-americanas adotam a grafia **VIGOTSKY**. Os Alemães substituem o V por W, utilizando, portanto, a grafia **WYGOTSKI**. As obras traduzidas de forma direta do russo para o espanhol adotam a grafia **VIGOTSKI**. Existem ainda traduções em português, que utilizam a grafia **VIGOTSKII**. A título de padronização optou-se nesse estudo, por adotar a grafia **VYGOTSKI**, presente na edição espanhola.

6 Vygotski nasceu em uma família judia na cidade de Orsha capital da Bielo-Rússia, em 17 de novembro de 1896 e se radicou em Gomel, situada em território de confinamento de judeus na Rússia czarista. Após ter convivido com a tuberculose por dez anos, faleceu em Moscou, no ano de 1934, aos 38 anos de idade. Teve suas obras publicadas no ocidente, a partir dos anos 60.

7 O manuscrito foi recolhido do arquivo de família de Vygotski e concedido por sua filha - G. L. Vygotskaia. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, *Psicologia*, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino.

primeiro quinquênio, relativamente tranqüilo e apesar de tudo feliz, de sua vida em Moscou, depois da mudança em 1924 da cidade de Gomel – tempo de sua constituição como psicólogo, de incrível e impetuosa ascensão de sua estrela, quando em poucos anos este homem, ainda muito jovem, de um professor provinciano desconhecido transformou-se em uma das figuras mais notáveis e avançadas da jovem psicologia soviética. Pesquisador com autoridade científica impecável, rodeado de um grupo de jovens discípulos também talentosos, entusiasticamente devotados a ele, pleno de elevada consciência de sua missão no desenvolvimento da ciência, cheio de idéias, projetos e planos, a maior parte dos quais, infelizmente, por causa da sua morte prematura, não estava destinada a realizar-se. Como que pressentindo isso, L. S. Vygotski trabalhou muito e rápido todos estes anos. Da sua pena, um após outro, saíram grandes trabalhos, que constituem hoje o corpo da concepção histórico-cultural e que há muito entrou para os arquivos de ouro da literatura psicológica nacional e mundial. Quase cada um desses foi pouco a pouco preparado por esboços e anotações preliminares, os quais Vygotski fez, na maioria das vezes, "para si", não predestinando-os para publicação. Mas até esta "fala interna" peculiar de Vygotski, por causa da sua capacidade surpreendente de viver e fazer tudo na sua vida logo "às claras", "sem rascunhos", apresenta em si, via de regra, textos autônomos, ligados e às vezes inteiramente acabados. (PUZIREI, IN: VYGOTSKI, 2000, p.22).

Vygotski procurou se desprender de premissas epistemológicas que compreendiam a psicologia enquanto ciência pautada no determinismo genético e ambiental e iniciou estudos que apontavam para o materialismo histórico dialético proposto por Karl Marx⁸ como uma alternativa para a crise da psicologia e o conflito existente entre as correntes psicológicas da época: a concepção da psicologia idealista e a concepção da psicologia mecanicista.

Com um vasto conhecimento e diferentes formações acadêmicas⁹, Vygotski, desde seus primeiros escritos, já deixava transparecer a influência do legado de Marx, o que incluía as categorias intelectuais da dialética e que o levaria a estudar os fenômenos psíquicos por meio do método dialético¹⁰.

8 Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883. Na busca de um caminho epistemológico, ou de um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, superou (no sentido de incorporar e ir além) as posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu-lhe um caráter materialista e histórico. (PIRES, 1997, p.3).

9 Em 1917, Vygotski graduou-se em Direito pela Universidade de Moscou, freqüentou cursos de psicologia, Literatura, e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Posteriormente, em Karkov, graduou-se em medicina.

10 Marx (2004) utilizou o método dialético para explicar as mudanças importantes ocorridas na história da humanidade através dos tempos. Ao estudar determinado fato histórico, ele procurava seus elementos

Tal fato pode ser observado no manuscrito de 1929, onde o autor apresenta sua compreensão sobre a psicologia histórica dialética e o sentido que apregoava a especificidade do desenvolvimento psíquico da criança, que para ele compunha-se da junção/síntese do desenvolvimento natural e do desenvolvimento histórico-cultural.

Na abordagem vygotskiana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotski é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Observa-se também no início do manuscrito como o caráter histórico é fundamental para distinguir a concepção de desenvolvimento humano proposta pelo autor de outras concepções psicológicas existentes na época.

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X), ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) **história no próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil (compare as duas linhas). (VYGOTSKI, 2000, p.22, grifo do autor).

contraditórios, buscando encontrar aquele elemento responsável pela sua transformação num novo fato, dando continuidade ao processo histórico. Analisando o movimento dos contrários, por um método de diálogo cujo foco é a contraposição e contradição de ideias que geram outras ideias, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Essa síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada. Trata-se de um método de análise da realidade, que vai do concreto ao abstrato e que oferece um papel fundamental para o processo de abstração. (WIKIPÉDIA).

Shuare (1990)¹¹ ressalta que Vygotski, baseando-se na abordagem marxista da psicologia, trabalhou pela construção de uma sociedade socialista, por isso seu discurso sobre educação contemplava também seus compromissos revolucionários. A psicologia de Vygotski pretende não apenas estudar a psique, mas sim, “conhecê-la para poder dominá-la e transformá-la.” (SHUARE, 1990, p. 84).

A obra de Davídov e Shuare (1987) apresenta, logo no prefácio, os princípios da teoria vygotskiana e o papel fundamental do processo de cultura para o ser humano, uma vez que “o desenvolvimento ontogenético da psique do homem está determinado pelos processos de apropriação das formas histórico-sociais da cultura.” (DAVÍDOV; SHUARE, 1987, p.5).

A perspectiva epistemológica da psicológica Histórico-Cultural aborda o psiquismo de forma historicizadora, tendo o primado na interação entre o sujeito e o objeto e acreditando que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas como “produto do desenvolvimento histórico da humanidade.” (VYGOTSKI, 1995, p. 316).

Aponta, por conseguinte, para a natureza social do ser humano que desde o nascimento vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado de cultura e, para o fato de que a própria inteligência é produto dessa convivência.

Observa-se assim, como o campo do social é compreendido em um sentido bem mais amplo e anterior ao campo da cultura. Embora o autor não tenha deixado em suas obras uma definição explícita do conceito de cultura, em uma análise dos manuscritos e do tomo III das *Obras Escogidas*, pode-se conferir que a cultura, contida no fenômeno social, abarca a somatória de todas as produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais).

Para a teoria histórico-cultural, no desenvolvimento psíquico do homem, o princípio social predomina sobre o princípio natural-biológico, uma vez que suas fontes “não se encontram no indivíduo mesmo, mas sim em seu sistema de relações sociais, no sistema de sua comunicação em outras pessoas, em sua atividade coletiva e conjunta com eles.” (DAVÍDOV; SHUARE, 1987, p.5).

A corrente psicológica russa assinala que é na interação com os outros que a criança aprende e se desenvolve, formando a sua personalidade, sua identidade e

11 As obras Shuare (1990); Davídov e Shuare (1987); Petroviski (1993); Elkonin (1987); Vygotski (1982a e 1982b): foram utilizadas com ‘**tradução nossa**’.

construindo seu conhecimento. Portanto, para a psicologia Sócio-Histórica, o homem não se faz homem na ausência dos outros homens. Evolui através da elaboração de informações recebidas e intermediadas pelo seu contexto que carrega significados sociais e históricos. Tendo como pressuposto a tese marxista de que a essência do homem são as relações sociais, a psicologia histórico-cultural entende que tais relações são as responsáveis pela natureza e origem das funções psicológicas.

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. Marx: sobre a classe: A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, *porque* necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (VYGOTSKI, Manuscrito de 1929).

Duarte confirma essas informações, dizendo que a teoria Vygotskiana não é uma teoria que acrescenta o fator social a outros fatores do desenvolvimento psicológico, mas sim, onde o social é o fator determinante. “Trata-se de uma teoria que se opõe radicalmente a qualquer abordagem em que a transmissão social seja secundarizada na análise do psiquismo humano.” (DUARTE, 2000, p. 280).

Tais afirmações são confirmadas também em trabalhos de Angel Pino (2002, 2005), que acrescenta

A idéia de Marx, de que ‘não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência’ (1976, p.78), Vygotski a aplica a todas as outras funções psicológicas (pensamento, linguagem, percepção, memória, etc.), entendendo por vida as novas condições de existência criadas pelo próprio homem. (PINO, 2002, p.52).

Nesta perspectiva teórica compreende-se o ser humano e sua humanidade como produto da história e da cultura, arcabouço cultural criado pelo homem ao longo da história.

Ao criar a cultura humana - os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens - criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que

foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. (MELLO, 2007, p. 86).

Segundo a psicologia Histórico-Cultural, o ser humano, ao longo de seu desenvolvimento, procura compreender o mundo natural e cultural que o rodeia e para tanto se relaciona com ele, inicialmente por meio de relações diretas, e posteriormente, pelo predomínio de relações mediadas.

A mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais. (ROCHA, 2005. p. 31).

O processo de mediação apresenta-se por meio de três configurações distintas de intervenção, porém interligadas e igualmente fundamentais na teoria vygotskiana, ou seja, a mediação instrumental, a mediação semiótica e a mediação social da qual decorre a mediação pedagógica.

Considerar que o processo de desenvolvimento faz uso de objetos concretos, apoios externos – mediação instrumental – é entender que o indivíduo ao longo de sua vida estabelece relações com objetos que não são neutros, uma vez que trazem consigo marcas de uma cultura e de uma época. O indivíduo assim, carece “apropria-se dos instrumentos que a cultura produziu e produz, e dominá- los em sua dimensão humana, no que se refere ao seu uso, historicamente definido.” (ROCHA, 2005. p. 31).

Por sua vez, a mediação semiótica volta-se para a forma particular dos instrumentos criados pelo homem, ou seja, a linguagem, faculdade de exercitar a comunicação humana que pode ser expressa de forma verbal fazendo uso da palavra – oral ou escrita –ou não verbal, podendo fazer uso de imagens, gestos, postura corporal, etc.

[...] a linguagem é o sistema de signos através dos quais se generaliza e se transmite a experiência da prática histórico-cultural da humanidade, na medida em que é portadora dos modos de ação a serem desempenhados com os objetos e instrumentos, estando portanto, também inevitavelmente ligada à mediação instrumental. (ROCHA, 2005. p. 32).

Percebe-se aí que a medição social, compreendida pelas intervenções e contatos ocorridos entre os sujeitos de um grupo social (adulto-adulto, adulto-criança, criança-criança), pressupõe tanto a atividade objetal, como a comunicação conduzida pela linguagem.

Assim, a criança se apropria dos objetos. O outro distingue, destaca e dá relevância social às ações da criança, atribuindo-lhes significados social e culturalmente impregnados. Constitui e interpreta os gestos, aderindo a eles sentidos, transformando-os gradualmente de ação em linguagem, de motor em semiótico. [...] No espaço da intersubjetividade as crianças vão aprendendo múltiplas formas de interação. (ROCHA, 2005, p. 35).

Aos poucos essas relações sociais interpessoais transitam para o plano intrapessoal, ou seja, intrapsíquico. Esta compreensão aponta assim para a passagem das formas sociais das relações entre as pessoas (plano interpsíquico) para as formas individuais da atividade psíquica (plano intrapsíquico), denominado por Vygotski como um processo de interiorização.

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, *porque* necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. Compare o problema da *interiorização* em Janet e Kretchmer (Bühler): transferência da seleção, da experimentação para dentro (e com isso não percebem que a seleção produz a própria personalidade). *Não é esta* externalidade que nós temos em mente. Para nós, falar sobre processo *externo* significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade. Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo. (VYGOTSKI, 2000, p.23).

É por meio da mediação social, portanto, que a criança se apropria da cultura e dos modos de comportamento representativos da história da humanidade.

A construção do conhecimento decorre de uma ação compartilhada que implica um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é

condição indispensável para a aprendizagem. Uma vez que as relações sociais se convergem em funções mentais, a heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando conseqüentemente as capacidades individuais.

É importante salientar que a mediação social, da mesma maneira que intervém de forma positiva e harmônica na formação e no desenvolvimento do sujeito, pode também proporcionar uma intervenção desfavorecedora, pois, muitas vezes “o outro também se opõe, impede aprendizagens, mostra indiferença, se omite etc.” (ROCHA, 2005. p. 35).

Ao examinar e interpretar a relação entre o campo da aprendizagem e o campo do desenvolvimento humano, Vygotski, diferentemente das correntes existentes em sua época, defende a existência de uma dependência recíproca, dinâmica e complexa entre os dois campos. Contrapondo-se às ideias vigentes, o autor compreende aprendizagem não como uma mera aquisição de informações, advindas de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas sim, como um processo interno, ativo e interpessoal.

Propõe também que consideremos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança não se inicia com a aprendizagem escolar. Pelo contrário, seria bem anterior à mesma:

A aprendizagem escolar nunca parte do zero [...] tem uma pré-história. [...] Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. [...] Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VYGOTSKI, 2006, p. 109-110).

Vygotski, ao conceber o desenvolvimento humano por processos mediados, destaca a importância da educação e do ensino na aquisição de patamares mais elevados de desenvolvimento. Em sua corrente teórica, a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias ao desenvolvimento mental, em cujo processo interligam-se os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

O autor ressalta, ao longo de seus estudos, que a escola e a educação formal desempenham papéis cruciais na formação do homem, sobretudo na criança que se

encontra em idade escolar (período considerado por ele entre **sete e doze anos** de idade).

[...] salientaremos que todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos interligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2006, p. 116).

A importância que o autor outorga à escola e ao ensino formal “não é apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança.” (VYGOTSKI, 2006, p. 110).

A teoria vygotskiana critica a escola tradicional no contexto de sua época, por focalizar o desenvolvimento da criança de forma retrospectiva, valorizando o conhecimento já estabelecido, e conferindo o que a criança já sabe. Sua perspectiva teórica, na outra margem, defende que a educação necessita pensar o desenvolvimento de forma prospectiva, ou seja, focar o que a criança pode vir a aprender por meio de um processo de mediação.

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VYGOTSKI, 2006, p. 112).

Para o autor, a educação escolar possibilita relações mediadas de tipos distintos, onde “a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim a fazer o que é, todavia incapaz de realizar, porém está a seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação.” (VYGOTSKI, 1982, p. 241).

Segundo Vygotski (1998), existem dois níveis de desenvolvimento: um primeiro nível que o autor nomeia de desenvolvimento efetivo – também traduzido com desenvolvimento real – e um segundo nível, denominado por desenvolvimento potencial.

O desenvolvimento efetivo ou real representa o nível de um processo já realizado de desenvolvimento das funções psicointelectuais.

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (VYGOTSKI 1998, p. 111).

Porém, como defende o autor, todo ser humano possui uma determinada capacidade potencial de aprendizagem. O nível denominado desenvolvimento proximal ou potencial aborda as ações que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas que poderá vir a realizar auxiliada por um adulto ou uma criança mais experiente. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto o desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (VYGOTSKI, 1998, p.113).

Entende-se aqui a determinação apresentada por Vygotski sobre a necessidade de se identificar durante o processo educativo os dois níveis de desenvolvimento, para que assim se caracterize a denominada ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Próximo, ou seja,

[...] a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] (VYGOTSKI, 1998, p. 112).

Mediante tais pressupostos, a psicologia Histórico-Cultural valoriza situações de aprendizagem que estabeleçam o diálogo, a colaboração, as trocas de experiências, a interação e a imitação, acreditando que “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.” (VYGOTSKI, 2001, p. 113).

Assim compreendido, o ato de ensinar no ambiente escolar, volta-se para as potencialidades infantis estimuladas pelo ‘outro social’, que pode ser tanto o professor como as outras crianças. Trata-se de um complexo de ações mediadas desempenhadas

para favorecer a aprendizagem como fonte de desenvolvimento potencial. Assim sendo, o autor defende que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 2001, p. 114).

Davidov (1988) acentua o papel social da escola corroborando a tese vygotskiana de que o desenvolvimento psíquico humano é determinado pelo ensino e pela educação e que diferentemente do que se pensava no ensino tradicional, o papel da escola é “ensinar os alunos a pensar, é assegurar, desenvolver ativamente os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento.” (DAVIDOV, 1988, p. 3).

Para a psicologia Histórico-Cultural, a instituição escolar, portanto, é responsável por oportunizar a criança um processo de mediação pedagógica, caracterizado por sua intencionalidade e sistematicidade, contrapondo-se a chamada mediação cotidiana, ocorrida em outras vivências sociais, porém de forma assistemática e não intencional.

Ao contrário, as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser tipicamente consciente, deliberada. Mediação pedagógica e mediações cotidianas produzem alterações diferenciadas na atividade mental sistematizada e na atividade mental cotidiana. (ROCHA, 2005. p. 42).

Procurou-se neste primeiro capítulo, salientar o relevante papel do processo educativo, da educação escolar e da instituição escolar, uma vez que “hoje todos queremos escolas.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.32). Mas, o que se questiona aqui, assim como Faria Filho e Vidal (2000), é

[...] quais são as múltiplas representações de escola, de espaço e tempo escolar que estão em jogo nesses desejos? Nossa história tem sido sempre muito pródiga em discussões, mas a **construção** de uma escola de qualidade é, ainda hoje, sem dúvida um dos nossos maiores desafios. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.32, grifo do autor).

Boto (2005a) enuncia pressupostos que permitem corroborar o delineamento da concepção de escola que se defende aqui neste estudo defende ao afirmar que

Uma escola de boa qualidade ainda é, pela lei e pelo direito consuetudinário, dever de Estado e direito subjetivo do cidadão. [...] A escola traz, em sua dinâmica interna, a alegria da descoberta de uma cultura outra, que não é mesmo, nem deveria ser, a cultura do dia-a-dia. O domínio desse repertório clássico supomos ser valioso para que o estudante decifre melhor enigmas e obstáculos de seu cotidiano. A escola deve ser - ela mesma, por seus ritos, práticas e gestos - esclarecedora, dado que, mesmo que o deseje, não foge da eleição de valores e de postulados de vida. A escola que socializa ensina também. Ensinar o quê? A alegria da descoberta daquilo que, sendo valioso, nem por isso deixa de ser difícil, daquilo que, sendo difícil, convida-nos à alegria cultural do encontro. (BOTO, 2005a, p. 13).

Como exposto até aqui, este estudo reconhece e valoriza o papel e a finalidade da educação e da instituição escolarizada, aborda a escola como parte integrante do todo social, e, portanto, entende que agir dentro dela é agir rumo à transformação social. Reconhece, porém, que ainda há muito por ser conquistado em termos de educação e de instituição escolarizada, realidades onde se apresentam diversos desafios, como os que passarão a ser foco de análise nos próximos itens.

1.1. No contexto brasileiro, os primeiros desafios: a expansão de vagas e a municipalização.

A educação brasileira vem constituindo historicamente seu cenário em meio a inúmeros avanços e retrocessos e, muito se tem ainda por conquistar. É a partir do advento da sociedade moderna que “temos condições de pensar em uma realidade institucional transformadora, nos limites da mudança e dialética histórica”. (NUNES, 2006, p.16).

Para Nunes (2006), a modernidade anuncia valores, que são entendidos até os dias atuais como encaminhamentos básicos para o fenômeno educacional, sobretudo, a educação pública, leiga e estatal, a universalidade do acesso à escola e a obrigatoriedade da educação para todos. Porém, segundo o autor, “na tradição histórica e suas determinantes culturais e sociais do Brasil, ainda não logramos alcançar as bandeiras e características da educação e escola modernas”. (NUNES, 2006, p.16).

Demerval Saviani, em entrevista concedida em 1997 a Carlos Roberto Jamil Cury, anuncia pressupostos sobre a situação da educação brasileira, que já vinha defendendo de longa data, afirmando que a mesma “acumula um grande déficit histórico.” Nas palavras de Saviani,

Os principais países, não apenas da Europa, mas também da América latina, organizaram seus sistemas nacionais de ensino entre o final do século passado e início deste, universalizando, por essa via, o ensino fundamental. O Brasil foi postergando essa questão e até hoje não conta com um sistema de ensino organizado em âmbito nacional. (SAVIANI, 2007, p.6).

No tocante ao temário educacional, o Brasil parece ter despertado para sua relevância, apresentando atuações governamentais orientadas pelos objetivos de expansão de vagas de todos os níveis de ensino e implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade, além de atuações advindas da sociedade civil, ao demonstrar interesse e participação no processo de reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade, como condição para o desenvolvimento e democratização do País. (RAPOSO, 2002).

Desprendendo um olhar para a história da educação brasileira constituída nas últimas décadas, observam-se vários estudos que indicam a tentativa de democratização escolar por meio de uma crescente expansão da oferta de vagas nas instituições escolares, destinadas à Educação Básica.

Azanha (1995) entende a decisão política de democratizar o então, ensino de 1º grau, pela abertura ampla de vagas, como uma ação que acabou comprometida mediante a resistência que a própria escola criou frente à acessibilidade da nova clientela. Para o autor, essa resistência, muitas vezes foi responsável pelo elevado índice nas taxas de reprovação.

Meneses (2000) e seus colaboradores observam que este movimento de expansão já se expressava desde a década de 30, associado às transformações políticas, econômicas e sociais, que refletiam um processo crescente de urbanização e de industrialização resultando em novas oportunidades ocupacionais, melhores condições salariais e ensejos educacionais, sobretudo, nos estados do sudeste do Brasil.

Como reflexo da urbanização e do conseqüente desenvolvimento de um importante setor de serviços localizado nas cidades, modifica-se a estratificação social. A pequena aristocracia agrário-comercial – composta dos grandes fazendeiros, comerciantes e banqueiros – é acrescida dos empresários industriais, cuja ascensão social processa-se paralelamente ao processo de industrialização do País. (MENESES *et al*, 2000, p. 86).

Constituiu-se assim, a partir de 1930, uma nova ordem político-econômica, composta por uma população predominantemente de operários e trabalhadores urbanos e na qual a educação escolar, que tradicionalmente havia educado as elites, passa a representar uma forma de ascensão profissional e social as classes mais populares. (MENESES *et al*, , 2000).

Segundo Meneses (2000) e seus colaboradores, o elevado aumento de matrículas nas instituições escolares não ocorreu como resultado de uma política educacional intencional e adequada à clientela heterogênea que naquele momento se definia, mas sim como decorrência de pressões advindas da ampliação da demanda e que “embora os índices de expansão do ensino excedessem os de crescimento populacional, eles foram bastante insuficientes se comparados com as transformações econômicas do País”. (MENESES *et al*, 2000, p.87).

Pedroso (2001) observa outra atuação governamental voltada ao processo de democratização do Estado de São Paulo, ocorrida em correlação à democratização política do país. Segundo a referida autora, tal processo foi balizado em 1982, com a eleição direta de Franco Montoro para governador do Estado, sendo que “as três diretrizes básicas de sua campanha eleitoral e de sua gestão foram **participação, descentralização e geração de empregos.**” (PEDROSO, 2001, p. 9).

O governo estadual foi, em 1986, sucedido pelo então vice-governador, Orestes Quércia, que durante sua campanha “empunhou a bandeira da **municipalização**. Esta, porém, ao ser proposta para o ensino de 1º grau, encontrou forte resistência entre os professores”. (PEDROSO, 2001, p. 9).

Posteriormente, em 1990, Luiz Antônio Fleury Filho foi eleito o novo governador de São Paulo, implantando em 1991, o Programa de Reforma do Ensino do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação (SE/91), “conhecido como Escola Padrão. Este programa editou medidas visando, principalmente, à **autonomia da unidade escolar.**” (PEDROSO, 2001, p.10).

Nas duas eleições seguintes, ocorridas sucessivamente em 1994 e 1998, o Estado de São Paulo foi governado por Mário Covas, tendo durante os dois mandatos, “uma ampla reforma administrativa no sistema de ensino, visando sua racionalização.” (PEDROSO, 2001, p.10).

Na análise de Pedroso (2001), foram dezoito anos em que o governo de São Paulo esteve sob a envergadura de dois partidos políticos - PMDB e PSDB - que se identificam respectivamente como democrático e social-democrático, porém, orientados por *slogans* que foram (infelizmente) estereotipados, modificando e balizando o sentido maior de democracia.

A participação, a descentralização, a municipalização, e autonomia da escola, foram entendidas e priorizadas diferentemente pelos governos de São Paulo acima citados. Estes governos, eleitos pelo voto direto da população [...] entendiam essas diretrizes como forma de implementar a democratização do ensino. Porém, os deslocamentos conceituais e originados da prática política vêm evidenciando que tais diretrizes foram apropriadas pelo discurso político e constam dos programas partidários, onde sem questionamentos são transformadas em *slogans* e, pela repetição mediática, em estereótipos. (PEDROSO, 2001, p. 9).

Pedroso (2001) aponta que durante esses governos a concepção de participação na educação teve seu foco transferido da participação dos professores nas decisões das políticas educacionais para a participação das entidades do magistério, e, para a participação compreendida como prestação de serviços da população nas escolas. Essa mudança de entendimento restringe a ideia de participação educativa e a coloca como algo desvinculado da participação social global.

A autora demonstra que esse movimento de restrição e empobrecimento sucumbiu também, ao longo dos anos, as concepções de descentralização e autonomia escolar, afirmando que,

A descentralização, considerada, inicialmente, capaz de contribuir com a democratização da educação, vem sendo entendida apenas como repasse de responsabilidades administrativas e orçamentárias para os municípios, sem a garantia participação da população nas decisões, gerando uma **prefeiturização** do sistema de ensino. **A autonomia da escola** continua presente nas propostas da Secretaria da Educação. No entanto, frente às novas políticas de avaliação do MEC e desta secretaria (SAEB E SARESP) esta autonomia redefine-se na melhor **forma** de se ensinar os conteúdos disciplinares exigidos nestas

avaliações em detrimento de objetivos educacionais mais amplos. (PEDROSO, 2001, p. 34-35, grifo do autor).

Azanha (1991) lembra que descentralizar a ação do Estado na gestão das políticas públicas por meio da municipalização do ensino primário, não é uma intenção recente, sendo já indicada em 1957, por Anísio Teixeira em um Congresso Nacional de Municipalidades. Contudo, a ideia só se materializou na Constituição de 1988, quando os municípios passaram a ser considerados entes federativos.

O autor mostra que a municipalização do ensino, no pensamento de Anísio Teixeira, apresentava um conjunto coerente de ideias que visava à melhoria do ensino, mas que desde o empenho por tais esforços até os nossos dias, a clareza quanto ao modelo proposto, foi se perdendo e que “a municipalização do ensino se transformou muito mais numa bandeira do participacionismo do que um projeto de reordenação legal das responsabilidades públicas em matéria de educação [...]” (AZANHA, 1991, p. 67).

As constituições anteriores (de 1946 e de 1967/69) já apresentavam a gratuidade e obrigatoriedade como princípios da educação nacional. Entretanto, o mesmo não ocorre com o princípio de gestão democrática, fato que se torna inédito pelo texto constitucional de 88. Ressalta-se aqui o contexto histórico, político e social da época, como uma das causas prováveis dessa inovação, momento em que o Brasil viveu sob a influência de significativos movimentos envolvidos com a redemocratização do país¹².

Descentralizar a ação estatal na visão de Gentilini (2001) foi um dos mais importantes aspectos ocorridos nas reformas educativas implementadas nas décadas de 80 e 90. Buscou “possibilitar a maior participação da sociedade no controle e fiscalização dos serviços públicos e dividir as responsabilidades desses serviços entre os poderes central, regional e local.” (GENTILINI, 2001, p. 84).

A Constituição de 88 descentralizou para Estados e Municípios as políticas sociais e estabeleceu a participação e controle social como critério de gestão; consagrou os princípios da descentralização, municipalização e da participação e com isso os municípios receberam, juntamente com os Estados, o status de unidades autônomas da federação. Tal medida teria sido inédita no mundo no que tange à repartição de poderes em países federados. “A ampliação da autonomia dos governos locais acrescida da ampliação de suas receitas tributárias propiciou a descentralização das políticas públicas

12 Entre eles: Movimentos grevistas; Luta pelas “Eleições Diretas”; luta pela anistia ampla, geral e irrestrita; ações voltadas para o campo trabalhista etc.

em direção aos municípios fortalecendo o poder local.” (RIBEIRO; GUEDES, 2001, p. 64).

A participação social na gestão das políticas de educação contemplada na Constituição de 1988 é regulamentada por leis¹³ que prevêem o estabelecimento de conselhos deliberativos, para a municipalização dos serviços na área de educação. Os recursos na área educação são transferidos do Governo Federal e distribuídos para Estados e Municípios que devem fazer uso dos mesmos para desenvolver a gestão dos programas educacionais por meio dos conselhos estaduais e municipais. Desde então, os municípios ganharam uma série de encargos, dentre eles a gestão das políticas de educação básica.

Com o Brasil organizado de forma federativa, ocorre uma repartição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios em relação à Educação Básica. Mediante definição da Constituição Federal passa a ser responsabilidade dos municípios a oferta da Educação Infantil, em creches e pré-escolas enquanto que o Ensino Fundamental é entendido como competência comum, ou seja, responsabilidade compartilhada entre Estados e Municípios. Já o oferecimento do Ensino Médio passa a ser incumbência dos estados brasileiros.

O “regime de colaboração” entre os sistemas da União, dos Estados e dos Municípios, previsto no artigo 211 da Constituição Federal, almeja evitar omissões ou sobreposição de ações dos mesmos, assegurando mais qualidade à educação escolar e melhor utilização dos recursos públicos destinados ao ensino. Colaborar, portanto, segundo os pressupostos constitucionais, deve significar repartição de responsabilidades, de recursos e também de decisões tomadas em conjunto.

Embora a União não tenha responsabilidade direta pelo provimento da Educação Básica, a Lei determina que aquela tenha a responsabilidade em coordenar a política nacional de educação, exercendo as funções redistributiva e supletiva¹⁴, normativa¹⁵ e de organização de informações e avaliação educacional¹⁶.

13 Como a Lei 9.424/96, que regulamenta o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério), em seu art. 4º prevê a obrigatoriedade de existência de Conselhos em cada esfera de competência federativa (União, estados e municípios) para acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos.

14 Assistência financeira e cooperação técnica, como Fundef e outros programas do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

15 Leis, decretos, e portarias federais; pareceres e resoluções do CNE – Conselho Nacional de Educação.

16 Censo Escolar, SAEB – Sistema de Avaliação educacional Brasileiro, Enem – Exame Nacional do ensino médio e outros.

Apesar do desempenho dos serviços públicos durante todos esses anos de descentralização, a literatura desenvolvida na área demonstra tratar-se de um processo gradual e que enfrenta várias dificuldades, até porque “envolve necessariamente alterações profundas no núcleo de poder, conduzindo a uma maior distribuição do poder decisório.” (RIBEIRO; GUEDES, 2001, p. 67).

Gentilini (2001) também se refere às barreiras que permeiam o processo de descentralização entendendo que

As instâncias inferiores de gestão dos sistemas educacionais não aceitam receber, de forma passiva, a ampliação de suas responsabilidades, se não estiver bastante claro para seus dirigentes que isto irá representar um ganho em termos políticos, administrativos e financeiros. Esse tem sido o ‘nó gordio’ dos processos descentralizadores [...] Isto porque paira sobre a descentralização, uma desconfiança sobre os reais objetivos das instâncias centrais, como por exemplo, se o objetivo for apenas desafogá-las financeiramente, sem transferir, efetivamente, poderes que representem um areal autonomia de gestão dos sistemas educacionais. (GENTILINI, 2001, p. 87).

Azanha (1991) aponta que descentralizar o poder para os municípios deve ser um movimento que envolva e mobilize todos os setores da sociedade em prol da escola pública, não apenas no que tange à administração do ensino e à “construção ou reforma de prédios escolares”, mas um compromisso assumido, profissional e politicamente por parte do magistério e um compromisso cívico de toda a comunidade. Exige, portanto, uma mudança de mentalidade urgente. “Não há mais tempo a perder. Em matéria de educação pública, atingimos um ponto-limite [...]. Ou salvamos a escola pública ou fixaremos um destino de miséria física e social para milhões de crianças.” (AZANHA, 2001, p. 66).

O autor deposita credibilidade na escola pública, reconhecendo a existência de bons trabalhos e bons profissionais. Aponta, porém, para a necessidade de se garantir às escolas públicas brasileiras “apoio técnico, financeiro e social para que elas próprias avaliem as suas deficiências e se reorganizem para superá-las”. (AZANHA, 2001, p. 67).

Assim, a municipalização do ensino deve atender a duas finalidades:

1º) mobilizar a sociedade local no sentido de despertar a consciência de suas responsabilidades com relação à escola pública; 2º) pressionar

políticos e governos para que a escola pública tenha apoio técnico e financeiro para assumir sua autonomia pela elaboração e execução de seus próprios projetos pedagógicos, capazes de eliminarem deficiências e falhas da instituição. (AZANHA, 2001, p. 67).

Tais finalidades serão retomadas futuramente, quando serão reportadas as especificidades propostas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

1.2. Ambiente escolar: um desafio antigo em um cenário ainda presente.

Apesar das intenções legais e pedagógicas, voltadas ao longo da história, para melhoria da qualidade e democratização do ensino, observa-se um movimento, no mínimo lento, de modificação no que tange às concepções e ao ambiente predominante nas instituições escolares. Não se tem a intenção aqui de simplesmente tecer críticas a tal fato, mas explicitá-las para tentar “compreender a que força corresponde esse modelo de escola que resiste tanto a tantas propostas de mudanças, durante tanto tempo!” (BOTO, 2007, p. 27).

Mediante observações pautadas na literatura, percebe-se certo grau de incompatibilidade entre a forma como o espaço escolar muitas vezes se constitui e as necessidades da criança e da infância ligadas à construção da corporeidade infantil da imaginação e de suas diversas linguagens expressivas.

Obras de Boto (2002, 2007, 2005b) corroboram a presença de um modelo escolar cunhado em ações convencionadas, explícitas e implícitas, e que por vezes, no processo ensino-aprendizagem, desconsideram as peculiares da infância e da criança, uma vez que “a temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio; que tem pressa, e que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de enquadrar o conhecimento na grade curricular”. (BOTO, 2007, p. 28).

Como anteriormente afirmado, a escola é um instrumento de socialização e, com isso, “cada cultura molda, consciente ou inconscientemente, a personalidade dos indivíduos, mediante suas instituições e os modelos que propõe ou impõe.” (GIRARD, 2002, p.78).

Lima (2008b), ao refletir sobre a escola enquanto organização formal, afirma que a mesma é resultante de longo movimento histórico de institucionalização peculiar à “forma escolar moderna”, pautada na formalização e racionalização.

A existência de muitos elementos comuns às escolas actuais resulta, em nosso entender, de um processo de formalização e de racionalização, típico da modernidade organizada, centrado em variados elementos, tais como: a produção de educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização e fragmentação do currículo, a especialização acadêmica e profissional dos professores, o controle do tempo e do espaço escolares, a introdução de hierarquias de tipo organizacional e de actividades de suporte administrativo tendo em vista a consecução de um determinado projecto de educação. No caso paradigmático da escola pública, esse projecto corresponde a uma política estatal que, entre outros objectivos, pretende assegurar o controle legítimo do estado sobre as escolas e a educação escolar, isto é, perpetuar uma forma de dominação de tipo racional-legal. (LIMA, 2008b, p.324).

Demo considera que muitas instituições escolares esbarram em condições limítrofes, que as restringe à função de instruir pessoas quando deveriam formá-las. “A escola, em especial a escola pública, está atolada no instrucionismo. Em grande parte, nela os alunos são objeto de aula reprodutiva, que precisam copiar e devolver copiada na prova.” (DEMO, 2008, p.34).

Esse tipo de conduta escolar desencadeia uma dependência intelectual, pois,

Há diferença colossal entre uma população que executa comando que sequer sabe identificar, quanto menos questionar, e outra capaz de ter idéias próprias, acalantar projeto alternativo de desenvolvimento, organizar-se politicamente e controlar democraticamente seus mandantes e elite e manter pretensões de autonomia com base na produção própria de conhecimento crítico e criativo. Há diferença monumental entre alguém que cultiva proposta própria de vida, toma o destino em suas mãos e interfere nas circunstâncias históricas e naturais, e alguém que sequer imagina ser isto possível. (DEMO, 2008, p. 34-35).

O referido autor aponta que a escola, ao contrário de se prender em rituais instrucionais, deveria exercer uma influência formativa sobre os sujeitos que a permeiam. A formação humana é um processo contínuo, que pode se apresentar durante toda a vida. Não ocorre totalmente de forma exógena, embora sofra influências decisivas das circunstâncias externas.

Entendemos formação como habilidade humana de ‘forma-se’, (re) construir-se, gerar e gerir a autonomia histórica e naturalmente possível, no sentido socrático maiêutico. Como dinâmica autopoietica, também premida de fora, mas substancialmente plasmada de dentro, formação designa a capacidade de dar conta dos limites e desafios da vida, na condição de sujeito que conhece e aprende sem fim, tangendo o legue maior possível de potencialidades e perspectivas, dentro naturalmente da incompletude natural histórica. Formação é processo voltado para nos completar cada vez mais sem jamais ser completo. (DEMO, 2008, p. 35).

Azanha (1995), em sua apreciação sobre a situação das escolas, denuncia ainda, uma concepção presente no interior de muitas das mesmas, que ele denomina de ‘empresa escolar’, regida por uma visão empresarial da escola, um modelo escolar que ainda recebe influências do modelo fabril, taylorista, onde os "resultados" e a obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar são priorizados.

Os nossos vícios ideológicos e os nossos cacoetes pretensamente científicos já nos brindaram com uma multidão de esquemas classificatórios e de correlações estatísticas, mas desconhecemos inteiramente as relações efetivamente praticadas na escola. Por exemplo, dizer que na escola o professor ensina e o aluno aprende e, depois, partir para avaliar o ensino ou a aprendizagem é deter-se no vestíbulo de uma autêntica descrição. (AZANHA, p.69, 1995).

Postman (2002) aponta a crise que a escola pública atravessa, na qual os objetivos educacionais tornam-se obscuros até para os profissionais que a compõem e onde as práticas encobrem as deficiências que o sistema de educação enfrenta há algumas décadas.

Pesquisas como as de Candau revelam o predomínio em nossas escolas de uma cultura escolar rígida – padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos. Segundo ela,

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto-construir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes. (CANDAU, 2000, p.68).

Abordada desde a década de 80, por diferentes estudiosos, a cultura escolar abarca segundo Viñao Frago (1995) um conjunto de regras, normas, práticas, condutas, hábitos, ritos, símbolos e objetos institucionalizados no interior e no cotidiano da escola. Porém, entre as dimensões que mais instituem e conformam a cultura escolar, estão o espaço, o tempo e a linguagem, que “afetam o ser humano pleno em sua própria consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em relação à natureza da qual faz parte. Moldam e são moldadas, por sua vez, pelas instituições escolares”. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução nossa).

Conforme os pressupostos de Viñao Frago (1995), por meio das formas de organização e de utilização de seus espaços e tempos, a escola não apenas educa intelectualmente as crianças, mas também forma seus valores e, em especial, os valores que constroem sobre si mesmas.

Na definição de Viñao Frago (1998) o tempo é entendido como um símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem humana. Já o espaço físico é concebido como lugar e o que assim o constitui é a sua ocupação, sua utilização.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (VIÑAO FRAGO, 1998, p.61).

Conforme os pressupostos de Viñao Frago (1995), por meio das formas de organização e de utilização de seus espaços, tempos e formas de comunicação, a escola não apenas educa intelectualmente as crianças, mas também forma seus valores e, em especial, os valores que constroem sobre si mesmas.

Faria Filho e Gonçalves (2005), apoiados em contribuições teóricas de Viñao Frago e Dominique Julia, observam que

[...] a cultura escolar envolve toda a vida escolar. E isso vai desde a construção das ideias sobre o ensinar e o aprender até a ação efetiva desse fazer escolar e, dentro disso, serão mobilizados tantos os corpos como as mentes, tanto o lidar com os objetos quanto as condutas, modos de pensar, dizer e fazer. (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2005 p. 41).

Em outra obra, Faria Filho e Vidal (2000), ao estudarem a estruturação da escola primária no Brasil, especificam a perspectiva de que o tempo e o espaço escolares foram instituídos ao longo da história da educação brasileira, condicionados a fatores como organização dos tempos, das turmas, das classes e dos espaços escolares.

[...] espaços e tempos fazem parte da ordem social escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Em consonância com as ideias de Faria Filho e Vidal (2000), esses fatores estabelecidos na cultura escolar, não apenas atravessaram o século XX, como também se tornaram a principal referência no modelo de seriação escolar, onde, predominantemente, apresenta-se o controle sistemático e a racionalização dos tempos e dos espaços. Tal “pano de fundo”, segundo o autor, ainda perdura, pois, é, “nesse e com referência a esse ‘caldo de cultura’ que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27).

Souza (1999), ao analisar a ordenação do tempo nas escolas primárias paulistas no final do século XIX e início do século XX, define tempo escolar como uma construção histórica e cultural, e afirma que

Os tempos da escola são marcados por ritmos e regularidades, pelo tempo de longa duração (a obrigatoriedade escolar) e pelo tempo de curta duração (o ano letivo, a jornada, os horários de aula). Da perspectiva pedagógica, este tempo se constitui em um dispositivo de organização escolar; do ponto de vista econômico, ele separa a infância e a adolescência do tempo do

trabalho, compreendendo uma preparação para este. De fato, a escola impõe hábitos de pontualidade, ordem e aproveitamento máximo do tempo – aprendizagens importantes para a vida adulta. Encerra ainda, uma dimensão disciplinar. (SOUZA, 1999, p.129).

Conforme afirmações de Viñao Frago (1995), a dimensão tempo escolar pode ser analisada não apenas no que tange às relações cronológicas, mas, sobretudo, nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.

Os autores citados apóiam as questões que estão apontadas neste estudo, onde não se questiona a necessidade da escola e da permanência da criança no interior dela, mas, entende-se que a qualidade e “os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32). Segundo os autores,

A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar, características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno. A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

Girard e Chalvin (2001) também balizam tais desafios presentes em meio a essa cultura escolar ritualística, onde a **criança** transforma-se em **aluno** e passa a compor uma **classe**, que lhe é imposta por outras pessoas e a qual ela terá que se adaptar. Para as autoras, a “classe” define simultaneamente, um lugar (a sala de aula), um grupo (a turma), um espaço de prática pedagógica (a aula).

Enquanto lugar, a classe é um espaço muitas vezes fechado, protegido em meio a outros espaços maiores (e também protegidos) do estabelecimento e suas construções, como as quadras, os corredores, outras salas de aula etc. “Um lugar onde está um conjunto de objetos, mesas, cadeiras, a mesa do professor, uma lousa, é assim que

descrevem as crianças.” (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.84). Enquanto grupo, a classe é uma turma composta pelos alunos onde o professor, representante da instituição, subentende a “turma” como uma entidade de personalidade única, sem peculiares. As classes também vêm, muitas vezes, definidas por um **grupo etário**, que deve reagir de forma similar, apresentando uma conduta e necessidades próximas (quando não idênticas). O professor costuma permanecer diante da classe,

Em sua mesa, de pé quando os alunos estão sentados, em movimento quando a turma está imobilizada; ele impõe um tríplice poder: institucional, intelectual e afetivo. Os alunos desaparecem como indivíduos sob a influência desse grupo; são submetidos às leis e reações deste. (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.85).

Enquanto espaço de prática pedagógica, a classe é lugar de trabalho tanto por parte do professor como por parte dos alunos. Para Girard e Chalvin (2001), quanto mais pautados em aulas expositivas forem esses momentos da aula, mais os alunos deverão permanecer imóveis e calados em seus lugares. Lugares que normalmente são invariáveis para os alunos, muitas vezes submetidos à escolha do professor, podendo restringir a proximidade e a interação entre as crianças.

O lugar na classe é igualmente o lugar em que cada um se isola dos outros, por vezes de maneira visível e ostensiva, fazendo de sua mochila uma espécie de barreira ou transformando suas mãos em divisórias ou cortinas para se proteger do olhar dos vizinhos. (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.88).

Dentre os elementos intocáveis da cultura escolarizada, permanecem, sobretudo, a mesa/carteira e a cadeira de onde as crianças muitas vezes imóveis, recebem mensagens educativas que lhes permitem construir a imagem de si próprias e dos outros, de seus papéis e dos outros.

É sentada em seu lugar que a criança, e mais tarde o adolescente, aprende a ler, mas também a ler a si mesma como aluno. Sua inteligência e sua afetividade são solicitadas pelo lugar no qual ela aprende a ser e a se orientar, a trabalhar e a brincar, a parecer e a se fazer invisível, a falar e a se calar, a se movimentar e a ficar quieta. A regra de boa conduta implica **o domínio de si, de seu corpo**. (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.89, grifos dos autores).

As concepções da cultura escolar transparecem na organização do espaço físico escolar, sendo descritas inclusive na história da estruturação do mobiliário escolar.

Os longos bancos e mesas com duas ou três alturas diferentes, que comportam dez alunos, testemunham as primeiras tentativas de adaptação do espaço escolar. [...]. A partir da Exposição universal realizada na França em 1857, surgem as primeiras propostas de produção de um mobiliário escolar próprio e de organização mais racional da sala de aula. Pouco apouco, vai-se constituindo uma indústria das mesas e dos bancos, que mistura preocupação com a ordem e com a boa postura, precedendo de algumas dezenas de anos a organização científica do trabalho concebida por Taylor para as fábricas Ford. (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.18).

Ancorado por uma cultura escolar, o corpo da criança na classe, ainda é subentendido em muitas instituições escolares, sob uma visão cartesiana. “Trata-se de **um corpo dividido, fragmentado em elementos justapostos**, que perdeu a alma e a unidade.” (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.14). Na busca pela rentabilidade e pela eficácia das atividades escolares, impõe-se ao corpo infantil que permaneça sentado, imóvel e ereto, na maior parte do tempo, mesmo quando tal exigência (por solicitar um controle das reações corporais impulsivas, e a presença do tônus postural) contradiga seu desenvolvimento físico.

O cenário da cultura escolar, repleto de ritos e signos que compõem as linguagens verbais e não verbais, veicula valores que se expressam tanto pelo corpo do professor como pelo corpo da criança/ aluno. Dessa maneira, o corpo do professor pode (consciente ou inconscientemente) até em silêncio, impor regras, normas de conduta e atitudes, julgadas por ele como corretas e desejáveis. “Sua aparência, suas roupas, o tom da voz, o ar que seu rosto assume e seus gestos influenciam a transmissão dessas leis de funcionamento.” (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.115).

Por outro lado, o corpo da criança /aluno, quando não se rebela e submete-se à tensão do ambiente escolar, domestica-se em busca da assimilação das regras e condutas esperadas, mesmo que, por vezes, incompreendidas. Dóceis e conformados, os corpos infantis obrigam-se a enquadrar-se ao modelo encaminhado e esperado pela escola e pelo professor, pois, “um aluno bem-comportado é modesto, é gentil, não fala, ouve bem, não faz barulho, senta-se corretamente”. (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.114).

Sob essa óptica, presencia-se no interior de muitas instituições escolares, o distanciamento, por vezes o abandono, das experiências com as diversas formas de expressividade e de linguagens de que o corpo infantil é dotado.

[...] muitas vezes, as experiências oferecidas à criança durante a educação infantil não dão conta de estimular e desenvolver suas habilidades psicomotoras e, quando ela chega ao ensino fundamental, tais habilidades também não são trabalhadas. [...] Na maioria das vezes, a criança naturalmente acostumada a correr, pular, brincar, ao ingressar no sistema escolar, perde sua liberdade corporal, sua cultura infantil, repleta de movimentos, jogos e fantasias. Os alunos são submetidos à imobilidade, sentados em suas cadeiras, diante de suas mesas. (MASCIOLI, 2004, p.34).

Considera-se aqui, que os padrões dos espaços, dos tempos e das formas de comunicação que reinam nas escolas podem afirmar ou negar saberes e culturas e estimular ou restringir as diferentes formas de linguagens, expressividades e interações Infantis.

Todo indivíduo, criança ou adulto, é capaz de sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo, conhecendo seus detalhes, possibilidades e limites. Esta capacidade corporal construída ao longo da vida é denominada de corporeidade.

Queiroz (2001) especifica que a construção da corporeidade ocorre por vivências e experiências corporais que agregam cognição, afetividade e movimento. Assim, os movimentos corporais unem sensibilidade e inteligibilidade e comunicando-se com outros corpos e com o meio, buscam significados e sentidos.

Fonseca (1988) destaca que o movimento e o pensamento são inseparáveis, e que se deve evitar analisar o psíquico e o motor como componentes distintos. Para o autor, o movimento é realizado intencionalmente e expressa a personalidade da criança; é, portanto, o meio pelo qual o indivíduo comunica e transforma o mundo que o rodeia.

Oliveira (2001) afirma que a “educação pelo movimento”, uma educação que faz uso do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, surgiu em 1920 com Ernest Dupré que a denominou ‘psicomotricidade’.

O ser humano está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, em todas as fases de sua vida, usando seu corpo tanto para se comunicar como para desenvolver seu pensamento. Na infância ainda mais, pois, por meio de atividades psicomotoras e

lúdicas, a criança explora o mundo que a cerca, em um processo de busca, de troca, de interação e de apropriação de conhecimentos. O movimento é assim compreendido como um suporte que auxilia a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações. (OLIVEIRA, 2001).

Segundo a autora começamos a desenvolver nossas habilidades psicomotoras, desde cedo, na família, mas que não se pode negar a importância dos anos de escolaridade infantil para o desenvolvimento destas habilidades, pois é durante este período que as aperfeiçoamos.

Vários autores (entre eles Jean Le Boulch, Peirre Vayer, Henri Wallon) desenvolveram estudos que destacam a relevância de uma educação corporal global desde a infância, apontando como caminho para as ações pedagógicas a abordagem psicomotora.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seu gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade [...].” (LE BOULCH, 1988).

Freire (1989), a criança usa de seu corpo para comunicar-se e para desenvolver seu pensamento. Mas, muitas vezes, este tipo de linguagem (que se traduz pelo movimento) acaba sendo desconsiderado no ambiente escolar. A restrição ao movimento corporal, segundo o autor, não começa no primeiro dia de aula, na escola de primeiro grau. Na realidade, as crianças começam a sofrer os efeitos dos equívocos educacionais, nas escolas maternas e nas pré-escolas.

Freire (1989) aponta, ainda, que o corpo em movimento expressa mensagens constantes, porém nem sempre os professores e suas ações pedagógicas estão aptos a identificar ou possibilitar espaço durante as aulas para que estas mensagens proliferem. Nem sempre, as escolas, os programas e os professores reservam espaço e atenção à linguagem e ao movimento corporal, entendendo-os quase sempre como sinônimo de bagunça, turbulência indesejável, tolerados apenas nas horas de atividades livres, como o recreio.

É notável também mediante trabalhos como o de Gallardo (1998) que, muitas vezes, as experiências oferecidas à criança durante a educação infantil não dão conta de

estimular e desenvolver suas habilidades psicomotoras e que, quando ela chega ao ensino fundamental, tais habilidades também não são trabalhadas.

O referido autor afirma também que grande parte dos alunos presentes no Ensino Fundamental não teve a oportunidade de frequentar as instituições de Educação Infantil e que mesmo os que tiveram tal acesso, muitas vezes, não receberam os estímulos necessários quanto ao desenvolvimento motor. Ressalta que:

[...] A falta de instituições pré-escolares qualificadas, a formação precária dos profissionais responsáveis pela área e o desinteresse das autoridades competentes, entre outros aspectos, podem explicar o desenvolvimento incipiente ou inadequado das habilidades motoras fundamentais no decorrer dos anos escolares [...]. (GALLARDO, 1998, p.87-89).

Na maioria das vezes, a criança naturalmente acostumada a correr, pular, brincar, ao ingressar no sistema escolar, perde sua liberdade corporal, sua cultura infantil, repleta de movimentos, jogos e fantasias. Os alunos são submetidos à imobilidade, sentados em suas cadeiras, diante de suas mesas.

Oliveira (2001) confirma essa ideia. Para a referida autora, é possível observar, constantemente, educadores que costumam deixar de lado a preocupação com o desenvolvimento motor infantil ou, quando o fazem, enfatizam um treinamento composto pela repetição de gestos e técnicas automáticas e mecânicas, desvinculado das estruturas cognitivas e afetivas.

[...] numa tentativa de desenvolver a motricidade de seus alunos, os mandam preencher folhas e mais folhas mimeografadas de riscos à direita, à esquerda, verticais, horizontais, bolinhas, ondas. Esses mesmos professores, quando querem ensinar conceitos dentro-fora, por exemplo, pedem a seus alunos para colarem papéis coloridos, fazerem cruces ou desenharem dentro ou fora de um quadrado ou de qualquer desenho. Ao final, acham que as crianças assimilaram corretamente estes termos e passam para outros itens que serão 'treinados' da mesma maneira. (OLIVEIRA, 2001, p.38).

O objetivo concreto da escola é, sobretudo, preparar o indivíduo para suas atividades na profissão, no lazer, na comunidade, por meio de métodos de ensino que levem à autonomia e ao acesso à responsabilidade na vida social. Esta é a “[...] razão pela qual, no decorrer da escolaridade primária, ao lado da leitura, da escrita, da

aritmética, matérias ditas de base, a educação a partir do movimento e da atividade total do indivíduo deveria ocupar um lugar privilegiado.” (LE BOULCH, 1983, p.27).

No bojo dos elementos que compõe as discussões sobre a cultura escolar, e também sobre os princípios relativos à construção da corporeidade e da psicomotricidade infantil, vale ressaltar também as questões, por vezes, polêmicas e multifacetadas que tangem os processos da avaliação educacional.

Os estudos que abordam a avaliação educacional não são poucos, nem tão pouco recentes. Entre os autores que debruçam esforços sobre o estudo da avaliação, situam-se Maria Amélia Azevedo, Isaura Belloni, Almerindo Janela Afonso, Cipriano Carlos Luckesi e José Carlos Libâneo.

Quando se analisa o formato que a escolarização ganhou em sua trajetória histórica, o tema da avaliação tem uma proeminência evidente. Se a escola institui ritmos e ritos que estruturam uma caracterização da figura do aluno como o substituto da figura da criança – que progressivamente se esvai -, a lógica avaliatória perpetra o coração da instituição escolar. E mais do que isso: representa um alicerce fundamental para que se observe as permanências e as continuidades deste modelo de escola.

Fazendo uso da expressão cunhada por Azevedo (1980) podemos dizer que a avaliação é um “casaco de muitas cores”, uma vez que não há um só tipo de avaliação sobre o qual exista consenso. O elemento chave da definição do termo avaliar (do latim *a + valere*) implica valoração, julgamento, apreciação.

Os estudos sobre a avaliação educacional apontam para uma amplitude que integra não só as dimensões pedagógicas, mas, sobretudo, as dimensões ideológicas, sociais, e gestionárias do ato de avaliar. Trata-se assim, de um processo ocorrido no bojo de um processo macrossocial e que está vinculado a uma determinada visão de mundo e a uma determinada posição filosófica e educacional.

A avaliação educacional para Belloni (2000) concentra-se na avaliação de situações de aprendizagem escolar que permitem a um indivíduo ou grupo de indivíduos à aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude.

Segundo Afonso (2000), a experiência dos alunos é construída tendo como base relações sociais, isto é, uma rede de relações de poder que têm origem numa pluralidade de fontes, entre as quais está a avaliação. Estudos anteriores ao de Afonso, já apontavam a avaliação educacional, como um forte indicador da relação entre a escola e a sociedade, sendo assim considerada a pedra angular da instituição escolar.

Luckesi (2003) alerta sobre as práticas ingênuas e inconscientes, que não compreendem a avaliação educacional inserida em um contexto demarcado por um modelo teórico de sociedade e de educação e que se desvela por meio das práticas pedagógicas. Tais práticas são, segundo ele, predominantes nos ambientes educativos e acabam por não pressupor a educação como um mecanismo de conservação e reprodução social.

A avaliação educacional, segundo Luckesi (2003), não pode assim, ser considerada uma atividade neutra ocorrida em um “vazio conceitual”. Trata-se, de um julgamento de valor que deveria ter a função de pensar a prática e retornar a ela, possibilitando uma nova tomada de decisão.

As concepções de avaliação são, portanto, resultantes de concepções mais amplas, correspondentes a uma visão de mundo, a uma determinada posição filosófica e educacional e refletem “as diversas tendências teóricas que pretendem dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”. (LUCKESI, 1994, p. 53).

Infelizmente, segundo Libâneo (1994), a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de "medir" os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Luckesi (2003) reitera a questão, afirmando que na realidade brasileira a avaliação educacional limita-se à função estatística e classificatória e como meio de julgar a prática e torná-la estratificada.

Libâneo (1994) salienta que a avaliação no contexto da escola se torna assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, tornando-se imperativo nas avaliações escolares o “ato de examinar”.

Em Luckesi (2003), verificamos a tese de que essa “pedagogia do exame”, iniciada no século XVI e XVII e fortalecida no século XVIII, momento histórico da consolidação da sociedade burguesa, é a pedagogia que prevalece até hoje na educação escolar. A educação assim acaba por praticar uma pedagogia autoritária e excludente onde a avaliação assume as mesmas características.

A prática educacional tradicional de avaliação, concebida como exame, tem contribuindo para conservação e reprodução da sociedade capitalista burguesa, marcada pela exclusão e marginalização da maioria de seus membros, e, onde permanece a sociedade de classes, segregando os dominados e os dominantes (LUCKESI, 2003).

O termo avaliar tem sido frequentemente associado a fazer prova, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Os pressupostos mencionados indicam que a avaliação, prioriza uma ação individual e competitiva; uma concepção classificatória; uma postura disciplinadora e diretiva do professor com o cumprimento de uma exigência burocrática periódica.

Luckesi (2003) descreve um cenário onde pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções voltadas ao exame. Os pais estão interessados na promoção de seus filhos, o sistema de ensino em percentuais de aprovação/reprovação, os professores veem a avaliação como um instrumento de tortura e ameaça.

No contexto acima descrito, o que predomina é a nota, não importando como elas foram obtidas, nem por quais caminhos. A pedagogia do exame assim, voltada seu olhar para avaliação e se esquece do processo de ensino-aprendizagem.

Para as crianças que já se encontram inseridas no ensino fundamental, a nota representa também um julgo social e do ponto de vista psicológico pode-se afirmar que:

[...] uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas. Tudo é muito diferente de uma queixa da professora do jardim de infância. [...] mesmo que o aluno receba uma boa nota, até mesmo a nota máxima [...] mesmo que a professora o elogie por seus progressos, ainda assim a nota baixa recebida não desaparecerá do caderno de exercícios ou da caderneta escolar por causa disso tudo, a nova nota boa será posta ao lado da má, não em seu lugar. (LEONTIEV, 2006, p.62).

A nota escolar, nessa concepção, afere ao aluno um caráter quantitativo, restringindo-o à dimensão do 'quanto vale' não só perante a escola e os indivíduos que a permeiam, mas também sob os olhos da família e da sociedade.

Submetido aos rituais das provas e à pressão da mensuração, o corpo infantil normalmente reage apresentando indícios de tensões, sofrimento e sentimentos como o medo. Um comportamento emocional que também compõe a construção da corporeidade. "Se examinamos atentamente qualquer sentimento percebemos facilmente que ele tem a sua expressão corporal. Os sentimentos fortes parecem escritos na testa de cada um." (VYGOTSKI, 2010).

Vygotski (2010) divide em três grupos os movimentos corporais que acompanham os sentimentos e que se considera aqui, que podem ser observados durante a prática avaliativa concebida como exame:

O primeiro é o grupo dos movimentos mímicos e pantomímicos, das contrações especiais dos músculos, principalmente dos olhos, da boca, das maçãs do rosto, das mãos. É uma classe de reações-emoções motoras. O segundo grupo é formado pelas reações somáticas, ou seja, pelas mudanças de atividade de alguns órgãos relacionados com as mais importantes funções vitais do organismo: a respiração, os batimentos cardíacos e a circulação sanguínea. O terceiro grupo é formado pelas reações secretórias, por essas ou aquelas secreções de ordem externa e interna: lágrimas, suor, salivação, etc. (VYGOTSKI, 2010, p. 128).

É para esse complexo e ritualístico contexto escolar, que a criança vem sendo trazida cada vez mais precocemente. Inserida nesse contexto multifacetado, a criança deixa de ser entendida em suas singularidades e como possuidora de diversas potencialidades e necessidades que serão em breve retomadas.

1.3. Um grande desafio: o atendimento às necessidades da criança e da infância no contexto escolar da atualidade.

1.3.1. Primeiro um pouco da história da infância e da criança

Abordar o conceito de infância é discorrer sobre uma temática de natureza multidisciplinar, sobre a qual, inúmeros pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas vêm debruçando seus olhares. Assim, as definições de infância podem distinguir-se de acordo com a contextualização histórica e os referenciais que são tomados aqui para concebê-las.

Reconhece-se aqui, que dentre os estudos históricos sobre a infância, situa-se o relevante e pioneiro papel do trabalho escrito pelo historiador francês Philippe Ariès, 'História Social da Criança e da Família'. O estudo original foi publicado em 1960, sendo que a primeira edição brasileira é a tradução de 1973. A esta tradução de 1973 foi

acrescida um prefácio do autor, no qual ele traz um balanço das repercussões e críticas que seu trabalho despertou.

Ariès, na referida obra, por meio de pesquisa iconográfica, descortinou a história social da infância no continente europeu, reunindo elementos que apontam para o fato de que a “descoberta” da infância, ou seja, a “tomada de consciência” sobre as particularidades infantis e as especificidades da criança, teve seu início a partir do século XVI. Tal momento histórico demarca a posição da criança como um ser diferenciado do ser adulto, imagem que é retratada pela história da arte e da iconografia no contexto europeu.

De acordo com Ariès (1981), por volta do século XII, o sentimento existente com relação à infância, que ele denominou de *paparicação*, não significava afeição profunda pelas crianças.

Contudo um sentimento superficial de criança – a que chamei de *paparicação* – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com as crianças pequenas como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1998, p.10).

Segundo o autor, no período medieval, até por volta do século XIII, a infância, primeira fase da vida de um ser humano, que perdura do nascimento até aproximadamente aos sete anos de idade, não possuía lugar na sociedade.

Nas palavras de Ariès:

[...] as idades correspondem aos planetas, em numero de 7: “A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. [...] (ARIÈS, 1981, p.36).

Nesse período, a criança era considerada um adulto de proporções reduzidas que não possuía personalidade nem alma. Em inúmeras pinturas medievais, as crianças são retratadas como pequenos adultos, apresentando muitas vezes musculatura de um

homem feito, como se pode notar, por exemplo, na realidade demonstrada “numa miniatura francesa do fim do século XI, as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços”. (ARIÈS, 1981, p.51).

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. (ARIÈS, 1981, p.51 e 52).

Para o autor, outro aspecto da indiferença para com a infância pode ser observado nos trajes usados pelas crianças da idade média, vestes semelhantes as dos adultos, mas que, porém, deixavam visível as classes sociais as quais pertenciam.

Algumas mudanças nas vestimentas começam a ocorrer após o século XI, quando as crianças nobres passam a ter trajes diferenciados, resgatados de épocas passadas.

Assim, para distinguir a criança que antes se vestia como os adultos, foram conservados para o seu uso exclusivo traços dos trajes antigos que os adultos haviam abandonado, algumas vezes há longo tempo. Esse foi o caso do vestido ou túnica longa; e das mangas falsas. Foi o caso também da touca usada pelas criancinhas de cueiros: no século XIII [...] (ARIÈS, 1981, p.77).

A grande revolução quanto às vestimentas ocorreu no final do século XIX, quando os meninos deixaram os trajes efeminados enfeitados com gola de renda e passaram a se vestir com trajes propriamente masculinos, sendo possível distingui-los das meninas.

[...] Por volta de 1770 os meninos deixaram de usar o vestido com gola aos quatro-cinco anos. Antes dessa idade, porém, eles eram vestidos como meninas, e isso continuaria até o final do século XIX: o hábito de efeminar os meninos só desapareceria após a Primeira Guerra Mundial, [...]. É curioso notar também que a preocupação em distinguir a criança se tenha limitado principalmente aos meninos: as meninas só foram distinguidas pelas mangas falsas abandonadas no

século XVIII, como se a infância separasse menos as meninas dos adultos do que os meninos. [...] (ARIÈS, 1981, p. 78).

De acordo com os estudos de Ariès (1981), essa mudança quanto às vestimentas se restringiu aos meninos das famílias burguesas. As crianças do povo conservavam o antigo modo de vida dos adultos seja no trabalho ou nos momentos de jogos e brincadeiras.

Ariès (1981) revela ainda que o conceito de infância relacionava-se também com a concepção de dependência e que a independência não era assim tão fácil de ser conquistada.

[...] A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou ao menos, dos graus mais baixos da dependência. [...] Um “*petit garçon*” (menino pequeno) não era necessariamente uma criança e sim um jovem servidor [...]. (ARIÈS, 1981, p.42).

De acordo com Ariès, a ausência de representações da vida da criança, que ocorre até a Idade Média, demonstra que o sentimento de infância era inexistente, e isto não significava negligência, abandono ou desprezo e sim, a existência de uma diferença entre sentimento de infância e afeição pela criança, que, na análise do autor, podiam ser fatos decorrentes da fragilidade dessa fase da vida diante das altas taxas de mortalidade infantil presentes na época. “A vida era a continuidade inevitável, cíclica, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades da vida naquelas épocas de grande mortalidade.” (ARIÈS, 1981, pág. 39).

O autor lembra que as crianças eram prematuramente inseridas no universo dos adultos, na tentativa de tornarem-se aprendizes de produção entre estes, e que assim muitas vezes não permaneciam no cerne de suas famílias de origem, indo morar e viver em casas de outras famílias.

Os estudos de Ariès demonstram que os séculos XV e XVI vão apresentar uma “iconografia leiga”, ou seja, um registro de imagens sem o cunho religioso, que representa cenas da vida cotidiana, na qual a criança aparece na presença dos adultos em diferentes situações. Entende que essa inserção da criança é um anúncio do sentimento

moderno de infância. Segundo o autor, com a iconografia leiga, as crianças passam a fazer parte das representações artísticas, ainda não sozinhas, mas com as famílias, no meio da multidão, com os companheiros de jogos etc. Para Ariès, isso se deve provavelmente, ao fato de as crianças estarem em meio aos adultos na vida diária ou, ao fato de agradar aos artistas a representação da graça e do pitoresco das crianças.

O autor relata que as representações da criança real num determinado momento de sua vida, em forma de imagens retratadas e *puttos* indicavam também a saída do anonimato da criança. O *putto*¹⁷, representação da criança mitológica nua - o Eros helenístico - no final do século XVI, parece revelar segundo o autor, não só o gosto pela nudez clássica, mas algo além: um grande interesse em prol da infância. As crianças representadas nuas nesse período nunca existiram na realidade, eram mitológicas, até então era muito raro uma criança histórica ser retratada nua.

Não havia uma criança cuja imagem não fosse conservada em sua nudez, diretamente herdada dos putti do Renascimento: singular persistência do gosto coletivo, tanto burguês como popular, de um tema que originalmente foi decorativo. O Eros antigo, redescoberto no século XV, continuou a servir de modelo para os 'retratos artísticos' dos séculos XIX e XX. (ARIÈS, 1981, p. 65).

No século XVI e XVII começam a aparecer, ainda que raras, imagens de crianças nuas. Tornando-se a partir dessa época comum a representação de criancinhas nuas até os dias atuais.

As famílias passaram a desejar também os retratos de seus filhos. No século XVI, o retrato da criança morta, marco na história dos sentimentos, revela a ânsia de guardar sua lembrança. A imagem das crianças, esculpidas nos túmulos, acompanhadas dos pais e irmãos, indicando outra visão a respeito da criança que morre cedo.

Aparece o retrato de criança morta marcando, portanto um momento muito importante na história dos sentimentos. Esse retrato seria inicialmente uma efígie funerária. A criança no início não seria representada sozinha, e sim sobre o túmulo de seus pais. (ÁRIES, 1981, p.23).

¹⁷ O primeiro uso do *putto* foi como decoração, ornando aposentos inteiros com tapeçarias das criancinhas nuas. Elas eram quase sempre representadas brincando. As pinturas sacras também foram invadidas por esse tipo de representação, onde o artista muitas vezes evitava a nudez completa cobrindo as crianças com um tecido.

Relata Ariès que a descoberta e o desenvolvimento da infância foram permeados pela presença de sentimentos distintos. A ‘paparicação’ - ou seja, o prazer em cuidar da criança de brincar e de mimá-la - foi o primeiro sentimento destinado às criancinhas pequenas no seio familiar. Esse sentimento já existia anteriormente entre as mães e amas, que tinham um contato mais direto com os infantes, mas não eram demonstrados. Posteriormente, no século XVII, surge um novo sentimento em relação à infância, o sentimento de preservação e de disciplina em uma abordagem proveniente “dos eclesiásticos ou homens da lei”, que identificavam a criança como uma frágil criatura de Deus, “testemunhas da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado” (ARIÈS, 1981, p.163). Tal sentimento foi também inserido, no seio familiar. Assim haveria a necessidade de educar essas crianças para que crescessem e se tornassem adultos corretos.

O século XVII foi, segundo a análise do autor, de importância decisiva para a afirmação da infância tendo seu papel de destaque na pintura e na sociedade. Apresentando inúmeros exemplos de retratos com crianças pintadas sozinhas, como centro do quadro. Nasce aí, a vontade de entender o universo infantil para poder instruí-las melhor. Conforme a afirmação de Ariès foi nesse século que surgiu uma verdadeira percepção da criança.

Porém, até o século XVIII, a adolescência teria sido confundida com a infância. As duas palavras eram ambíguas, “pois não existiam termos em francês para distinguir *pueri* e adolescentes. Conhecia-se apenas a palavra *enfant* (criança)”. (ARIÈS, 1981, p.41).

No início do século XVIII, as famílias nobres tendiam a usar o vocabulário da infância quase sempre para designar a primeira idade. Para Ariès, essas “escolhas” exprimem a reação da sociedade diante da duração da vida. “Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ é idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’, do século XX.” (ARIÈS, 1981, p.48).

Por meio do decorrer da obra de Ariès, observa-se a instalação gradual de um novo modelo familiar, ou seja, a família tende a deixar de ser numerosa passando a ser uma família unicelular, composta pela mãe, pai e filhos. Esta família unicelular tem

fator primordial na nova concepção de infância: o sentimento da afetividade entre os membros que dela participam.

Vale salientar a existência na literatura de trabalhos que tecem críticas sobre a obra de Ariès, dizendo tratar-se de uma visão linear e ocidental da infância e alertando para o fato de que uma leitura simplificada da mesma pode levar a conclusão de que é na Europa onde surge esse sentimento pela infância, desconsiderando a existência da diversidade de culturas vividas fora deste continente. Outra crítica corresponde à leitura de uma infância única e não “uma” infância diante da multiplicidade de diferentes formas de vivê-la.

De acordo com Moysés Kuhlmann Jr (1998), muitas pesquisas e trabalhos expressam desacordo com a visão linear do desenvolvimento histórico de Ariès, especialmente quanto à ausência do sentimento de infância nos tempos antigos ou na Idade Média defendida pelo autor, bem como a existência de um único modelo de infância. Tais estudos contemporâneos reconhecem e sublinham a estrutura social em classes e as diferentes culturas, viabilizando a simultaneidade de diversos modelos de infância.

Independentemente de tais críticas, o fato é que os estudos de Philippe Ariès serviriam posteriormente, de aporte teórico para outros trabalhos significativos sobre o tema, entre eles o livro ‘O Desaparecimento da Infância’ escrito por Neil Postman, no início da década de 80, onde o autor afirma que “o sentimento de infância que acompanha a modernidade estaria desaparecendo”. (BOTO, 2002, p. 12).

Segundo Postman (1999), a definição de infância passou por várias etapas, desde o momento em que não possuía uma palavra específica que a definisse até a descrição detalhada de suas características. Para o autor, a sociedade na Idade Média, de certa forma, não atentava para a separação e diferenciação entre o mundo das crianças e dos adultos. Como a configuração familiar ainda não era nuclear, conviviam os pais, os filhos e outros parentes abrigados na mesma casa, em cômodos grandes sem repartições. A vida social e intelectual era comunitária, privilegiava-se o espaço público e valorizava-se a vida em conjunto.

De acordo com Postman (1999), é por meados do século XV que se inicia o processo de formação do moderno sentimento de infância e de família, e se promove a individuação do ser. A modificação do modelo familiar para núcleos menores resulta em transformações no convívio e na estruturação da vida comunitária e social.

Nessa transição da denominada Idade Média para a idade Moderna, ecoa o moderno sentimento de infância, com o reconhecimento e valorização das particularidades da criança, pertencente a uma etapa da vida estruturalmente diferenciada da vida do adulto. Com o intuito de preservar ao máximo a inocência da criança, emerge a necessidade social de segregar esse ser do mundo dos adultos e construir um espaço infantil específico.

O isolamento do mundo da criança do mundo adulto na Idade Moderna, segundo Postman (1999), além de estar relacionado ao processo de individuação, deveu-se também a consolidação da imagem de criança esperada nesse período pela classe social estabelecida - burguesia¹⁸ - que projetava códigos de comportamento e normas para o controle das ações da criança no convívio social.

Postman (1999) aponta que a imagem de criança bem educada, civilizada, detentora do código das boas maneiras, fez com que as famílias buscassem inserir seus filhos nos colégios para que aprendessem as noções de civilidade, adequando-as para o convívio social nas cidades.

O autor se refere ao surgimento da imprensa e da alfabetização socializada, como marcos do processo de civilidade e de uma comunidade de leitores que progressivamente se ampliava.

Para Postman (1999), a partir do advento da tipografia, a cultura letrada foi segregando o mundo das crianças do mundo dos adultos, permeado por novos simbolismos. Nesse contexto, o adulto tomou para si a função de papel de preparar a criança para a inserção nesse novo mundo simbólico, pertencente à sociedade adulta letrada.

No decorrer do século XVIII, com o crescente processo de industrialização tornou-se imperativo o aumento da mão-de-obra fabril. Tal fato culminou na presença das crianças como trabalhadores nas fábricas, sobretudo por representarem uma utilidade de baixo custo.

O autor mostra como o período entre 1850 e 1950 representa a sedimentação da infância. Tentativas bem-sucedidas de retirá-las das fábricas e colocá-las nas escolas e em um mundo social destinado especificamente a elas tornaram as crianças alvo de atenção exclusiva. Portanto, quando “as crianças foram expulsas do mundo adulto,

18 A classe social burguesa surge nos últimos séculos da Idade Média, com a passagem do sistema de produção Feudal para o sistema de produção Capitalista e apoiada no renascimento do comércio e no crescimento urbano. Recebeu essa nomenclatura, pois seus integrantes habitavam os chamados ‘burgos’ - pequenas cidades protegidas por muros.

tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância.” (POSTMAN, 1999, p. 34).

Boto (2002), ao debruçar-se sobre os estudos de Postman, conclui que na perspectiva do autor, “teria sido a nova idade adulta quem expulsou gradativamente as crianças de seu mundo, sendo a ocorrência de tal fenômeno desigualmente distribuída por regiões e por estratos sociais.” (BOTO, 2002, p. 57).

Postman (1999) também aborda, ao debater o histórico da infância, que as melhores histórias produzidas, sobre qualquer coisa, são feitas quando seus conceitos estão em declínio e provavelmente uma nova fase está se formando. Este fato está ocorrendo com a noção de infância, não propriamente pelo seu desaparecimento, mas pela mudança das referências usadas para conceituá-la. Nessa perspectiva, o autor aponta para uma crise no conceito de infância e para as influências da comunicação eletrônica, sobretudo da televisão, com efeitos de erotização precoce sobre as crianças. Afirma que a "cultura" infantil ganhou uma nova conotação na sociedade contemporânea, alterando, inclusive, características próprias como a vestimenta, a alimentação, a linguagem e as brincadeiras.

Kuhlmann Jr (1990, 1998, 2001a, 2002), em suas análises sobre a infância, apresenta os boletins sobre o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI)¹⁹ que ocorreu em 1922, conjuntamente ao 3º Congresso Americano da Criança (CAC). O Congresso tinha por objetivo abordar todos os assuntos referentes à criança, “tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado.” (KUHLMANN JR, 2002, p. 464).

O CBPI é, portanto, entendido por Kuhlmann Jr (2002), como um marco na história dos movimentos de proteção à infância e de cuidados com a criança, que já vinham se desencadeando nos anos anteriores.

A proteção à infância é o motor que a partir do final do século XIX impulsiona em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da saúde e sobrevivência - com ambulatórios obstétricos e pediátricos, dos direitos sociais - com propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o

19 O Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI) ocorreu no período de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, na cidade do Rio de Janeiro, durante as comemorações do Centenário da Independência Brasileira.

reconhecimento de que estas podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado como no espaço público. Nesse processo, distribuem-se competências e atribuições do Estado e da sociedade, delimitam-se os campos jurídicos, médico, assistencial, educacional assim como se debatem definições legais e normativas. (KUHLMANN JR, 2002, p. 464).

Paulatinamente, desde o final do século XIX, a proteção a infância torna-se o foco das atenções de diferentes setores sociais. Procurando estruturar um modelo de nação moderna, os setores sociais intercambiavam-se com propostas de ações. Nesse cenário, a educação assumia cada vez mais um papel fundamental. “Do ponto de vista da abrangência e do conteúdo das suas propostas, a educação - pelo que é e pelo que deixa de ser, pelo que significa e pelo que produz - aparece como um fator estruturante da sociedade moderna.” (KUHLMANN JR, 2002, p. 464).

Conforme o exame de Kuhlmann Jr (2002) sobre os documentos decorrentes do CBPI/3º CAC, foi atribuído à educação voltada à criança, um espaço elevado, sendo a mesma reconhecida como uma forma de solidificação da sociedade que já se buscava na época.

O final do século XIX e início do século XX demarcam um período em que a infância e a sua educação integram os discursos sobre a edificação dessa sociedade moderna. São parte do modelo geral referencial das instituições e da estruturação do Estado para uma nação avançada, que se difunde no processo de transformação mundial [...]. (KUHLMANN JR, 2002, p. 465).

Evidencia-se também por meio dos estudos de Kuhlmann Jr (2002) sobre o CBPI/3º CAC de 1922, que nessa busca de edificação de uma nação moderna e ordeira ocorre o entrelaçamento entre os campos da educação e da saúde, sobretudo a ação higienista, uma vez que se entendia que o indicador de civilização era conferido pelo nível de higiene de seu povo. Localiza-se assim a ação educativa associada à ação de cuidados e higiene onde:

A educação seria outro meio prático a se utilizar, tanto pelo ensino da higiene “desde o berço, apenas nascida a criança”, como pelo ensino da higiene na escola primária, “por pessoal idôneo, isto é, por quem saiba ensinar higiene e que pratique os preceitos ensinados”. (KUHLMANN JR, 2002, p. 465).

Segundo Kuhlmann Jr (2002), observa-se nos boletins do CBPI/3º CAC, que a educação higienista voltada para a infância, associava-se também à influência advinda do campo da psicologia²⁰ ressonante na época. O autor destaca dos relatos documentados do Congresso a importância da assistência médica nas escolas e das inspeções médico-escolares que resultavam em orientações que envolviam desde questões estruturais dos prédios escolares até concepções sobre o papel da escola e do professor, apontando para fatos de uma realidade onde:

Urgia construir grupos escolares, oferecer prédios e mobiliário adequados. Os exames rigorosos do aluno, do seu estado físico, das suas tendências intelectuais e morais, seriam registrados nas 'fichas escolares', renovadas anualmente. Ali se anotariam as 'taras hereditárias' e as 'condições de receptibilidade do educando'. A escola deveria ser um 'sanatório, onde essas criaturinhas adquiram, além dos conhecimentos que lhes formam o espírito, algo da energia que lhe revigore o corpo'. O educador deveria reunir a 'observação dum médico' com a 'perspicácia de um psicólogo'. Ao lado da saúde física, a mental. (KUHLMANN JR, 2002, p. 475).

Seguindo o curso da história é possível observar também alguns resultados políticos dos movimentos desencadeados na década de 20 que explicitaram a ação jurídica sobre a proteção à infância. Tomaremos por exemplo a criação no Brasil, em 1923, do primeiro Juizado de Menores, que apresentou Mello Mattos como o primeiro Juiz de Menores da América Latina.

Na legalidade, com a criação do "Juizado de Menores" em 1923, a infância passou a ter um atendimento diferenciado em relação ao adulto. Antes disso, a legislação atendia a infância "nivelando-a" aos mesmos aspectos e patamares do desenvolvimento de um adulto. (LOPES; SILVA, 2007, p.133).

Outro marco político do esforço despendido aos cuidados com a infância foi a promulgação do Código de Menores – Decreto nº. 17.943 A – de 12 de outubro de 1927- popularmente conhecido como Código Mello Mattos, que consolidou as "Leis de Assistência e Proteção aos Menores".

20 A psicologia aí citada era orientada pelo método genético e Kuhlmann Jr (2002) aponta que os boletins do CBPI/3º CAC citam ideias do autor americano Baldwin e do russo Bechterew.

O Código de Menores de 1927 foi o primeiro documento legal estipulado em defesa da população menor de 18 anos. Tratou-se, porém, de uma lei especificamente direcionada a crianças e jovens endendidas em ‘situação irregular’, ou seja, envolvidas por questões como o trabalho infantil, a tutela e o pátrio poder, a delinquência e a liberdade vigiada. O referido Código definia no Artigo 1º de seu texto original que “o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo.”

O Código de Menores de 1927, construído no contexto histórico da década de 1930, teve como cenário a industrialização nacional efetiva, com organizações sociais em curso, manifestações artísticas e culturais. A Revisão Constitucional de 1926 enfatizava mais presença do Estado em diversos setores da realidade nacional, e esta presença do Estado favoreceu a publicação do Código de Menores, que mudou a realidade do tratamento destinado à infância brasileira. (LOPES; SILVA, 2007, p.133).

Nota-se, que a concepção de “menor” presente no momento histórico da elaboração do primeiro Código de Menores, ou seja, década de 20, não compreendia a criança “como sujeito de direito, apenas como sujeito que precisava ser regulado pela lei, desta forma a concepção de infância se fazia no ‘menor infrator’.” (LOPES; SILVA, 2007, p.134).

Durante as décadas seguintes, diversas leis foram criadas no Brasil buscando-se focalizar por um lado, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência, por meio de programas de educação e saúde (Conselho Nacional de Serviço Social, Departamento Nacional da Criança, Legião Brasileira de Assistência) e, por outro, medidas de recuperação e controle dos menores abandonados e delinquentes, (Serviço Nacional de Menores/SAM; delegacias de polícia; estabelecimentos de triagem e internação de menores).

Tal período histórico assinalava-se ainda pela influência do modelo higienista e o discurso médico-psicológico apontado aqui anteriormente por meio dos estudos de Kuhlmann Jr (2002) sobre o CBPI/3º CAC de 1922, fato que referenciou as práticas destinadas ao cuidado infantil e passou a orientar as relações pais-filhos.

O estudo Rizzini e Rizzini (2004) analisa as relações familiares que se estabeleciam nesse período e evidencia a forte presença do Estado no que foi considerado a tentativa de “salvar” a infância brasileira.

A intervenção sobre as famílias pobres, promovida pelo Estado, desautorizava os pais em seu papel parental. Acusando-os de incapazes, os sistemas assistenciais justificavam a institucionalização de crianças. Os saberes especializados vieram confirmar a concepção da incapacidade das famílias, especialmente as mais pobres, em cuidar e educar seus filhos e foram convocados a auxiliar na identificação daquelas merecedoras da suspensão ou cassação do pátrio-poder. (RIZZINI E RIZZINI, 2004, p.70).

Lopes e Silva (2007) apontam que as diversas leis que foram criadas no Brasil no decorrer do século XX fizeram com que a sociedade concebesse a criança e o adolescente como pessoas com singularidades e necessidades próprias de desenvolvimento. Entretanto, as leis brasileiras foram consequência de documentos e acordos internacionais que abordaram as questões da infância. Anunciam entre eles:

[...] a Declaração dos Direitos Humanos proclamada em 1948 pela ONU afirmando que todo ser humano é um ser de direito; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) criado em 1950 com o princípio básico de promover o bem estar da criança e do adolescente em suas necessidades básicas; a Declaração dos Direitos da Criança proclamada em 1959 pela ONU verificando que as condições da criança exigiam uma declaração à parte, devido sua imaturidade física e mental, necessitava assim de proteção e cuidados, explicitando os direitos fundamentais da criança. (LOPES; SILVA, 2007, p.135).

A Lei Federal n. 6.697, publicada no Brasil em 10 de Outubro de 1979, apresenta um novo Código de Menores adotando a chamada Doutrina da Situação Irregular. Por meio da mesma, procurou-se estabelecer novas diretrizes quanto às medidas de proteção, vigilância e assistência aos menores em situação irregular, legitimando a intervenção estatal sobre menores que estivessem em qualquer das circunstâncias que a lei considerasse irregular. Tratou-se, portanto, de mais uma medida legal que tinha como público alvo apenas uma parcela da infância (e adolescência), ou seja, a parcela pobre e marginalizada.

Ainda que os documentos e acordos internacionais enfatizassem a valorização do ser humano e da infância, o Código de Menores de 1979 pouco inovou enquanto lei para a infância, ao contrário, agravou ainda mais a situação ampliando os poderes da autoridade Judiciária. O Código é publicado no intuito de atender desvalidos, abandonados e infratores, e também adotar meios de prevenir ou corrigir as causas de “desajustamento” destes menores. (LOPES; SILVA, 2007, p.135).

Segundo Rizzini (2002), a partir da década de 80, o Brasil testemunhou várias tentativas de abertura política e de redemocratização, assim como de movimentos sociais favoráveis à infância. Neste contexto, por um lado, grupos defendiam a manutenção do Código de Menores e da Doutrina da Situação Irregular - denominados menoristas - por outro lado, grupos denominados estatutistas se organizavam em defesa da necessidade de alterações no código, com o intuito de instituir novos e amplos direitos a todas as crianças brasileiras.

Com a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, considerada a Constituição Cidadã, materializou-se as lutas dos estatutistas pelo reconhecimento de uma nova concepção de infância que reconhecesse a **criança como ser sujeito de direitos**, apoiada em uma **Política de Proteção Integral** da Organização das Nações Unidas.

Em análise feita por Saraiva (2002) o novo direito da Criança e do Adolescente, com fundamento na Doutrina da Proteção Integral, quebrou o velho paradigma da situação irregular e,

[...] trouxe a estes agentes da condição de **objeto do processo** para o *status* de **sujeitos do processo**, conseqüentemente detentores de direitos e obrigações próprios do **exercício da cidadania plena**, observada sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, cumprindo um dos princípios fundamentais da Constituição Federal Brasileira, que estabelece no seu art. 1.º, inciso III, como fundamento da República, a **dignidade da pessoa humana**. (SARAIVA, 2002, p. 18 e 19).

Em outra obra, Saraiva (2003), retoma a importância da Doutrina da Proteção Integral ao possibilitar a mudança paradigmática e reconhecer como sujeitos de direitos todas as crianças e adolescentes, tendo em vista suas condições peculiares de pessoas em desenvolvimento. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 apresenta os aspectos defendidos pela Doutrina de Proteção Integral, garantindo às crianças e

adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de proteção contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão. Como evidenciado em Saraiva (2003), os aspectos apresentados e defendidos no artigo 227 serviram de aporte para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA / Lei 8.069) promulgado em 13 de Julho de 1990 e que consolidou uma grande conquista para a sociedade brasileira.

O ECA, portanto, a partir dos debates e da participação de vários segmentos sociais envolvidos com a causa da infância no Brasil, estabelece direitos relativos à sobrevivência, ao desenvolvimento pessoal e social e à integridade física, psicológica e moral, a serem garantidos para todas as crianças e adolescentes. Prevê assim, uma nova perspectiva de ações destinadas a infância.

É possível constatar que o conceito de infância sofreu alterações significativas ao longo da história. Compreender tais mudanças conceituais, analisadas do ponto de vista histórico, pode revelar muito sobre a situação da infância nos dias atuais.

A história já reserva para o passado o entendimento da criança enquanto um adulto em miniatura, um bibelô, um ser com quem se passa um tempo para guardá-lo, protegê-lo e preservá-lo fisicamente; já deve ter ficado no passado o conceito e as práticas de depositar as crianças em creches para que seus pais possam trabalhar sossegados, direito existente mas não suficiente para justificar esse tipo de atendimento. O período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado. (ANGOTTI, 2006, p. 19).

Desde a segunda metade do século XX legitimou-se o direito da criança ao conhecimento e à criatividade. Somente a partir dessa posição é que se reconhece a identidade da criança como “[...] um ser social, sujeito de direitos.” (ZABALZA, 1998, p. 64).

Zabalza (1998) afirma que estamos vivendo uma etapa histórica, fortemente marcada pela transformação tecnológico-científica e pela mudança ético-social em que a figura da criança se constitui finalmente, como figura social, sujeito social.

Para o citado autor, os dias atuais pedem aos pais e educadores, família e escola que projetem uma nova imagem da criança e da infância, permeada com “[...] fantasia, sentimento, intuição, mas também com ‘corporeidade’, com ‘linguagens’, ‘lógica’,

‘cultura antropológica’; com sangue social, com vontade de conhecer o próprio território de vida e a própria região histórica [...]” (ZABALZA, 1998, p. 68).

As mudanças ocorridas tanto em âmbito nacional, quanto mundial, na vida social, cultural e política dos indivíduos, impulsionam buscas de novas maneiras de compreender o sentido da infância merecendo um atendimento adequado e de qualidade destinado à formação de cidadãos ativos.

1.3.2. As necessidades da criança e da infância na atualidade e no ambiente escolar

A literatura presente na área de educação aponta para a tentativa atual de compreender o período da infância em suas singularidades, procurando legitimar o indivíduo, desde a mais tenra idade, como cidadão de direitos.

Ao abordar os vários aspectos do desenvolvimento humano como dimensões interligadas e não áreas estanques, a nova Lei de Diretrizes e Bases norteia o caráter educacional da educação infantil e “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.” (BRASIL, 2006, p. 10).

A criança é entendida como ser social e histórico dotado de diversas potencialidades e áreas de conhecimento. Necessita, portanto, de um desenvolvimento integral, que englobe entre outras coisas o exercício de sua capacidade criadora e sensorial e o estímulo as suas diferentes formas de linguagens (verbal, plástica, corporal, lúdica etc.) e expressividades. O desenvolvimento expressivo infantil resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas, motivado pelo desejo da descoberta. Expressar é externalizar um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos.

Já na primeira infância, a criança adquire uma determinada bagagem de impressões sobre as distintas propriedades dos objetos; algumas dessas impressões desempenham o papel de modelos que servem para avaliar por comparação, as propriedades dos novos objetos que vai conhecendo. (MUKHINA, 1995, p. 148).

Vale aqui ressaltar o que se apresenta entre os direitos da criança estabelecidos pela Convenção da ONU (1989), em seu artigo 13º sobre “[...] o direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideia de todo tipo... por meio das artes ou por qualquer meio escolhido pela criança”.

As impressões constituídas e apreendidas na infância decorrem de sua capacidade de percepção. No referencial da Psicologia Histórico-Cultural, não são recentes os estudos realizados e as teorias formuladas sobre a percepção. Vygotski (1982) aponta que não se pode pensar no desenvolvimento de uma função psíquica como a percepção infantil, desconexa de outras.

O autor apresenta os escritos de sua conferência, proferida em 1932 no Instituto Superior de Leningrado, sobre a percepção e seu desenvolvimento na idade infantil, onde afirma ser a percepção, o tema da psicologia que mais vinha se renovando e confrontando ideias de representantes de escolas psicológicas distintas. Vygotski na citada conferência, identifica a psicologia associacionista e a psicologia estrutural (denominadas por ele, respectivamente, como “velha e nova psicologia”) e os conceitos de percepção, apregoados por tais correntes teóricas.

Segundo Vygotski (1982), a corrente associacionista tem como pressuposto para desenvolvimento mental a lei de associação de ideias, como lei geral de conexão entre elementos isolados da vida psíquica. O desenvolvimento psíquico consiste, primeiramente, em um acúmulo constante de informações separadas. Semelhantemente, tal corrente, entende a percepção como um conjunto associativo de sensações isoladas, elementos disjuntos que se interligam possibilitando uma percepção única, integral.

O referido autor afirma que do ponto de vista atomista da psicologia associacionista tradicional, o início do desenvolvimento da percepção da criança é caracterizado como uma verdadeira desordem, “[...] como um caos, como uma dança selvagem de sensações dispaes.” (VYGOTSKI, 1982, p. 353).

Posicionando-se contrariamente a tais pressupostos, a corrente estrutural compreende que a percepção humana surge como um processo integral desde o início do desenvolvimento infantil.

Essa segunda corrente, de acordo com Vygotski (1982), considera infundada não só a concepção associacionista sobre o desenvolvimento da percepção infantil como também a noção de se conceber o complexo conjunto psíquico da vida mental como a soma de elementos isolados.

Vygotski (1982) também se posiciona contrário à ideia de que a criança inicie com a percepção de partes e que, somando essas partes, se possa chegar ao todo e perceber o conjunto. Afirma estar convencido na verdade de que ocorra o processo inverso: “[...] todas as observações diárias nos levam ao convencimento de que a criança pequena não se limita a perceber objetos isolados, mas que percebe uma situação global [...]” (p. 363).

O autor em pauta destaca, ainda, que não se pode pensar o desenvolvimento da percepção infantil, desconexa de outras funções psíquicas. Ao perceber um objeto, a criança busca perceber também o sentido e o significado do mesmo, fazendo conexões importantíssimas para a evolução da consciência em sua totalidade. Trata-se assim, segundo ele, de novas formações complexas das funções mentais que denomina como sistemas psicológicos.

Portanto, as investigações experimentais mostram que ao longo do desenvolvimento da criança emergem constantes novos sistemas, dentro dos quais a percepção atua. Nestes sistemas, a percepção adquire novas características que não são inerentes a ela à margem do sistema de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1982, p. 366).

Os escritos de Vygotski (1982) demonstram a imediata relação e dependências existentes entre o desenvolvimento da percepção infantil e a motricidade, constituindo um dos momentos do processo sensoriomotor integral.

O autor em pauta continua seu pensamento, apontando que, assim como a percepção infantil é inseparável do processo sensoriomotor, também é inseparável da reação emocional. Só paulatinamente, ao longo dos anos, é que a percepção começa a adquirir independência frente à motricidade e a emoção imediata da criança.

Petrovski (1980), aprofundando tais ideários utiliza a seguinte conceituação de percepção:

Chama-se percepção a imagem de objetos ou fenômenos que se criam na consciência do indivíduo ao atuar diretamente sobre os órgãos dos sentidos, processo durante o qual se realiza a organização e a associação das distintas sensações em imagens integrais de coisas de fatos. (PETROVSKI, 1980, p. 223).

Petrovski (1980) afirma que a percepção representa o objeto em sua integridade, no conjunto de suas propriedades, não podendo ser, portanto, entendida apenas como a soma de propriedades isoladas, mas “[...] uma etapa qualitativamente nova do conhecimento sensorial com as particularidades que lhe são inerentes [...]” (p. 223).

O autor em tela defende que a percepção é um processo ativo no qual o indivíduo realiza várias ações para formar uma imagem adequada do objeto explorado e em que a participação dos elementos motores é fundamental, citando, por exemplo, “[...] o movimento das mãos ao apalpar, o movimento dos olhos durante a percepção visual, etc.[...]” (PETROVSKI, 1980, p.228).

Petrovski (1980) postula a objetivação, a integração, a estruturação, a constância e a compreensão como sendo as características mais importantes da percepção.

O ato de objetivar é, segundo o autor, a relação estabelecida entre as informações recebidas do mundo exterior e o mundo percebido. Essa relação é que permite à percepção executar suas funções de orientar e regular a atividade prática do homem.

O autor aponta o papel decisivo desempenhado pelo tato e pelo movimento no desenvolvimento da objetivação da percepção, uma vez que a mesma “[...] não é uma qualidade inata do ser humano e existe um determinado sistema de ações que garantem ao sujeito o descobrimento da objetivação do mundo. [...]” (PETROVSKI, 1980, p. 223).

É, portanto, por meio de processos motrizes em contato com o objeto que a objetivação se forma. “[...] Sem a participação do movimento, nossa percepção não possuiria a qualidade da objetivação, ou seja, a capacidade de referência aos objetos do mundo exterior.” (SÉCHENOV, apud PETROVSKI, 1980, p. 224).

A integração, segunda característica da percepção destacada por Petrovski (1980), possibilita generalizar os conhecimentos absorvidos das propriedades e qualidades isoladas, recebidas pelas diversas sensações. Esse processo leva à estruturação, terceira característica da percepção.

Ao falar sobre a estruturação, terceira característica apontada, o autor afirma que a percepção humana não corresponde a simples soma de sensações instantâneas das coisas, mas que, de fato, o homem pode perceber o que o rodeia por uma estrutura abstrata e generalizada, com diversas interconexões.

A quarta característica apontada, ou seja, a constância consiste segundo o referido autor, na capacidade que o sistema perceptivo possui de compensar as possíveis variações e modificações (com relação à forma, cor, tamanho etc.) que os objetos

possam sofrer devido ao posicionamento no espaço, distanciamento ou outro fator que o condicione.

A propriedade da constância é para Petrovski (1980, p. 227), “[...] uma condição necessária para a vida e a atividade humana [...]”, pois garante a percepção, certa estabilidade ao contactar e descobrir os objetos do mundo.

A compreensão é a quinta característica da percepção citada por Petrovski (1980). Para ele, as imagens perceptivas sempre estão ligadas ao raciocínio, ao entendimento que se faz do objeto e sua essência. Têm, portanto, um valor significativo determinado, que nos permite nomear, relacionar e categorizar os objetos percebidos, “[...] mesmo quando vemos um objeto desconhecido, tratamos de captar o que pode ter de semelhante aos objetos que conhecemos, tratamos de situá-lo em alguma categoria. [...]” (PETROVSKI, 1980 p. 228).

Na mesma obra, Petrovski esclarece que a percepção depende também do sujeito perceptivo e não somente do que está ao seu redor. Portanto, as particularidades do indivíduo quanto à sua personalidade, suas necessidades, interesses, desejos, sentimentos e emoções, assim como suas experiências anteriores, sua motivação e esforço perceptivo diante do objeto desconhecido; determinam e podem modificar o conteúdo da percepção.

Este estudo entende da mesma maneira que os autores e obras citados até aqui, que a percepção torna-se cada vez mais uma ação complexa ao longo do desenvolvimento humano, agindo num sistema que envolve não apenas as possibilidades biológicas dos órgãos sensoriais, mas que se estrutura através de conteúdos culturais como a linguagem e os significados culturalmente originados e categorizados. A capacidade perceptiva está assim, intimamente associada às capacidades de expressão, uma vez que o ser humano é capaz de expressar o que percebe em seu entorno.

Tal fato remete ao atendimento escolar que vem sendo oferecido às crianças em instituições escolares, sobretudo, para a educação infantil e para o primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que as experiências vividas na infância deixam marcas em nossa vida e que mesmo sem sabermos, as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Trata-se de uma herança guardada em nossa memória, que faz parte de nossa história pessoal e social.

Mello (2005), apoiada em estudos da psicologia histórico-cultural, afirma que a educação que está sendo oferecida para as crianças na educação infantil e no ensino

fundamental ancora-se em práticas equivocadas e restritas, que não utilizam com propriedade os conhecimentos sobre a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil e que desconsideram as necessidades da infância. Nas palavras da autora

[...] temos contaminado por assim dizer, a educação infantil com as tarefas do ensino fundamental, e levando em conta os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, trata-se de fazer o inverso: deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil - ainda que, muitas vezes nem na educação infantil reservemos tempo para elas. (MELLO, 2005, p. 24).

Mello (2005) aponta para a importância de um trabalho pedagógico que recorra às diversas linguagens e às diferentes formas de expressividade da criança, muitas vezes consideradas pelas escolas como improdutivas. “Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala.” (MELLO, 2005, p. 24).

Cabem às diversas instâncias sociais, e principalmente aos espaços educacionais voltados para a educação infantil e ao ensino fundamental, assegurarem a criança o direito ao exercício de todas as suas formas de expressão, possibilitando-lhe diversificadas vivências e contribuindo para sua formação como ser humano participante da sociedade em que vive.

Vygotski (1982) ao defender tais pressupostos, evidencia como ocorre o processo criador humano; pelo qual, mediante intervenções que possibilitem um repertório de experiências ricas, todo ser humano pode ser criativo.

Defende-se neste estudo, portanto, métodos educacionais que permitam que a criança crie, expresse, produza, e não somente observe práticas educacionais que reconheçam as crianças como seres criativos. Por processo criador entende-se “toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano.” (VYGOTSKI, 1982, p. 7).

O autor na referida obra diferencia no ser humano dois tipos básicos de atividades cerebrais que impulsionam diferentes condutas humanas. Um deles é o impulso reprodutor ou reprodutivo, que está estreitamente vinculado ao exercício da memória; o outro tipo de conduta é guiado pelo impulso criador ou combinador e

relaciona-se intimamente à imaginação, sendo denominado pelo autor de fantasia. Demonstra também que tanto a memória como a fantasia são funções psicológicas complexas e dialeticamente interrelacionadas, o que ocorre é que "a fantasia não está contraposta à memória, mas se apoia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações." (VYGOTSKI, 1982, p.18).

Em Vygotski (1982), constata-se que o ato de imaginar constitui uma complexa composição processual e que a atividade da imaginação criadora depende, portanto, de toda uma cadeia de diversos fatores. O cérebro humano é compreendido não apenas como um órgão que pode conservar e reproduzir as experiências vividas, mas também como um órgão que pode combinar e reelaborar tais experiências para então, partindo de tais elementos, desempenhar a atividade criadora.

Vygotski afirma que é o impulso criador que permite ao ser humano projetar-se para o futuro, transformar a realidade e modificar o presente. "Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como fantasia cristalizada." (VYGOTSKI, 1982, p.10).

A imaginação, para Vygotski, provém da condição real e concreta de existência do ser humano. Como tal, a imaginação vai se desenvolvendo gradualmente, na medida em que o homem vai tendo contato com a realidade e vai desenvolvendo condições de melhor compreendê-la. A imaginação também incorpora o conhecimento produzido pela humanidade. Isso porque a cultura - os conhecimentos com os quais o homem estabelece contato e dos quais se apropria - provém do desenvolvimento histórico-social pelo qual passou o gênero humano.

Vygotski (1982) esclarece ainda que os termos imaginação e fantasia, muitas vezes na compreensão advinda do senso comum, se associam ao irreal, mas contrariamente, entende-se a partir do ideário da psicologia que a imaginação – base de toda atividade criadora – se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

A criação é inerente a vida humana e, complementa o autor:

Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por mais insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si mesmas da criação individual, compreendemos quão grande é a parte de tudo o que foi

criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos. (VYGOTSKI, 1982, p.11).

Segundo Vygotski (1982, em cada nível do desenvolvimento humano e a cada período do crescimento infantil, observa-se uma forma própria de expressão imaginativa e um processo singular de criação. O autor aponta para a necessidade de uma ação pedagógica que amplie a experiência da criança proporcionando-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criadora.

O autor apresenta as características principais que diferenciam a imaginação infantil da imaginação do jovem e do adulto. Adverte assim (contrariamente ao que algumas correntes teóricas defendem) para o fato de que a imaginação infantil não é mais rica do que a imaginação do adulto, pois, como a imaginação depende da experiência, a experiência da criança acumula-se e amplia-se paulatinamente com profundas peculiaridades.

O autor defende, portanto, que com o crescimento da criança se desenvolve também sua imaginação. Durante todo esse período de amadurecimento, a conduta do adulto constitui-se como fator determinante da função imaginativa infantil.

De acordo com Vygotski (1982), os processos criadores infantis que se utilizam de diversas formas de expressão artísticas, refletem-se, sobretudo no jogo de faz-de-conta²¹ porque, nele, as crianças (re) elaboram a experiência vivida em seu meio social, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações. Portanto, quanto mais essas crianças puderem usar de seus sentidos em experiências que possam, ver, tocar, experimentar, mais aptas estarão a aprender, assimilar e criar.

Mukhina (1995), ancorada teoricamente em tais pressupostos vygotkianos, ao relatar em seu livro questões gerais da psicologia infantil²², salienta a necessidade de se permitir e estimular na infância, a vivência de diferentes atividades expressivas (como o brincar, o desenho, a modelagem, a construção, o recorte, etc.) reconhecendo que as mesmas influenciam o desenvolvimento psíquico infantil.

Mukhina (1995), respaldada pela Psicologia Histórico-cultural, especifica ser na atividade lúdica, na brincadeira e no jogo que as qualidades psíquicas e individuais da criança se desenvolvem intensamente. Complementa, ainda, que o jogo é um passo para

21 Os termos brincadeira e jogo são concebidos neste trabalho como sinônimos.

22 Obra publicada originalmente em russo com o título ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНИКА, Moscou, 1975.

o pensamento abstrato, para o “mundo das ideias”, exercendo também influência sobre o desenvolvimento da imaginação e da linguagem.

Elkonin (1998), referenciado por estudos de Vygotski e Leontiev, aborda o jogo como um elemento inerente ao processo historicizador, tendo o fator social como base de sua natureza e origem, pois “o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade [...]” (ELKONIN, 1998, p. 36).

O jogo é assim entendido pela Psicologia Histórico-Cultural não como uma atividade natural, instintiva da criança, mas como um instrumento de apropriação do mundo adulto e de inserção em seu contexto e tempo histórico.

A Psicologia Histórico-Cultural entende o jogo, portanto, como a atividade principal ou dominante da criança em idade de três a seis anos. É dominante não por ocupar a maior parte de seu tempo, mas por servir como origem de mudanças qualitativas na psique infantil.

[...] Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998, p.122).

Para se entender o que a Psicologia Histórico - Cultural, sobretudo os estudos de Leontiev e Elkonin, defendem sobre a relação do desenvolvimento psíquico e a atividade principal/dominante, é propício explicar que cada nível de desenvolvimento caracteriza-se por uma atividade específica que carrega consigo a função de relacionar o indivíduo com a realidade que a rodeia, porém, na sucessão dos níveis de desenvolvimento humano, essas atividades principais, deixam de ser dominantes, mas não deixam de existir, assumindo um papel secundário.

A vida da criança em cada período é multifacetária e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as existentes anteriormente, apenas troca seu lugar no sistema geral de relações que a criança estabelece com a realidade. (ELKONIN, 1987, p. 122).

A título de esclarecimento, serão observados brevemente todos os níveis do processo de desenvolvimento psíquico e suas respectivas atividades dominantes e

secundárias que transcorrem segundo a Psicologia Infantil soviética, influenciando-se em uma "espiral ascendente e não em forma linear." (ELKONIN, 1987, p. 124).

Elkonin (1987) e Leontiev (1998) afirmam que, na chamada **primeira infância** (período considerado entre **zero a três anos** de idade), tem-se primeiramente a predominância da **atividade da Comunicação emocional direta**, sendo o choro e o sorriso os primeiros esforços do bebê em demonstrar suas sensações e desejos, seguida posteriormente pela **atividade objetal manipulatória**, onde a criança, por intermédio do adulto, empenha-se em assimilar e manipular os objetos socialmente criados.

Já na **segunda infância**, denominada pelos autores de **idade pré-escolar** (período considerado entre **três a seis anos** de idade), o **jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais** passa a ser a atividade pela qual a criança "tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto." (LEONTIEV, 1998, p.121). Nesse período, portanto, as atividades de comunicação emocional e objetal manipulatória deixam de ser dominantes, mas não desaparecem da necessidade infantil, sendo imperativa ainda a presença de experiências pautadas no pensamento concreto.

Ao chegar à **idade escolar** (período considerado entre **sete e doze anos** de idade) vai, aos poucos, ocupando seu papel dominante, a chamada **atividade de estudo** - "em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino" (ELKONIN, 1987, p. 119).

O papel primordial da atividade de estudo se deve ao fato de que durante a mesma "se mediatiza todo sistema de relações da criança com os adultos que a rodeiam, incluindo a comunicação pessoal com a família." (ELKONIN, 1987, p. 119).

A necessidade do jogo ainda permanece em cena. O jogo, nesse período, também sofre uma evolução e a criança, além do jogo protagonizado, fará uso paulatinamente do jogo de regras.

A criança modela no jogo as relações entre as pessoas. [...] O jogo de regras aparece como a atividade em que tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base se forma no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. (ELKONIN, 1987, p. 118, tradução nossa).

O **período da Adolescência** (situado entre os **treze e dezoito anos** de idade) caracteriza-se, segundo a psicologia histórico-cultural, pela atividade de **comunicação íntima pessoal**. Nesse momento, que para Elkonin (1987) constitui o período mais crítico do desenvolvimento humano, o jovem busca relacionar-se com seu grupo etário, mediado por regras éticas e morais, onde se estabelece um tipo de “código de companheirismo”. A atividade de estudo continua latente uma vez que “os êxitos e fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo os critérios fundamentais com que os adultos valoram os adolescentes”. (ELKONIN, 1987, p. 119).

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano, cada vez mais guiado pela possibilidade do pensamento abstrato, caminha em direção ao último período do desenvolvimento da sua psique, denominado idade adulta. **Posteriormente, aos dezoito anos** de idade predomina a chamada **atividade profissional de estudo**, que permitirá ao indivíduo uma ocupação profissional na sociedade.

O foco de análise desta pesquisa compreende o período do desenvolvimento psíquico correspondente à idade pré-escolar e ao início da idade escolar, portanto, às crianças que se encontram atualmente na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental. Assim sendo, centra-se na atividade correspondente a tal período etário, ou seja, o jogo (sobretudo o protagonizado, mas também respeitando a transição para o jogo de regras).

Como já apontado em Mascioli (2004), definir o vocábulo jogo tem sido uma tarefa difícil, pois no Brasil, assim como em diversos países, o termo acaba se tornando impreciso, por ser empregado com significados diferentes²³.

Esta diversidade de significados resulta não apenas das limitações lingüísticas e semânticas, visto que cada língua escolhe uma determinada palavra e determinada ideia na tentativa de expressar sua noção de jogo, como também, dos significados históricos e culturais, próprios do contexto de cada época e de cada povo. (MASCIOLI, 2004, p.22).

Diante da polissemia do termo, optou-se ao longo deste estudo por empregar a palavra jogo como sinônimo da palavra brincadeira.

23 Na língua francesa, por exemplo, a palavra jogo está associada ao vocábulo *jeu*, assim, em francês, *jouer* significa tanto brincar, recrear quanto jogar ou representar. O mesmo ocorre com o verbo em inglês *to play* que significa tanto jogar, brincar, como tocar e representar.

Elkonin (1998) enfatiza como unidade fundamental do jogo, o jogo próprio das crianças em idade pré-escolar - que segundo o autor engloba as **crianças de três a seis anos de idade** - o que denomina de “jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais”.

O autor afirma que o referido jogo inicia-se já no transcurso da primeira infância, mas que seu ápice de desenvolvimento ocorre na segunda metade da idade pré-escolar.

Fazendo uso de pesquisas etnográficas e antropológicas, Elkonin investiga o surgimento histórico do referido jogo, reportando-se aos povos primitivos, anteriores ao momento da divisão social do trabalho, onde as sociedades primitivas tinham atividades coletivas. O autor aponta que:

[...] até as crianças de três ou quatro anos podiam participar nas formas simples de trabalho doméstico, na coleta de plantas, raízes, larvas, caracóis e outros comestíveis, na pesca primitiva com simples cestos ou até a mão, a na caça de animais pequenos e pássaros, e nas formas rudimentares de agricultura [...] a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado. (ELKONIN, 1998, p. 59-60).

Portanto, segundo a hipótese de Elkonin (uma vez que o mesmo afirma ser impossível precisar o fato), o surgimento do jogo protagonizado está intimamente relacionado ao momento em que a divisão social do trabalho afasta a criança do processo de produção. A criança então se integra no mundo dos adultos do qual foi distanciada, mediante a atividade lúdica, passando a reconstituir através do jogo, do faz-de-conta, os papéis e as relações dos mesmos.

Assim, a atividade lúdica, identificada como espaço privilegiado de novas formas de entendimento do real é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo e desempenha ações que, segundo os padrões e o lugar que ocupa na realidade e em seu espaço social, normalmente lhes seriam vetadas.

Elkonin (1998) afirma que a atividade lúdica encontra-se intimamente ligada a três pontos fundamentais: objetos, ações e mediação social. A pré-história das ações lúdicas é a história das relações que a criança tem com os objetos. Mesmo que esses primeiros contatos da criança com o objeto não possam ser chamados de jogo, que seriam, por exemplo, a manipulação dos mesmos, são esses primeiros contatos que formam a base na qual o jogo se desenvolve.

As primeiras ações das crianças com os objetos mostram que elas somente usam dos mesmos para brincar da forma como eles são utilizados. Gradualmente, devido à possibilidade de entender o significado do objeto, várias mudanças vão ocorrendo e a criança passa a utilizar o objeto de formas diversificadas.

Nesse momento de descoberta, a presença do outro é fundamental. As intervenções do adulto ocorrem de modo informal, sem a consciência plena dos processos psicológicos que estão sendo formados. Também, a capacidade de utilização de objetos substitutivos só é possível devido à disponibilidade de objetos que são representações dos reais, como por exemplo, bonecas, carrinhos, cavalinhos.

Na perspectiva de Elkonin (1998), é no período dos três a seis anos que o jogo protagonizado se desenvolve intensamente e alcança o nível máximo, pois, a criança deixa a fase de manipulação dos objetos. Importante ressaltar a necessidade de se expor a criança às mais ricas situações e produções humanas, pois, quanto maior e mais rica for sua inserção no mundo que a circunda, mais a criança desenvolverá suas capacidades.

Apoiado em Arkin e seus colaboradores, Elkonin (1998) apresenta uma indicação para o desenvolvimento do jogo de faz-de-conta, que por características, ainda que genéricas, podem, segundo o autor, organizar a evolução do mesmo em cinco trajetórias:

(a) de pequenos grupos pouco numerosos para outros cada vez mais numerosos; (b) dos grupos instáveis para outros cada vez mais estáveis; (c) dos jogos sem enredo para os jogos com argumento; (d) da série de episódios soltos para o argumento que se desenvolve metodicamente; (e) do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social. (ELKONIN, 1998, p. 234).

Na análise do autor, o jogo protagonizado reflete toda a diversidade da realidade e das condições sócio-históricas que circundam a criança e que, por isso, o jogo praticado por ela assume temáticas diferentes, mas com o mesmo conteúdo por princípio, ou seja: a atividade humana e as relações sociais estabelecidas entre as pessoas.

O autor afirma que os papéis constituídos no jogo podem retratar tipos distintos de interrelações. O jogo protagonizado, portanto, poderá desvelar relações que:

[...] podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança. (ELKONIN, 1998, p. 35).

Como já exemplificado em Mascioli (2006)

Podemos notar, por exemplo, ao observar a criança brincando de escolinha, que a professora pode ser retratada como uma pessoa educada, prestativa, boazinha e que mantém uma relação dialogal com os alunos, ou como uma professora autoritária, arrogante e centralizadora. O mesmo pode ser observado durante brincadeiras desenvolvidas com outras temáticas, onde, por exemplo, uma mãe pode manter uma relação afetuosa e tranquila com seu filhinho, ou pode se apresentar como alguém impaciente e distante. Os modelos de relações humanas que rodeiam a criança servem, portanto, de base para a construção dos elementos representados no jogo. (MASCIOLI, 2006, p. 112).

As crianças envolvidas no jogo protagonizado agem em conjunto, porém, cada qual se comporta adequadamente ao papel que desempenha e colabora para que as outras crianças também desempenhem seus respectivos papéis. No jogo protagonizado, portanto, ocorre a interação dos papéis desempenhados pelas crianças e seu desenvolvimento exige um processo de cooperação.

O processo de cooperação e interação ocorrido no momento do jogo é permeado pela linguagem que estabelece uma relação entre os objetos e o pensamento. “O jogo constitui uma prática de operar com a palavra, prática essa em que se produzem mudanças das relações entre o objeto, a palavra e a ação”. (ELKONIN, 1998, p. 351).

Com base em tais pressupostos, o jogo é compreendido, neste estudo, como forma de expressão cultural e como forma de linguagem que utiliza muitas vezes da fala, da palavra.

As palavras “desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.” (VYGOTSKY, 1992, p. 132).

Vygotski (1982) aponta a unidade entre pensamento e linguagem, como um processo de associação entre o pensamento e a palavra, refletida no significado da palavra, um fenômeno tanto verbal como intelectual. “Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio.” (p.289).

O autor, na referida obra, considera que o significado de uma palavra possibilita tanto a comunicação entre os usuários da língua, um intercâmbio social, como um pensamento generalizante, ordenando o real em categorias conceituais.

Pino (2002), baseado em estudos de Vygotski, destaca que é pela palavra, oral, escrita ou substitutivo dela, que o saber, produção cultural, se constitui e circula entre as pessoas e que o saber é palavra e ação, pois está ligado ao fazer, ao agir sobre o mundo. Assim, a palavra, “além de reorganizar o comportamento, dando-lhe um formato humano, possibilita que a criança oriente e controle suas ações sobre o meio.” (PINO, 2002, p.44).

O autor afirma ainda que “cabe à palavra significar as coisas e as ideias que temos a respeito delas. Isso coloca um duplo desafio à educação formal: levar a criança a penetrar no mundo da linguagem e fazer da prática pedagógica um lugar da palavra”. (PINO, 2002, p. 59).

Vygotski (1982) aponta também que o pensamento verbal e a linguagem racional, resultantes da união dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, não excluem a presença da linguagem sem pensamento. Essa constatação reforça ainda mais as preocupações deste estudo, como uma tentativa de evitar um trabalho metodológico que envolva o jogo, mas que não resulte para a criança apenas em um processo limitado de repetição automática, ou em um fazer pelo fazer, desprovido do pensar sobre a ação.

Os estudos de Elkonin e seus colaboradores explicitam que para que as crianças iniciem um jogo é necessário ir além da reprodução de certas ações, é preciso, sobretudo, que elas estejam envolvidas pelo personagem e pelo que o brinquedo representa.

É possível notar - ao focarmos as características e atividades dominantes dos períodos denominados “idade pré-escolar” e “idade escolar” observados nesta pesquisa - o que já foi anteriormente apresentado sobre a importância de se estimular nos ambientes educacionais as diferentes linguagens e formas de expressão da criança, sobretudo o brincar, a fim de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

É primordial lembrar sempre que “a principal missão do ensino em cada etapa não é acelerar o desenvolvimento psíquico, mas enriquecer esse desenvolvimento, utilizar ao máximo as vantagens que essa etapa oferece”. (MUHKINA, 1995, p.64).

Torna-se aqui importante observar o fato apontado por Muhkina (1995):

As crianças de hoje se desenvolvem muito mais rapidamente do que as de outras épocas nem tão distantes. Essa diferença é evidente, sobretudo, no desenvolvimento físico. Atualmente, as crianças de 6 anos são, em média, 7 centímetros mais altas e 3 quilos mais pesadas do que as crianças de sua idade há quarenta anos. Esse fenômeno recebe o nome de *aceleração*. Essa aceleração não é apenas física; também se faz notar no desenvolvimento psíquico e, em particular, no intelectual. Isso se deve à mudança de condições de vida: as crianças de *hoje* escutam rádio, assistem televisão, recebem informações muito mais variadas do que em outras épocas. (MUHKINA, 1995, p.63).

Segundo a autora, muitas vezes, diante de tais indícios de aceleração do desenvolvimento físico infantil, o espaço educativo acaba por incitar métodos inadequados e caminhos pedagógicos equivocados quando propõe problemas mentais que as crianças precisam resolver através de raciocínios verbais abstratos, sem considerar as características, os interesses e as ações da criança.

Ao mesmo tempo que se propõe às crianças tarefas mais complexas que requerem um conhecimento autônomo, é preciso ensinar-lhes de maneira específica as formas e métodos para adquirir esse conhecimento: como interpretar logicamente as coisas, revelar e comparar suas propriedades, tirar conclusões e aplicar os resultados obtidos. Além disso, em todas as atividades devem ser introduzidos mais elementos de criação: incentivar as crianças a desenvolver jogos dramáticos, a desenhar e construir com um objetivo. É importante lembrar que o aspecto criativo e o aspecto representativo de uma atividade não estão separados entre si; ao contrário, o aperfeiçoamento do segundo serve de base para a formação do primeiro. (MUHKINA, 1995, p.56).

Mello (2005) reitera tal preocupação considerando ser a preocupação com a antecipação da escolarização o mote da questão. Afirma existir no contexto atual, tanto por parte de alguns professores como por parte das famílias, uma demasiada ansiedade e pressa para que a criança seja inserida no mundo da escrita, considerando “[...] que, quanto mais cedo a criança se transformar em escolar e se apropriar da escrita, maiores suas possibilidades de sucesso na escola e na vida.” (MELLO, 2005, p. 25).

Para a autora, essa escolarização precoce acaba por ocupar grande parte do trabalho pedagógico, excluindo o tempo e o lugar de atividades expressivas - como, por exemplo, as diferentes linguagens artísticas e, sobretudo, o brincar que são, geralmente, compreendidos como atividades improdutivas, quando deveriam ser entendidos como “essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança,

além de constituírem a base para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.” (MELLO, 2005, p. 24).

Vygotski (1998) defende a importância de se permitir nas escolas um trabalho pedagógico voltado para todas as possibilidades de criação e expressão infantil, que abarca desde a mais simples gestualidade. “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho.” (Vygotski, 1998, p. 141).

Para Vygotski (1998), os gestos têm o significado de uma escrita no ar. É uma maneira de simbolizar atos, ações, sentimentos e objetos dentro do imaginário. Os desenhos infantis, por exemplo, são entendidos pelo autor como gestos ou tentativas de simbolizar a linguagem oral, e também compreendidos como um primeiro estágio no desenvolvimento da linguagem escrita.

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado. (VYGOTSKI, 1998, p. 146).

Para Mukhina (1995), ao desenhar, a criança, diferentemente do adulto, expressa todas as impressões que lhe foram permitidas por meio da manipulação, da exploração e da observação incididas de percepções motoras e visuais.

O desenho do adulto, ao contrário, reúne exclusivamente aqueles aspectos do objeto que podem ser captados visualmente. A criança, contudo, recorre as todas suas experiências e por isso em seus desenhos há detalhes provenientes da percepção visual e outros que expressam o que foi captado por meio do tato, e não da visão [...] Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto. (MUKHINA, 1995, p. 168).

A criança também necessita, desde seu nascimento, experimentar novas maneiras de conhecer e utilizar seu corpo. Almeja também ter controle sobre ele, movimentá-lo no espaço com desenvoltura, habilidade e equilíbrio, mas, para tanto,

necessita desenvolver suas habilidades psicomotoras: coordenação motora global, fina e viso-motora; esquema corporal; lateralidade; estruturação espaço-temporal; discriminação visual e auditiva.

Estudos como os de Le Boulch (1983, 2001) e Oliveira (2001) fornecem respaldo teórico para uma melhor compreensão dessas habilidades.

Com base nas leituras de tais estudos, é possível perceber que a coordenação motora global ou ampla também denominada como motricidade grossa, refere-se ao grupo dos grandes músculos envolvidos nos mecanismos de locomoção, do equilíbrio e do controle postural global. À medida que se movimenta e vivencia diversas situações corporais (como andar, correr, saltar, rolar, pular, arrastar-se, nadar, lançar e pegar, sentar, puxar, equilibrar-se), a criança coordena melhor e mais harmoniosamente seus movimentos globais, conscientizando-se de seu corpo e de sua postura.

Le Boulch (2001) destaca que a criança até os três anos de idade adquire o conhecimento global de seu corpo a partir do conhecimento que tem do corpo do outro, passando depois a demonstrar interesse pelo seu próprio corpo, o que resulta numa discriminação fina das partes que o compõem.

A coordenação motora fina constitui um aspecto particular da coordenação global e diz respeito à destreza da musculatura fina das mãos, dedos, pés e artelhos, assim como na aproximação preensória dos objetos e nos gestos de pegá-los e manipulá-los. Compõem-se, portanto, em coordenação motora fina manual (uso das mãos) e também em coordenação motora fina pedal (uso dos pés) apesar desta normalmente não ser muito explorada devido à formação humana bípede. Coordenada com o controle ocular, a coordenação fina possibilita a chamada coordenação viso-motora ou óculo-manual, isto é, a visão acompanhando os gestos da mão. O acompanhamento da visão aos movimentos dos pés pode ser denominado coordenação óculo-pedal.

O esquema corporal é a representação, a imagem que temos de nosso corpo, suas possibilidades e limitações de movimento e ação.

Quanto à lateralidade, Oliveira (2001) afirma tratar-se do predomínio motor que o ser humano possui em um dos lados de seu corpo, nos níveis da mão, do olho e do pé. O lado predominante executa suas tarefas com maior precisão, agilidade e força muscular, enquanto o outro lado auxilia a ação. O ser humano pode apresentar a mesma dominância nos três níveis – o denominado indivíduo destro homogêneo (predomínio no lado direito do corpo) ou canhoto homogêneo (predomínio no lado esquerdo do

corpo); pode ainda apresentar o predomínio, por exemplo, na mão direita, no olho e o pé esquerdo ou qualquer outra combinação – o denominado indivíduo com lateralidade cruzada. Um caso não muito comum é o indivíduo ambidestro, que é capaz de executar os mesmos movimentos com os dois lados do corpo.

A estruturação espaço-temporal é definida por Le Boulch (1983) ao afirmar que o movimento humano é um fenômeno que se desenrola simultaneamente no tempo e no espaço. Para o autor, a relação do corpo com o espaço se constrói através da atividade perceptiva e sensorial, ocorrendo primeiro no nível da ação para depois chegar ao nível da representação mental. Pode-se conceituar a estruturação espacial como sendo uma construção mental que é obtida através das experiências corporais em relação ao meio e aos objetos que nele se apresentam.

Oliveira (2001) relaciona várias noções espaciais que deverão ser adquiridas pela criança e que serão necessárias ao longo de sua vida. Cita a noção espacial de situações (dentro, fora, no alto, abaixo, longe, perto); noção de tamanho (grosso, fino, grande, médio, pequeno, estreito, largo); noção de posição (em pé, sentado, deitado, ajoelhado, agachado, inclinado); noção de movimento (levantar, abaixar, empurrar, puxar, dobrar, estender, girar, rolar, subir, descer, cair, levantar-se); noção de formas (círculo, quadrado, triângulo, retângulo); noção de qualidade (cheio, vazio, pouco, muito, inteiro, metade); noção de superfícies e volumes.

A referida autora destaca que, como a estruturação espacial está diretamente ligada à estruturação temporal, pois uma pessoa se movimenta em um espaço e tempo determinados, a elaboração da informação temporal também se faz primeiro no nível da vivência corporal.

A dimensão temporal, segundo a mesma autora, proporciona a localização de um acontecimento no tempo, o que permite a aquisição de conceitos como: ontem, hoje, amanhã; antes, depois; manhã, tarde, noite; dias da semana e outros. Porém, é a orientação temporal que garantirá ao indivíduo “[...] uma experiência de localização dos acontecimentos passados, e uma capacidade de projetar-se para o futuro, fazendo planos e decidindo sobre sua vida.” (OLIVEIRA, 2001, p.88).

É possível afirmar, com base na mesma autora, que as habilidades de discriminação visual e auditiva são responsáveis por permitirem a percepção, memória e organização das informações percebidas através da audição e da visão.

As questões teóricas levantadas até aqui, o desenvolvimento infantil e a importância das diversas linguagens e formas de criação e expressividade das quais a

criança é dotada, entre elas a corporal, a artística e a lúdica, além de apontarem para a grande responsabilidade das escolas e dos educadores, sobretudo os que trabalham na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental também influenciaram e justificaram a escolha do recurso metodológico de coleta de dados que foi utilizado junto às crianças neste estudo.

CAPÍTULO 2. Os meandros da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer? O que eles pensam de mim é o que eu queria saber! Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer? Pensam que eu não sou nada? Só vou ser quando crescer? [...] Eu vou ser quem eu já sou neste momento presente! Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!(BANDEIRA,1994,p.14).

Ao longo do primeiro capítulo, ressaltou-se que, apesar da reconhecida importância do papel e da finalidade da educação escolar, encontram-se diversos desafios latentes no panorama educacional.

Neste segundo capítulo, com a intenção de aprofundar o olhar para as realidades e desafios dos respectivos níveis de ensino abordados na pesquisa, apresenta-se um recorte dos fatos históricos e das prescrições e determinações legais que estão em vigor e serviram de orientações para as recentes medidas tomadas na educação infantil e no ensino fundamental.

2.1- A Educação Infantil e seus meandros: avanços e retrocessos

No panorama educacional brasileiro que acompanha o cenário mundial, as instituições de educação infantil surgem acompanhadas do crescente processo de urbanização e da eficácia da implantação do capitalismo. Em contexto onde, buscando-se aumentar a produção e o capital, a mulher foi cada vez mais inserida no mercado de trabalho, nota-se que “a grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil em 1870”. (KUHLMANN JUNIOR, 2000b, p.469).

Como afirma Kuhlmann Junior (1998) as instituições infantis originadas em 1870, representavam uma política assistencial na qual a questão da infância se impunha respaldada principalmente por concepções médico-higianistas que influenciaram a educação em diferentes aspectos.

São vários os médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular, etc. Os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implementação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.91).

Kramer (1995) também anuncia que no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança, partiram de propostas higienistas, que procuravam diminuir os altos índices de mortalidade infantil, sobretudo entre os nascimentos ilegítimos. Afirma ainda que mesmo diante dessas iniciativas provenientes de grupos privados (conjuntos de médicos, associações de damas beneficentes, etc.) não se apresentava, de maneira geral, um interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira.

Kuhlmann Junior (1998) aponta que, apesar do forte impacto da vertente médico-higianista, a concepção assistencialista da educação infantil foi marcada também pelas influências jurídico-policial e religiosa.

Ressalta Kuhlmann Junior (1998, p. 93) que, “do ponto de vista jurídico-policial, as preocupações com as legislações trabalhista e criminal trazem o tema da chamada ‘infância moralmente abandonada’”. Tornava-se assim necessário, segundo tal visão, preservar a sociedade e os cidadãos honestos de crianças e adolescentes considerados menores perigosos e infratores. As instituições educacionais voltadas à infância recebem, assim, como função claramente determinada, a manutenção da ordem social.

A influência religiosa advinda da interferência da igreja católica na educação das crianças pequenas sustentava-se, principalmente, no pilar da caridade, da beneficência. “Os religiosos apresentavam a igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que sua experiência secular na caridade, o seu know-how não deveria ser desprezado.” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.96).

Nas primeiras décadas do século XX, mesmo havendo controvérsias quanto à constituição da creche, e mesmo sendo a mesma entendida por alguns autores como um “mal necessário”, a recomendação que pairava nos congressos de assistência à infância, indicavam a necessidade de implementação de creches junto às indústrias. “Era uma medida defendida no quadro das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino.” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.85).

A necessidade da criação da creche se impunha historicamente apontando para a conciliação entre “o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação.” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.88).

Kuhlmann Junior, em sua dissertação de mestrado²⁴, utilizou o termo “assistência científica”, buscando assinalar as políticas de assistência gestadas na virada do século XIX para o século XX. Em outra obra, o autor retoma o termo afirmando que

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JUNIOR, 2000 a, p.8).

Desde as primeiras décadas do século XX até meados de 1970, uma parcela das instituições de educação infantil mantinha-se ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, enquanto outra parcela era vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, estabelecendo um contato indireto com a área educacional. Mas, de forma geral, tais instituições infantis não resultavam em um número muito expressivo.

A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta. Embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches. (KUHLMANN JUNIOR, 2000 a, p.14).

24 O trabalho de mestrado de Kuhlmann Junior, orientado por Maria Malta Campos, finalizado em 1990, intitulou-se “Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a ‘assistência científica’”.

Segundo Kuhlmann Junior (1998), a grande expansão do número de creches e pré-escolas se efetua na Europa e na América do Norte no final de 1960 e, no Brasil, na década de 70, momento em que se ressalta o aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Bondioli e Mantovani (1998) enfatizam que, desde o final da década de 60, houve um grande aumento de instituições destinadas à educação infantil, consequência do crescente número de mulheres no mercado de trabalho e também do reconhecimento da importância do desenvolvimento cognitivo/linguístico, sócio/emocional e psico/motor da criança.

Para as referidas autoras, o atendimento oferecido à faixa etária de zero a seis anos, aos poucos, deixou de ter um caráter essencialmente assistencialista, para se tornar um ambiente educativo, que deveria não apenas atender às necessidades imediatas da criança, mas também compreender seu desenvolvimento e estimular suas aprendizagens e suas potencialidades.

Na conjuntura da referida época, nota-se a presença de reivindicações e movimentos que exigiam a oferta de instituições escolares infantis como um direito cabível a toda mulher trabalhadora.

Kramer (1982 e 1995) atrela a esse fator a denominada “teoria da privação cultural e educação compensatória”, uma vez que o atendimento institucional deveria suprir possíveis precariedades de condições sociais da criança pequena.

Impunha-se um discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, entendendo que “[...] faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos”. (KRAMER, 1995, p. 24).

A referida autora baliza que os princípios dessa teoria já se evidenciavam no quadro político brasileiro de 1970:

O fracasso escolar de parcelas significativas das crianças oriundas das camadas populares nos anos iniciais de escolaridade constitui traço marcante do sistema de ensino brasileiro e latino americano em geral. No Brasil a partir de década de 70, a política educacional tem dado grande destaque à necessidade de oferecer a essas crianças, experiências que as levem a compensar suas “deficiências”. O pressuposto dessa política é o de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam preparadas para tirar proveito satisfatório da escola. (KRAMER, 1982, p. 54).

Kramer situa as origens da educação pré-escolar e da educação compensatória como momentos coincidentes, sendo a educação pré-escolar dotada de uma explícita tônica da compensação de carências de diversos âmbitos. “Desde o seu surgimento, em meados de século XIX, a educação pré-escolar foi sempre encarada como uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social.” (KRAMER, 1982, p. 55).

Cabia então, principalmente à educação pré-escolar, oferecida para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e entendida como preparatória para a escola formal, suprir essas carências, possibilitar a democratização das oportunidades educacionais e desempenhar o papel de mola propulsora da mudança social.

As experiências compensatórias mencionadas deveriam ocorrer na escolarização formal, mas, sobretudo no período imediatamente anterior ao ingresso no sistema de ensino regular, ou seja, na pré-escola. Esta última passa então a ser proclamada como resposta que irá solucionar os problemas da escola de 1º grau. (KRAMER, 1982, p. 54).

Campos (1979) demonstra que em meio à evidência do fracasso escolar pelos altos índices de repetência e evasão escolar, as políticas educacionais voltaram-se para o investimento na educação pré-escolar, criando o que ela denomina “mito do atendimento ao pré-escolar”. Segundo a autora:

De esquecido e ignorado, o pré-escolar foi repentinamente colocado sob os holofotes de educadores, sanitaristas, assistentes sociais, jornalistas e autoridades. No início, de forma discreta, e, depois, cada vez mais insistentemente ele tem se tornado o alvo de inúmeros programas governamentais, projetos de pesquisa, reivindicações de grupos privados, de tal maneira que hoje é possível identificar no discurso e na movimentação que gira em torno do tema algo que não é mais somente uma preocupação humanitária ou um interesse científico, mas já se tornou um mito; o mito do atendimento ao pré-escolar, considerado como a solução de todos os males, compensador de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população. (CAMPOS, 1979, p. 53).

Em Kuhlmann Junior (2000a), encontra-se uma análise sobre o papel destinado à recreação nas instituições de educação infantil. A recreação, presente desde as propostas dos Centros de Recreação, difundidas a partir de 1967 no Plano de Assistência ao Pré-

Escolar, do Departamento Nacional da Criança, marcou a trajetória dos parques infantis na década de 70.

Este modelo de Centro de Recreação foi na década de 80 criticado por destinar-se à educação que atendia aos interesses das classes populares. Tais críticas acabaram expandindo-se aos objetivos do aspecto recreativo presente na educação infantil. “Não era uma rejeição total; mencionava-se a importância de a criança brincar, mas isso imediatamente era secundarizado, em uma hierarquia subordinada ao *pedagógico*.” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 15, grifo do autor).

Segundo Kuhlmann Junior (2000), os anos de 1980 foram assinalados por propostas pedagógicas pautadas no exercício da dimensão cognitiva. Buscava-se defender o direito das crianças das classes populares ao conhecimento intelectual. O desenvolvimento intelectual da criança aparece como alternativa para substituir o lúdico engendrado na concepção de recreação existente e com isso “[...] parece querer-se purificar o *pedagógico* do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que frequentam as pré-escolas.” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 15).

Para o referido o autor, nas instituições de educação infantil:

O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à idéia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos. (KUHLMANN JR., 2000b, p. 15).

A chegada dos anos 80 descortina um pano de fundo preenchido por questões latentes no tocante à educação pré-escolar, entre elas a questão da ausência de uma política global e integrada; a falta de conexão entre programas da área educacional e da área de saúde; a predominância de ações pedagógicas que buscavam preparar a criança para o primeiro grau; a insuficiência de docentes qualificados; a escassez de programas inovadores e a ausência da integração e participação entre escola, família e sociedade.

Durante os anos de 1980, diversas e importantes pesquisas foram realizadas para comprovar a relevância dos seis primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano, entretanto, até 1988, a criança brasileira com menos de sete anos de idade não tinha direito à educação.

Para concretizar a Carta Magna de 1988, os diversos segmentos sociais se coletivizaram em um esforço que procurava assegurar “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças. [...] o movimento conseguiu seu intento, sensibilizando a maioria dos parlamentares constituintes, assegurando na Constituição Brasileira o direito da criança à educação”. (BITTAR, 2003, p.30).

Após um período de mais de vinte anos de ditadura militar, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 legalizou a redemocratização do Brasil. Considerada por Ulisses Guimarães como a Constituição Cidadã, a Carta Magna de 1988 passa a assegurar o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas reconhecendo, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado.

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (KUHLMANN JR, 2000 a, p.14).

A Educação Infantil, que até então se vinculava somente à política de assistência social, passou a integrar a política nacional de educação, tendo por orientação o princípio de que essas instituições destinadas às crianças menores de sete anos não apenas deveriam desempenhar atividades relacionadas ao cuidar, mas, simultaneamente, desenvolver um trabalho educacional.

Em seu artigo 208, inciso IV, a Constituição de 1988 reconhece o dever do Estado e estipula a obrigatoriedade de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

O texto constitucional ressalta ainda o direito da criança em igualdade de condições (independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais) ao acesso e à permanência nas instituições escolares. A matrícula, neste caso, continua não sendo obrigatória, mas para o Estado o seu oferecimento não é opcional e sim um dever, apesar de não se constituir em direito público subjetivo.

Juridicamente isso implica que qualquer família pode requerer o direito de uma criança de frequentar as instituições de Educação Infantil desde os primeiros meses de vida, podendo caso necessário, recorrer à justiça, para que esta baseada na Constituição Federal acione o Estado a fim de que se cumpra à legislação.

A instituição de educação infantil tem em suas prescrições legais uma nova finalidade que é a de atender a criança e não apenas a mãe que precisa ingressar no mercado de trabalho. Deixa assim de ser entendida como um “depósito de crianças que necessitam de assistências básicas”, (concepção que perpetuou por um bom período histórico) para realizar um trabalho que favoreça o desenvolvimento integral dos educandos.

A Carta Magna de 1988 dispõe em seu artigo 211, parágrafo 2º, que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil”. Para tanto, prescreve no artigo 212 que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na Educação”.

Por meio do artigo 209, incisos I e II, submete as instituições educacionais privadas que atendam crianças de zero a seis anos de idade, à supervisão e fiscalização do Poder Público.

Ainda na vivacidade das discussões que levaram a aprovação da Constituição Federal de 1988 é aprovada em 13 de julho de 1990 a Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu a criança no mundo dos direitos humanos. Estabelece em seu artigo 3º que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente é lei de garantia de direitos universais à infância e à juventude. Reafirmando os direitos outorgados à criança pela Constituição de 1988 prevê no artigo 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Em 1996, conclui-se a redação final da Lei nº 9394 – Nova Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação Paulo Renato Souza. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

A Seção II da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 destina-se à educação Infantil. Em seu artigo 29 define que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Ao abordar os vários aspectos do desenvolvimento humano como dimensões interligadas e não áreas estanques, a nova Lei de Diretrizes e Bases norteia o caráter educacional da educação infantil e “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.” (BRASIL, 2006, p. 10).

A nova Lei de Diretrizes e Bases estabelece ainda em seu artigo 30º que a educação infantil será oferecida em:

- I** - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II** - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Ao tratar de questões relativas ao processo de avaliação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases salienta também as especificidades da educação infantil e da faixa etária a que se destina, determinando em seu art. 31º que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”

Trata-se de uma concepção de avaliação que prioriza o desenvolvimento integrado da criança, mantendo-se de forma processual, sistemática e contínua. A avaliação proposta pela LDBEN para a educação infantil tem por objetivo o diagnóstico da situação de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e não a promoção ou retenção escolar.

Essa perspectiva avaliativa exige a redefinição das estratégias metodológicas para que concebam a criança em sua plenitude e integralidade, uma vez que:

Aceitar e entender a criança em seu estado de ser e de vir a ser exige um significado absolutamente novo para o conceito de infância, bem como em relação às práticas didáticas, pedagógicas até então oferecidas, redimensionadas até mesmo enquanto condição de defesa e preservação da natureza infantil. (ANGOTTI, 2006, p.19).

Observa-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) a intenção de abrandar o problema de falta de vagas na educação infantil por meio da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, admitindo matrículas a iniciar-se aos 6 (seis) anos de idade. Assim, a nova LDB:

Abre a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos, faixa etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil. Essa opção colocada aos sistemas de ensino diminui a demanda para esta etapa educacional e amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos. (BRASIL, 2006, p.6).

Durante os anos de 1998 e 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação discutiu e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Redigida com caráter mandatório, as Diretrizes são, desde então, acatadas em âmbito nacional por todas as instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Em seu artigo 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam a constituição de sua Doutrina pautada sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, empenhados em organizar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Propondo encaminhamentos de ordem pedagógica, observam-se, no artigo 3º das Diretrizes, os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Segundo Cerisara (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil proporcionam o incentivo e a orientação de projetos educacionais pedagógicos voltados para a formação integral da criança. Segundo a autora, as Diretrizes permitem a autoria desses projetos por parte dos envolvidos na educação infantil, ou seja, as famílias, as professoras e as próprias crianças.

Os documentos efetuados em órgãos de planejamento e execução da política educacional, com o intuito de oferecer diretrizes para as instituições de atendimento de zero a seis anos, enfatizam o binômio cuidar e educar permeado pela linguagem lúdica, como funções complementares e indissociáveis nas instituições de creches e pré-escolas.

O referido binômio, inspirado na expressão inglesa *educare* - que significa “xtraír o que está dentro” - assinala a integração entre educação e cuidado. “A expressão [educar-cuidar] tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.” (KUHLMANN JR, 2005, p. 60).

Nessa perspectiva, é indispensável e urgente entender que:

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre o 0 e os seis anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências e vivências ...em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições

de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade. (ANGOTTI, 2006, p.25).

Na análise da situação da educação infantil, diante das políticas públicas brasileiras, no período que se desdobra da Constituição de 1988 até o final da década de 90, evidencia-se um avanço progressivo no âmbito jurídico-legal.

Em 09 de janeiro do ano de 2001, é aprovada, pelo então presidente da República - Fernando Henrique Cardoso - a Lei nº 10.172 – Plano Nacional de Educação, com o objetivo principal de estabelecer metas para todos os níveis de ensino.

O Plano Nacional de Educação estabeleceu originalmente vinte e seis metas destinadas à Educação Infantil para serem alcançadas em seu tempo de vigência, ou seja, até o ano de 2010.

Entre tais metas/objetivos encontram-se questões referentes à: ampliação da oferta de vagas; estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura para funcionamento de instituições de educação infantil; formação dos profissionais; estabelecimento de políticas municipais baseadas, sobretudo, nas Diretrizes Nacionais; formulação de projetos pedagógicos em cada instituição; estabelecimento de um sistema de acompanhamento, controle e supervisão; colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência; garantia de alimentação escolar; fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional; inclusão das creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais; extinção das classes de alfabetização, incorporando as crianças de 7 (sete) anos no ensino fundamental; implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar; estabelecimento de programas de orientação, apoio e assistência financeira e jurídica aos pais com filhos entre 0 (zero) e 3 (três) anos; atendimento em tempo integral para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos; estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil; promoção de debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas; aplicação na educação infantil dos 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF; ampliação do Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócio educativas; realização de estudos sobre custo da educação infantil com vistas a melhorar a eficiência e garantir a qualidade do atendimento; ampliação da oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível

superior, com conteúdos específicos; exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras.

As metas estabelecidas pelo PNE para a educação infantil apontam para diversos desafios, principalmente quanto à questão dos recursos financeiros advindos do âmbito federal - particularmente da área de Assistência Social - para a educação infantil.

Barreto (2003) esclarece que o atendimento público e conveniado em creches e pré-escolas às crianças de famílias de baixa renda é financiado há quase três décadas pela Assistência Social.

No ano de 2000, por meio da Portaria SEAS nº 2854/2000, foi dada uma orientação oficial para os estados e municípios, autorizando que os recursos destinados ao apoio às creches passassem a ser utilizados em novas modalidades de atendimento de assistência social, à medida que as creches e pré-escolas fossem assumidas – gradual e integralmente – pela educação.

Barreto (2003) expressa sua preocupação mediante a posição de alguns dirigentes da área de Assistência Social que compreendem que uma vez que a educação infantil passou a integrar os sistemas de ensino, não é mais atribuição da assistência social destinar recursos para esse atendimento. A autora alerta que:

A ausência de assistência financeira da União ao atendimento em creches e pré-escolas é um risco que as crianças de 0 a 6 anos e suas famílias não podem correr. É imprescindível que a questão seja resolvida e que se busque aplicar os princípios da integração horizontal das políticas, ou seja, a integração entre os diferentes setores governamentais que têm responsabilidades com a criança de 0 a 6 anos, além da integração vertical, isto é, entre as esferas federal, estadual e municipal. Não é demais lembrar a relevância da ação daqueles que fazem a defesa (advocacy) dos direitos da criança e, especialmente, do direito à educação infantil, para a solução de riscos como esse. (BARRETO, 2003, p. 64).

No tocante às competências dos entes federados em relação à educação infantil, o PNE mantém expressa a co-responsabilidade das três esferas de governo (município, estado e União) e da família, já anteriormente explicitada pela Constituição Federal e pela LDB.

A Lei que instituiu o PNE em 2001 determina também que os planos decenais sejam construídos nesse sistema de co-responsabilidade entre os estados, o Distrito Federal e os municípios.

[...] um processo democrático, amplamente participativo, com representação do governo e da sociedade, com vistas a desenvolver programas e projetos nos próximos anos. A Educação Infantil, constituindo um capítulo desses planos, tem seu horizonte de expansão e melhoria definido como obrigação dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 2006, p. 16).

O documento legal em questão reconhece as fases de desenvolvimento infantil e defende a importância de um processo educacional nos primeiros seis anos de vida, voltado para as diferentes linguagens, afirmando que:

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde. (BRASIL, 2001, p. 5).

Um novo marco se faz presente quando o Ministério da Educação – MEC - define o ano de 2006 como o ano da Política Nacional de Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível de ensino, recomendando que:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adequem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências

quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2006, p.26).

A trajetória histórica da educação infantil apresentada brevemente até aqui permite observar o reconhecimento da mesma enquanto espaço de convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, e também, enquanto um nível de ensino que possui necessidades específicas para desempenhar o trabalho educacional destinado à faixa etária que atende. “[...] as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento.” (BRASIL, 2006, p.7).

A educação infantil, porém, está nos últimos anos sendo diretamente influenciada pelas decisões e modificações referentes ao ensino fundamental e sua ampliação para 9 (nove) anos. A inclusão das crianças menores de 7 (sete) anos no ensino fundamental parece causar um “efeito cascata” na educação infantil.

Vale ressaltar que a nova abrangência do ensino fundamental “não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2006, p.6).

Ciente da importância da articulação entre os referidos níveis de ensino, este estudo, passa a seguir, a desprender um olhar para a perspectiva histórica do ordenamento político-legal destinado ao ensino fundamental no Brasil.

2.2 – O Ensino Fundamental e seus meandros: conflitos e controvérsias

Esta seção parte do princípio estabelecido pela Constituição Federal de 1988 sobre o acesso ao ensino fundamental como um direito universal, sendo dever do Estado a sua oferta gratuita.

No sentido de assegurar esse preceito constitucional, destacam-se, ao longo dos anos 80 e início dos 90, as iniciativas adotadas com o objetivo de reforçar os processos de descentralização das políticas sociais no Brasil e promover a cooperação mais efetiva entre os níveis de governo em âmbito nacional.

Essas iniciativas foram fortemente influenciadas pelas intervenções do Banco Mundial – BM²⁵ – que em 1980 passou a estabelecer como meta de sua política para a educação, a universalização do Ensino Fundamental e a descentralização administrativa e financeira.

As orientações quanto à descentralização na Educação Básica estão evidenciadas no documento escrito em 1995 pelo Banco Mundial e intitulado ‘Prioridades e Estratégias para a Educação’. Uma das principais questões apresentadas no documento é a concepção de que “a educação possui um papel basilar na redução da pobreza e, como consequência, no crescimento econômico do país”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3, tradução nossa).

Observam-se no documento do Banco Mundial, os esforços empreendidos para colocar em andamento suas propostas educacionais, enfatizando para tanto a necessidade de investimentos no Ensino Fundamental. Tais esforços foram, contudo, permeados por uma concepção de ensino voltado particularmente para a população pobre e cunhada na exigência de uma formação compatível com as necessidades do mundo do trabalho.

O ensino primário e secundário de primeiro ciclo compõem a máxima prioridade de todos os países porque proporcionam as atitudes e conhecimentos básicos necessários para a ordem patriótica e para a plena participação na sociedade, assim como para todas as formas de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 69, tradução nossa).

O documento expressa as recomendações do Banco Mundial para que os países em desenvolvimento possam enfrentar os problemas relacionados ao acesso, a equidade e a qualidade na educação. Sugere para tanto um conjunto de reformas em relação ao financiamento e à administração da Educação.

No contexto brasileiro da época, a Reforma da Educação proposta no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, eleito em 1994, consolida as políticas do Banco Mundial. Entre outras medidas, o então Presidente da República preconiza a descentralização, municipalização, privatização e focalização no Ensino Fundamental.

25 Franch, Batista e Camurça (2003) explicam que o Banco Mundial - BM - foi criado juntamente com Fundo Monetário Internacional - FMI - em 27 de dezembro de 1945, mas que ambos nasceram em 1944, durante a Conferência Financeira Internacional, nos Estados Unidos, na qual 43 Nações se fizeram presentes, inclusive o Brasil.

Observa-se no Brasil o crescente interesse pelo aumento de número de anos do ensino obrigatório e em 1996, a Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – aponta para a matrícula no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a iniciar-se aos 6 (seis) anos de idade.

A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE. (BRASIL, 2004, p. 13)

A nova LDBEN, baseando-se no regime de progressão continuada que já vinha sendo difundido em diversos países, apresenta como alternativa ao tradicional sistema de séries, o sistema de ciclo, resguardando aos estados, municípios e escolas a autonomia para adotá-lo, ou não.

O novo sistema traz uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Nele se espera que a aprendizagem ocorra por etapas e que os conteúdos sejam avaliados sistematicamente ao longo das mesmas. A reprovação escolar do aluno, que até então poderia acontecer ao final do ano letivo, passa a ocorrer somente no fim de cada ciclo.

No mesmo ano da aprovação da LDBEN, o governo federal encaminha e o Congresso Nacional aprova a Emenda Constitucional n.14 – EC 14/9614/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF²⁶ - fundo contábil destinado para o financiamento do ensino fundamental.

A Emenda n. 14 modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e deu nova redação ao art. 60 de suas Disposições Transitórias.

A modificação no artigo 34 prevê a intervenção nos estados e Distrito Federal quando não forem aplicados os mínimos orçamentários em educação.

26 O FUNDEF - instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Vigorou até 2006.

Em relação ao artigo 208, sobre o dever do Estado para com a educação, foi alterada a redação do inciso I, assegurando o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos independente da idade; foi dada nova redação ao inciso II, substituindo a “progressiva extensão da obrigatoriedade” por “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

O artigo 211 da Constituição Federal de 88 foi modificado visando transferir para os municípios além da responsabilidade pelo Ensino Fundamental, a Educação Infantil, incluindo também a creche. Substituindo a expressão “pré-escolar” por “educação infantil”, essa alteração Constitucional desobriga o Estado da responsabilidade para com a Educação Infantil, além de priorizar os recursos da educação para o Ensino Fundamental.

O artigo 212 da Constituição Federal de 88, destinado a tratar da questão do recurso, foi alterado passando a determinar que, no mínimo 60% dos recursos da Educação sejam destinados ao Ensino Fundamental, por ser esta etapa, segundo argumentos do Banco Mundial, a que traria maiores taxas de retorno do investimento público.

Em 2001, por meio da Lei nº 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação/PNE, o Ensino Fundamental de nove anos torna-se meta progressiva da educação nacional, determinando que “está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental.” (BRASIL, 2001, p. 4).

Em 15 de setembro de 2004, o Conselho Nacional de Educação apresenta seus estudos por meio do Parecer CNE/CEB nº 24/2004, visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Em 8 de junho de 2005, o Conselho Nacional de Educação reexamina o Parecer nº 24/2004 por meio do Parecer CNE/CEB nº 6/2005 e estabelece que os sistemas de ensino fixem condições para a matrícula de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, respeitando os seguintes termos cronológicos: crianças com 6 (seis anos) completos ou que viessem a completar seis anos no início do ano letivo.

Ainda em 2005, o CNE/CEB publica no dia 15 de setembro o Parecer nº 18, reforçando que os sistemas fixem as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no 1º ano do Ensino Fundamental nas redes públicas, para as crianças com 6 (seis) anos completos ou que viessem a completar seis anos no início do ano letivo.

As polêmicas e os debates estendidos desde então tomaram novo fôlego diante das medidas legais estabelecidas para a Educação Fundamental, quando no dia 25 de janeiro de 2006, o Senado brasileiro aprovou o Projeto de Lei nº 11.144/2005 que estabelece a duração mínima de nove (9) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade e diante do qual todas as escolas particulares e públicas brasileiras necessitam criar uma série a mais no ensino fundamental.

A Lei nº 11.144/2005 com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 06 (seis) anos de idade, modifica a redação de artigos da Lei nº 9.394, de 96, alterando entre eles o artigo 6º que passa a afirmar que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”. Contudo não altera.

Apesar das contestações ocorridas em segmentos sociais distintos (principalmente escola e família), no dia 06 de fevereiro de 2006, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, requisitando que tal medida fosse implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal.

Vários educadores preocupados com a infância vêm externalizando indignações diante de tal medida:

A sociedade brasileira assiste à desarticulação e descaracterização da Educação Infantil (do 0 aos 6 anos) enquanto primeira etapa da Educação Básica, árdua conquista, que requer os investimentos suficientes para considerá-la uma política de direitos da infância brasileira. (ANGOTTI; CUNHA; YAZLLE, 2005, p. 50).

Em 06 de dezembro de 2006, aprova-se a Emenda Constitucional n.º 53/06, que cria o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O FUNDEB, desde então, atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio e vigorará até 2020.

Com as modificações que o FUNDEB oferece, o novo Fundo atenderá não só o Ensino Fundamental [6/7 a 14 anos], como também a Educação Infantil [0 a 5/6 anos], o Ensino Médio [15 a 17 anos] e a Educação de Jovens e Adultos. O FUNDEF, que vigorou até o fim de 2006, permitia investimentos apenas no Ensino Fundamental nas modalidades regular e especial, ao passo que o FUNDEB vai proporcionar a garantia da Educação Básica a todos os brasileiros, da

creche ao final do Ensino Médio, inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância. (PERNAMBUCO, p.5).

As controvérsias com relação às matrículas e a idade de ingresso no 1º ano do ensino fundamental continuaram ocorrendo em vários estados e municípios brasileiros e, em 2007, o Conselho Nacional de Educação em sua Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) se posiciona por meio dos Pareceres nº 5 de 1º de fevereiro de /2007 e nº 7, de 19 de abril de 2007. Reafirmam os mesmos que não deveria haver dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos e que a criança necessitaria ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo.

A situação polêmica em relação ao ensino fundamental de nove anos parece se agravar ainda mais quando a Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo CEE/SP nº 73, publicada em 08 de abril 2008, afirma no conteúdo do Artigo 2º, que as crianças de 5 (cinco) anos de idade, que fariam 6 (seis) anos até 30 de junho do ano do ingresso, poderiam ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O inciso 1º do mesmo artigo refere-se às matrículas para os anos de 2009 e 2010 e determina que, nesse prazo, as crianças que completassem 5 (cinco) anos em dezembro de 2008 poderiam ser matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental.

A Deliberação contraria assim o que consta na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (sobretudo o Art. 6º) bem como nos Pareceres nº 6/2005, nº 18/2005, nº 5/2007; nº 7/2007 do Conselho Nacional de Educação em sua Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

Vale assinalar que a Deliberação apresentada para o Sistema Estadual de Ensino excetuava do caput, porém, o Município de São Paulo, que teria normas específicas de funcionamento.

Em 11 de novembro de 2009, o Congresso Nacional promulga a Emenda Constitucional nº 59/2009 que altera a redação dos incisos I e VII do art. 208, prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. A nova redação do artigo 208 fica então assim redigida:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Emenda Constitucional 59 também acrescenta o parágrafo 3º ao artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, gradativamente, a partir do exercício de 2009 até 2016, a incidência da DRU - Desvinculação das Receitas da União²⁷ - sobre os recursos do governo federal destinados à educação.

Na tentativa de responder as dúvidas e abrandar as discussões instaladas ao longo dos últimos anos sobre a implementação do ensino fundamental de 9 anos, o Ministério da Educação vem lançando diversos documentos.

Já no ano de 2004, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) /Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), o MEC difunde um documento como instrumento do programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos contendo algumas orientações gerais. Para tanto, baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que segundo o MEC, fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos²⁸.

Diante da apresentação tecida até aqui de alguns dos fatos históricos e legais que permeiam o ensino brasileiro, constata-se que o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos se concretiza no esteio de um complexo panorama de conflitos e controvérsias.

Averigua-se também que as realidades atuais da educação infantil e do ensino fundamental são, contudo, indissociáveis. Portanto, considerase a necessidade das duas etapas educacionais envolverem “conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.” (KRAMER, 2007, p.20).

27 Em 1994 foi criado o Fundo Social de Emergência: fonte de recursos advinda da desvinculação de 20% de todos os impostos e contribuições federais. Posteriormente foi denominado Fundo de Estabilização Fiscal que vigorou até 31 de dezembro de 1999. A partir do ano 2000 foi reformulado e passou a se chamar DRU - Desvinculação de Recursos da União tendo sua prorrogação aprovada pelo Congresso Nacional até 2007.

28 Os elementos das Diretrizes citados no texto das orientações do MEC serão destacados no quarto capítulo deste estudo de Doutorado, por serem considerados primordiais na análise dos dados obtidos.

Ressalva-se assim como Kramer (2007) que tanto no cenário da Educação Infantil como do Ensino Fundamental a presença de crianças e não só de estudantes. Assim, o trabalho pedagógico implica uma dimensão que vai além do instrucional, mas envolve conhecimento enquanto cultura, arte, movimento, vida e, sobretudo o que é próprio das ações infantis: a brincadeira.

CAPÍTULO 3. A PESQUISA

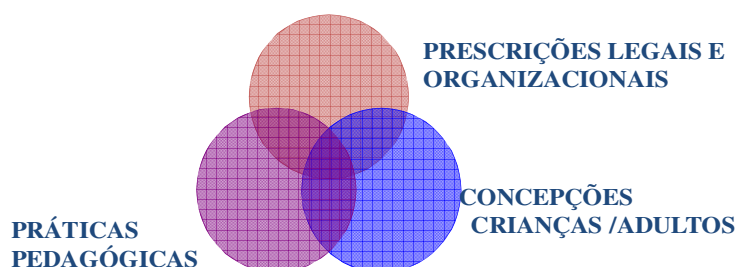
O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. (ROSA, 1963, p.241).

Como já anunciado anteriormente, esta pesquisa buscou promover uma investigação sobre as correlações existentes entre as prescrições legais, os pressupostos organizacionais e as práticas que permeiam as instituições escolares de Educação infantil e do Ensino Fundamental e, que são observadas e vivenciadas por alguns de seus diferentes protagonistas.

Teve por objetivos gerais:

- Verificar quais são as correlações entre as prescrições legais, as orientações organizacionais e as práticas pedagógicas existentes nos referidos níveis de ensino frente às modificações que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos do Ensino Fundamental de nove anos tem provocado,
- contrapor essas fontes com os olhares de adultos /profissionais e de crianças que as frequentam e vivenciam diariamente.

OBJETIVOS GERAIS



Apresentou ainda como **objetivos específicos** as intenções de:

- Analisar as concepções e os ideários propostos pelas escolas, tentando identificar suas relações com as políticas públicas vigentes;
- Captar os olhares e percepções dos adultos / profissionais sobre as escolas.
- Promover e captar os olhares e percepções infantis sobre as escolas.

Buscou assim responder às seguintes **questões de pesquisa**:

- Quais as intenções legais, filosóficas e pedagógicas propostas pelas escolas e elas são compatíveis às representações que os adultos/profissionais e as crianças têm sobre as mesmas?
- Quais as concepções das crianças sobre os papéis sociais, as relações humanas e as ações pedagógicas que se estabelecem dentro da escola?

A investigação foi desenvolvida na cidade de Araraquara. Seu universo foi composto por um Centro de Educação e Recreação (CER) e uma Escola de Ensino Fundamental, ambos vinculados ao Sistema Municipal de Educação - SME.

A escolha por essas unidades de ensino ocorreu mediante as informações advindas de supervisores da Secretaria Municipal de Educação, que consideravam as mesmas como “situadas entre as melhores escolas da cidade” naquele momento. Diante da realidade que se apresentou durante a pesquisa, a investigação de campo que estava prevista para o ano letivo de 2009, acabou perdurando de abril de 2009 a junho de 2010.

3.1. A Educação Pública Municipal de Araraquara

A cidade de Araraquara foi fundada em 22 de agosto de 1817. É conhecida por seus habitantes como “Morada do sol” e localizada no Centro do Estado de São Paulo.

O município de Araraquara possui, atualmente, uma rede de atendimento educacional pública composta pelas unidades de educação infantil e unidades municipais de ensino fundamental, unidades estaduais de ensino fundamental e médio e quatro unidades universitárias da Universidade do estado de São Paulo – UNESP (Faculdade de Ciências e Letras, Instituto de Química, Faculdade de Ciências Farmacêuticas e Faculdade de Odontologia). Abarca também a rede privada de educação que abrange desde a educação infantil até o ensino superior.

Segundo os dados do Plano Municipal de Educação (2004), a primeira escola pública de Araraquara foi fundada em 1903 e destinava-se ao ensino fundamental.

O Parque infantil Leonor Mendes de Barros, datado de 1941, foi a primeira escola pública mantida pela prefeitura de Araraquara. Atendia em regime parcial uma clientela advinda de famílias de baixa renda, “com idade inferior a 07 anos, com objetivo basicamente assistencialista.” (ARARAQUARA, 2000, p.8).

As crianças de sete a treze anos frequentavam no período alternado o Grupo Escolar. Na época, cabia ao Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Esportes do Estado a orientação técnica voltada para o Parque Infantil.

Objetiva-se assim, além de abrigar e resguardar as crianças - filhos de pais trabalhadores – oferecer-lhes formas alternativas de recreação, porém, sem a obrigatoriedade da presença de profissionais habilitados.

Tal modelo de unidade escolar municipal serviu também para mais dois parques infantis construídos posteriormente, Parque infantil Carmelita Garcez em 1951 e Parque infantil Eloá do Valle Quadros em 1969.

Observa-se um marco no processo de mudança da realidade escolar municipal de Araraquara com a instalação em 1971 do Parque infantil Dona Cotinha de Barros. Buscando preparar as crianças para o ingresso na escola primária, nele são criadas as chamadas classes de pré-primário, destinadas aos alunos de seis anos de idade.

No mesmo ano, os Parques Infantis de Araraquara passam a ser denominados Centros de Educação e Recreação – CERs “- com a divisão por grupos/classes de faixas etárias específicas- 3,4,5 e 6 anos – mais condizente com a natureza do atendimento. (ARARAQUARA, 2000, p.8).

Os CERs, gradualmente, destinaram-se ao atendimento voltado para as crianças menores de sete anos e foram instituídos visando alcançar o objetivo pleno da Área Social do município de Araraquara, ou seja, promover a melhoria das condições de vida da população e de atender as necessidades básicas da criança, favorecendo ao mesmo tempo o desenvolvimento integral e harmonioso de suas potencialidades. (ARARAQUARA, 2004).

Suas orientações técnicas a partir de 1977 foram “introduzidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP”. (ARARAQUARA, 2000, p.8).

Como aponta Costa (2006), a experiência traçada na educação infantil do município de Araraquara trazia já na década de setenta uma essência pautada no

binômio cuidar e educar, pressuposto, que posteriormente seria defendido em políticas educacionais.

As práticas voltadas para o atendimento na educação infantil instituídas na cidade no final da década de 70 e no início da década de 80 poderiam ser consideradas “como experiências nacionais pioneiras do olhar pedagógico sobre o cuidar e o olhar cuidador sobre o ensinar”. (COSTA, 2006, p. 63).

Segundo o relato da autora:

No final da década de 1970 quando se configurava uma reorganização nos serviços de saúde do país, em Araraquara, foi inaugurada também uma nova concepção dos serviços de atenção às crianças de 0 aos 6 anos onde se criaram os então atuais espaços denominados Centro de Educação e Recreação (CER) que funcionavam ao lado dos Centros Municipais de Saúde da cidade. Esses serviços se encontram localizados em regiões periféricas da cidade e tinham como finalidade constituírem-se um verdadeiro cinturão de promoção de Educação e de Saúde. A Educação Infantil, enquanto atribuição do poder municipal era concebida como espaço de cuidados integrados e interdisciplinares. (COSTA, 2006. p. 63).

Segundo o Plano Municipal de Educação –PME - a partir de 1983, as discussões desencadeadas nas universidades e em alguns movimentos sociais sobre a importância dos primeiros anos de vida, levaram a formação de uma comissão, formada por profissionais da Diretoria de Educação e Cultura, da Prefeitura Municipal de Araraquara, por professores da UNESP, por diretores e professores dos CERs e por pessoas da comunidade. Essa comissão foi responsável pela preparação de um Programa de Educação, interligado aos Programas de Saúde e Promoção Social, cujo objetivo comum era promover a melhoria das condições de vida da população, contando com a participação ativa e consciente da comunidade.

Ressalva-se que:

Para facilitar essa integração, os Centros de Saúde, construídos na época, localizavam-se ao lado dos CERs que, por sua vez, foram construídos próximos a praças e parques existentes na cidade. [...] Ao propor seu programa de educação pública municipal, Araraquara, superou a dicotomia existente entre a creche (subordinada a órgãos de caráter assistencial) e a pré-escola (subordinada ao sistema educacional), unindo-as sob o sistema educacional, antecipando-se ao que foi definido na Constituição Federal de 1988. (FRAIZ, 2006, p.46).

Nos anos seguintes, foram construídas outras unidades de educação infantil, com atendimento voltado às diferentes modalidades, sobretudo, berçários. A prefeitura inicia um programa de formação continuada, e estrutura também no ano de 1987, “a Equipe de apoio Técnico, do Departamento de Educação e Cultura, composta por duas psicólogas, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora pedagógica e uma nutricionista.” (ARARAQUARA, 2004, p.13).

Em 1992, a Equipe de apoio Técnico foi denominada como Coordenadoria Técnica de Programas de Educação absorvendo “a função de estabelecer diretrizes para os diferentes programas. Com a instalação de mais seis unidades em 1992, a Rede Municipal de Educação Infantil, passou a contar com 26 CERs.” (ARARAQUARA, 2000, p.8).

A Secretaria publica em 1994, a primeira versão do **Manual de Procedimentos dos Centros de Educação e Recreação (CERs.)**, na tentativa de sistematizar sugestões e contribuições que pudessem “servir de recurso organizador e instrumento de orientação para o trabalho nos CERs de rede municipal de educação de Araraquara” (ARARAQUARA, 2000, p.8).

Mesmo com o crescente número de instalações de CERs, a década de 90 apresenta um interesse e empenho por parte da prefeitura municipal em definir a implementação do Ensino Fundamental.

No ano de 1994, a prefeitura cria o Programa de educação complementar, oferecido em um espaço denominado Centro de Educação Complementar – CEC, destinado a atender a faixa etária de sete a quatorze anos em período contrário ao ensino regular. (ARARAQUARA, 2004).

Em 1995, instala-se no município o primeiro CAIC - Centro de Atenção integral à Criança – “que, dentre todos os subprogramas desenvolvidos, também conta com o de Educação Infantil.” (ARARAQUARA, 2000, p.8).

No ano de 1996, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, funcionavam em Araraquara dois CAICs oferecendo atendimento à educação infantil (seguindo o modelo dos CERs) e também ofertando um programa de educação complementar. “Com a implementação do segundo CAIC e com a emancipação do distrito de Gavião Peixoto terminaremos o ano vigente (1996) com 27 unidades [...]” (ARARAQUARA, 2000, p.8).

Com a aprovação da Lei Municipal nº 4938, promulgada em 13 de novembro de 1997, tem-se então a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Araraquara, composto por: Conselho Municipal de Educação²⁹, Secretaria de Educação, Instituições Municipais de Ensino, Instituições Particulares de Educação Infantil e Órgãos Auxiliares.

Ainda no ano de 1997, “a Prefeitura Municipal de Araraquara estabeleceu, como uma das prioridades na área da educação municipal, a implantação do Ensino Fundamental, mais especificamente o 1º ciclo (de 1ª a 4ª série).” (ARARAQUARA, 2004, p.16). Contudo, tal implantação só se efetivou a partir de 1998, impulsionada pela Lei do FUNDEF.

Inicialmente o município de Araraquara fez opção por criar sua própria rede de ensino fundamental, em regiões da cidade não atendidas por escolas estaduais. Contando já com o prédio do CAIC [...] organizou-se a primeira EMEF, com alunos encaminhados pela Diretoria Regional de Ensino. (ARARAQUARA, 2004, p.16).

Em 1998, a falta de condições de funcionamento adequado resultou na desativação de escolas estaduais. Para acolher a demanda, a prefeitura, instalou novas EMEFs, funcionando em regime de gestão compartilhada entre o Município e Estado.

Fraiz (2006), supervisora de ensino do ensino fundamental do município, aponta que esse momento de municipalização do ensino fundamental em Araraquara:

Gerou situações bastante complexas que demandaram habilidades, boa convivência e boa vontade do poder público Estadual e Municipal. Segundo relatos de professores que atuaram nessa época, a convivência entre os professores da rede estadual e municipal era muito boa e proporcionava inclusive uma grande troca de experiências, porém ocorriam comparações quanto a quantidade de recursos materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal e Secretaria Estadual de Educação. (FRAIZ, 2006, p. 52).

As discussões referentes à implantação do sistema de ciclos em Araraquara começam a se desencadear na I Conferência Municipal de Educação no ano de 2001. Inspirou-se particularmente nas experiências da Escola Plural implantada em Belo

29 Vale enfatizar que a Lei de aprovação do Conselho Municipal de Educação foi promulgada em 27 de novembro de 1997, porém, só foi efetivado em 1999.

Horizonte e da Escola Cidadã implantada em Porto Alegre. Inicialmente a proposta referente aos ciclos de formação, com duração de oito anos foi apresentada em três EMEFs (ARARAQUARA, 2004).

O Projeto Piloto da então nominada Escola Ciclada pautou-se também nas premissas dos MEC Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs, documento lançado pelo MEC em 1990. O Projeto previa a organização por ciclos de formação, a incorporação dos alunos de seis anos no ensino fundamental e a ampliação deste para nove anos. (Fraiz, 2006).

A pesquisa de Fraiz (2006) evidencia que o processo daí decorrido suscitou muitas dúvidas por parte dos educadores e da população local envolvida. A autora tece suas críticas e afirma que:

[...] esse processo foi muito rápido, bem como não houve a preocupação da Secretaria Municipal de Educação em definir como funcionaria toda essa escola, adiando algumas decisões para o momento em que surgissem as dúvidas e dificuldades. Essa situação revela-nos que tal processo de implantação pode ter sido muito rápido, sem um conhecimento do conteúdo da inovação por parte dos professores e pais e da própria SME. Sabemos que a passagem da condição do "pretendido" pela reforma para a condição real, implica em mudanças de comportamento, atitudes e representação dos atores das organizações educacionais, ou seja, que as práticas inovadoras necessitam ser objeto de uma reconfiguração local e não de simples reprodução. Há ainda uma condição anterior que parece não ter ocorrido, pois esses próprios atores não tinham total clareza do que se pretendia com a mudança e qual era a sua essência. (FRAIZ, 2006, p. 59).

Com uma parcela dos alunos de seis anos incorporada ao ensino fundamental de unidades municipais de Araraquara, já em 2002, a Secretaria Municipal de Educação organizou então o documento, denominado “Proposta de construção de um projeto pedagógico para o ensino fundamental, tendo como base a concepção de escola ciclada”. (Anexo A).

Compreendendo a educação enquanto processo de formação humana, e que era preciso respeitar as características de cada fase de desenvolvimento, o referido material definiu que o ensino fundamental se organizaria em três ciclos com duração de três anos cada um.

O quadro a seguir apresenta a distribuição etária de cada ciclo. (ARARAQUARA, 2004).

QUADRO 1 - Organização da escola ciclada de Araraquara

CICLO I			CICLO II			CICLO III		
INFÂNCIA			PRÉ-ADOLESCÊNCIA			ADOLESCÊNCIA		
1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15

Fonte: FRAIZ, 2006, p. 63.

A chegada das crianças de seis anos em espaços escolares destinados ao ensino fundamental provocou diversas dificuldades, uma vez que os educadores reconheceram de imediato “que a criança de seis anos não consegue permanecer cinco horas de atividades diárias em uma sala de aula, necessitando de um trabalho diversificado envolvendo dimensões lúdicas.” (FRAIZ, 2006, p. 64).

A rápida ampliação do processo de municipalização do ensino fundamental exigiu a construção de novos prédios, a contratação de profissionais por meio de concursos públicos, e a criação, no ano de 2002, do cargo de Supervisor de Ensino e de Assistente Educacional pedagógico. (ARARAQUARA, 2004).

Porém, como verifica Fraiz (2006), essa expansão ocorreu sem que a SME fizesse uso de uma avaliação do projeto piloto e, portanto, sem que a mesma pudesse identificar os principais obstáculos e corrigi-los.

Em 2003, o projeto Escola Ciclada sofreu uma alteração em sua nomenclatura e passou a ser intitulado “Escola Interativa organizada em ciclos de formação”. Tal mudança ocorreu devido às reflexões resultantes de uma palestra ministrada pelo professor Miguel Arroyo, onde o mesmo esclareceu que não é a escola que tem ciclos e sim os seres humanos e que, portanto, considerava a nomenclatura escola ciclada incorreta. (FRAIZ, 2006).

Também naquele ano, foi proposta uma alteração na Lei Municipal nº 4.938 de 1997, prevendo no parágrafo 10 do artigo 3º, a organização do ensino fundamental em nove anos, organizado em ciclos, com a expectativa de se implantar o projeto da Escola Interativa em todas as escolas municipais de ensino fundamental. “Até o final de 2003, 5 das 10 escolas municipais de ensino fundamental estavam organizadas em ciclos de formação, isto é, todas as que tinham ensino fundamental completo.” (ARARAQUARA, 2004, p.71).

Os anos de 2003 e 2004 foram particularmente tumultuados e confusos para as escolas e para os educadores, uma vez que em 2003 a rede municipal estava composta por cinco escolas organizadas em ciclos e cinco em regime seriado e em 2004, sete em ciclos e quatro seriadas.

Tratou-se, portanto, de um período de dupla forma de organização do sistema e embora houvesse a intenção de que as concepções e pressupostos da organização em ciclos estivessem presentes na escola seriada, não foi o que ocorreu. (FRAIZ, 2006).

Apesar de algumas tentativas de orientações por parte da SME, por questões político-administrativas, as mesmas foram descontínuas e insuficientes.

O grupo de assistentes educacionais pedagógicos, juntamente com os diretores e professores coordenadores, com a assessoria de uma professora da Universidade Estadual Paulista UNESP, organizaram um documento com as principais características de cada uma das etapas do desenvolvimento, infância, "pré-adolescência" e adolescência, bem como algumas orientações didáticas. O trabalho foi interrompido devido ao encerramento do contrato com a assessoria da UNESP, o documento foi concluído, porém não foi amplamente divulgado na rede. (FRAIZ, 2006, p. 64).

No mesmo ano, entra em funcionamento em Araraquara o denominado "Portal do Saber". Os portais são bibliotecas escolares, instaladas em algumas EMEFs e integradas por um sistema único e equipadas com computadores conectados à Internet. Abertos à comunidade local, disponibilizam a população livros, jornais, revistas e computadores, com acesso à Internet. "A partir de 2004, o Projeto dos Portais do Saber foi implementado, com acesso da comunidade dos bairros, no período noturno e aos sábados." (ARARAQUARA, 2004, p.19).

Em 2004, o Plano Municipal de Educação foi aprovado pela lei nº 6.208 de 10 de novembro.

Para a Educação Infantil Municipal ficaram estabelecidas treze metas, entre as quais se apresentam:

1. g) Incorporar gradativamente as crianças de 6 anos ao ensino fundamental, a partir da adequação dos equipamentos escolares e da implantação do sistema de organização em ciclos de formação, de modo a completar esse processo, na rede municipal de ensino, no prazo de 5 anos da vigência deste plano.

Para o Ensino Fundamental Municipal ficaram estabelecidas trinta e seis metas, entre as quais se apresentam:

4. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos 6 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos, nas escolas estaduais e municipais. 5. Nas escolas municipais, implantar o ensino fundamental completo de 9 anos em 80% das escolas em 3 anos e em 100% em 5 anos, em conformidade com o projeto da Escola Interativa. (ARARAQUARA, 2004, p.84).

Segundo o Plano Municipal de Educação, em Araraquara o setor público municipal é responsável pelo maior número de atendimentos destinados à educação infantil e as dificuldades de crescimento desse nível de ensino relacionam-se com:

[...] os mecanismos de financiamento da educação no país, que atribuem a responsabilidade pela educação infantil exclusivamente aos municípios, com parcela menor de recursos vinculados do que aqueles destinados ao ensino fundamental, considerado como prioridade em âmbito nacional. (ARARAQUARA, 2004, p.39).

O Plano aponta também que a participação da rede municipal na oferta da educação infantil em Araraquara é superior aos índices do Estado de São Paulo. A proposta vigente do programa de Educação Infantil no município de Araraquara se organiza em atendimentos específicos para turmas de berçário, recreação e pré-escola.

Segundo dados extraídos da prefeitura municipal de Araraquara, durante o ano de 2009 a Educação Infantil do município atendeu aproximadamente nove mil crianças, na faixa de 0 a 05 anos de idade, em trinta e cinco (35) unidades escolares, os CERs - Centros de Educação e Recreação, situados por todo o município. Além das unidades, funcionaram também no respectivo ano, quatro classes de pré-escola em assentamentos próximos ao município.

O atendimento para as crianças na modalidade de pré-escola é oferecido em período parcial ou integral, de acordo com a opção da família e a possibilidade da unidade escolar. Aos olhos do poder público municipal “isso representa um significativo avanço [...] porém representa um alto custo para o financiamento da educação infantil no município.” (ARARAQUARA, 2004, p.40).

A proposta do CER que se apresenta em vigor envolve um conjunto de atividades, assim determinadas:

- Atendimento educacional, com atenção e cuidados às condições de higiene, saúde e repouso e também ao desenvolvimento neuro-pisico-motor da criança;
- Atendimento médico-odontológico a todas as crianças da rede;
- Fornecimento de alimentação adequada em quantidade e qualidade necessárias à respectiva idade das crianças.

Em junho de 2011, é reelaborado o Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil, do qual se salienta aqui:

Art. 2º. Os Centros de Educação e Recreação – CERs constituem-se em Unidades de Educação Infantil mantidas pela Prefeitura Municipal de Araraquara e administradas pela Secretaria Municipal da Educação, os quais reger-se-ão por este regimento.

Parágrafo único. Os Centros de Educação e Recreação – CERs, oferecerão atendimento em Educação Infantil – Creche e Pré-Escola, em diferentes Unidades Educacionais.

Art. 3º. Os Centros de Educação e Recreação - CERs proporcionarão atendimento educativo à primeira etapa da Educação Básica e atenderão crianças de 0 a 5 anos, nos seguintes atendimentos:

I – Berçário: para crianças de 0 a 2 anos, em período integral; com flexibilização de horário e período parcial manhã ou tarde.

II – Classe Intermediária I: para crianças de 2 anos até 3 anos, em período integral, com flexibilização de horário e período parcial manhã ou tarde;

III – Recreação: para crianças de 2 anos e 5 meses a 5 anos no contra turno da pré-escola, em período integral ou com flexibilização de horário.

IV – Pré-Escola: para crianças de 2 anos a 5 anos, em período parcial manhã ou tarde;

Art. 6º. Os objetivos dos Centros de Educação e Recreação – CERs convergirão para os fins mais amplos da Educação Nacional, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1.996, visando à formação básica e integral do indivíduo.

Art. 7º. Os Centros de Educação e Recreação – CERs constituem-se em Unidades Educacionais de Educação Infantil, mantidas pelo poder público municipal, que visam de forma integrada:

I – favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social;

II – promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social;

III – contribuir para que a interação e a convivência da criança na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

Parágrafo único. O Centro de Educação e Recreação - CER é um equipamento de educação infantil, que integra os atendimentos de creche, pré-escola, educação especial, os quais se desenvolvem com base num Projeto Político Pedagógico fundamentado nas concepções de Criança e Educação Infantil bem como nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (ARARAQUARA, 2011, p. 2 -5).

Porém, pode-se considerar segundo Costa (2006), que essa experiência já está bem diferenciada da procedente da de 1970

[...] uma vez que enquanto estrutura esses centros sofrem da múltiplas determinações e limites onde o condicionamento principal se trava no nível político e econômico. Não se pode garantir o êxito e o sucesso lineares e constantes, uma vez que enquanto estruturas os CERs estão encharcados de dinamismos e avanços, mas também de inúmeras contradições e recuos que se constituem etapas necessárias de um processo histórico em sua marcha diária. (COSTA, 2006. p. 63).

Araraquara, assim como outros municípios, efetivou a transição do Ensino Fundamental de oito anos para o de nove anos atendendo a Lei 11.114 de 16 de maio de 2005 e a determinação da Resolução CNE/CEB Nº 3/2005 que estabelece o Ensino Fundamental com pelo menos nove anos de duração e até quatorze anos de idade, sendo os Anos Iniciais com cinco anos de duração, para crianças de seis a dez anos e os anos finais com duração de quatro anos, para os pré-adolescentes de onze a quatorze anos de idade.

A partir de 2006, todas as unidades do ensino fundamental passaram a ser organizadas em ciclos. Ao final da coleta de dados desta pesquisa (junho de 2010), o município contava com 13 Escolas Municipais (EMEFs) em funcionamento.

Como relatado, o deslocamento de crianças com seis anos de idade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da rede municipal, que já vinha ocorrendo parcialmente desde 2002, foi impulsionado no final de 2004 pelo Plano Municipal de Educação, ocorre de forma mais enfática no ano de 2006 e, no momento inicial desta pesquisa, já era uma situação consumada nas duas unidades de ensino investigadas.

Porém, ainda no primeiro semestre letivo de 2009, a prefeitura anuncia uma nova reorganização das faixas etárias, que incluiria no primeiro ano do Ensino Fundamental de 2010, não mais as crianças de seis, mas as de cinco anos e meio.

O anúncio gerou novos debates e controvérsias entre os profissionais da educação e a própria comunidade.

Posteriormente, bem no final do ano letivo de 2009, **(momento em que essa pesquisa previa encerrar seu processo de coleta de dados)** a Secretaria de Educação do Município comunica uma nova mudança, estabelecendo que as crianças que completassem cinco anos até dezembro de 2009 deveriam no ano seguinte ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental (portanto não fariam a quinta etapa) e que as crianças que completassem seis anos até junho de 2010 deveriam ser matriculadas diretamente no segundo ano do ensino fundamental.

Tal medida resultou em uma situação extremamente confusa e desesperadora para os profissionais e que **resultou na expansão do período de coleta de dados** dessa pesquisa.

Então, no início de 2010, a Secretaria recuou em suas decisões, e estabeleceu o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental para as crianças de cinco anos e meio.

Como pode ser observado por esses dados e a partir dos dados que serão apresentados e analisados no capítulo quatro, alguns transtornos que se apresentaram desde o início da implantação dos ciclos e também da ampliação do ensino fundamental de nove anos não foram ainda superados.

3.1.1 - O Centro de Educação e Recreação (CER) investigado

O CER em questão foi instalado em 1983 e seu espaço físico passou por uma reformulação e adaptação no ano de 1986 e foi reinaugurado no ano de 2008. Oferece atendimento em creche e pré-escola, em período parcial e/ou integral para a demanda de 6 (seis) bairros vizinhos.

Assim como os outros CERs do município, a unidade em questão foi instituída com orientação para alcançar o objetivo pleno do programa da Área Social do Município de Araraquara: promover a melhoria das condições de vida da população e de atender as necessidades básicas da criança, favorecendo ao mesmo tempo o desenvolvimento integral e harmonioso de suas potencialidades.

Atende crianças nas seguintes modalidades: Berçário, Classe Intermediária /CI; Recreação; Pré-escola. Segundo sua proposta pedagógica, procura manter a integração

entre as modalidades, considerando a importância da socialização, cooperação e respeito entre as diferentes faixas etárias.

A Proposta Pedagógica da escola estipula as finalidades e objetivos de cada modalidade, prevendo que o atendimento às crianças de Berçário e Classe Intermediária tem como objetivo principal o cuidado nas atividades de rotina-alimentação, banho e sono, que devem ser organizadas e ministradas tendo em vista uma intenção educativa. A finalidade dessas modalidades no CER é a integração educação-cuidado por meio do brincar, considerado pela escola como o caminho essencial para a criança conhecer o mundo.

Educar-brincar: faz com que a criança tenha autonomia e independência, desenvolve a aprendizagem, o conhecimento, a coordenação motora e a socialização; através do *brincar* a criança expressa emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades. Para isso usamos elementos naturais como água, areia, materiais pedagógicos (jogos de montar, encaixar, etc.), cantigas de roda, expressão corporal, músicas, desenhos. Pinturas, danças, leitura de livros e contação de histórias. (Proposta pedagógica CER, 2009, sem p.)

A modalidade recreação tem como objetivo principal a atividade educativa voltada para o lúdico, oportunizando à criança expressão e o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade infantil, num ambiente estimulante e acolhedor.

A modalidade pré-escola deve oferecer atividades com o objetivo de dar à criança a possibilidade de vivenciar e organizar experiências que contribuam para a sua inserção na cultura de forma mais sistemática enquanto cidadã, sem ignorar as necessidades de cuidados apresentados pela criança desta faixa etária.

Assim, segundo a proposta da escola, essa modalidade deve:

proporcionar situações com o objetivo de levar a criança a um pleno desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a formação de sua identidade, autonomia, socialização, as suas potencialidades e limites, tendo uma imagem positiva de si: e o conhecimento do mundo, propicia explorar o ambiente da Unidade, se expressando com curiosidade através de brincadeiras, atitudes, sentimentos, utilizando as diferentes linguagens para compreender e construir significados sociais e culturais. (Proposta pedagógica CER, 2009, sem p.).

No ano de 2009, a referida unidade de ensino apresentava um total de 440 (quatrocentos e quarenta e quatro) alunos, compreendidos entre 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Os alunos estavam então distribuídos nas turmas: berçário 1, berçário 2, e berçário 3; duas turmas de classe intermediária / CI; duas salas de recreação para crianças de 3 a 5 anos em atendimento de período integral e no período contrário em complementação à pré-escola; quatro salas de 3ª etapa; três salas de 4ª etapa (sendo uma oferecida no período da manhã e duas no período da tarde) e quatro salas de 5ª etapa (sendo três oferecidas no período da manhã e uma no período da tarde).

O quadro que se apresenta a seguir explicita a relação de distribuição entre as turmas, o número de crianças atendidas e o número de profissionais disponíveis por turma no CER em 2009:

QUADRO 2 – Turmas, número de crianças e de profissionais

Berçário I	23 crianças		04 agentes educacionais
Berçário II	32 crianças		05 agentes educacionais
Berçário III	30 crianças		04 agentes educacionais
CI 1 A - manhã	17 crianças	01 professor	01 agente educacional
CI 1 B - manhã	18 crianças	01 professor	01 agente educacional
CI 2 A - manhã	20 crianças	01 professor	
CI 2 A - tarde	22 crianças	01 professor	
3ª Etapa A - manhã	27 crianças	01 professor	
3ª Etapa B - manhã	17 crianças (1 inclusão)	01 professor	
3ª Etapa A - tarde	27 crianças	01 professor	
3ª Etapa B - tarde	29 crianças	01 professor	
4ª Etapa A - manhã	31 crianças	01 professor	
4ª Etapa A - tarde	28 crianças	01 professor	
4ª Etapa B - tarde	25 crianças (1 inclusão)	01 professor;	
5ª etapa A - manhã	32 crianças	01 professor	
5ª etapa B - manhã	32 crianças	01 professor	
5ª etapa A - tarde	32 crianças	01 professor	
Recreação - manhã	72 crianças		03 agentes educacionais
Recreação - tarde	78 crianças		03 agentes educacionais

Fonte: Proposta Pedagógica do CER

Observa-se no quadro que, no ano de 2009, a referida unidade de ensino contava com o efetivo de 21 (vinte e um) agentes educacionais e 16 (dezesseis) professores, geridos por uma diretora. A nomenclatura agente educacional é utilizada no município para definir os profissionais que trabalham em berçário e em recreação, em substituição às nomenclaturas berçarista e recreacionista. Aos agentes educacionais exige-se como formação mínima o Ensino Médio.

3.1.2. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) investigada

A Escola Municipal de Ensino Fundamental investigada neste estudo foi inaugurada em março de 2008, na presença do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação Fernando Haddad.

Segundo os dados obtidos da secretaria e do Projeto Político Pedagógico – PPP - da escola, a inauguração desta Unidade Escolar foi um fato marcante tanto para a cidade quanto para a comunidade local.

A escola representou um grande avanço para o bairro. Os pais solicitaram a construção da escola numa plenária de Orçamento Participativo da cidade, disputando a verba com outras obras. Muitos pais têm orgulho de terem participado disso. A inauguração da escola foi um evento de destaque na mídia local, regional e nacional, devido à presença do Presidente da República, sr. Lula. A comunidade compareceu em sua totalidade. (PPP, 2010, p. 11 -12).

Além de possuir o denominado “Portal do Saber”, aberto à comunidade local, nos três períodos (manhã, tarde e noite), a escola foi equipada com recursos tecnológicos inovadores na educação, como laboratórios de ciências, de arte, de aprendizagem, de informática – com lousa digital – e com *classmates* (um computador por aluno).

Inicialmente, a escola recebeu cerca de quatrocentos alunos, distribuídos em turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. No momento inicial da pesquisa, ou seja, início letivo de 2009, a escola atendia 493 alunos. No início de 2010 estava atendendo uma média de 550 alunos.

Instalada na divisa da zona urbana de Araraquara com o município vizinho, Américo Brasiliense, a referida escola localiza-se em uma região predominantemente voltada para residência e pequeno comércio.

Os alunos da escola são provenientes dos cinco bairros que a circundam e a clientela da escola é predominantemente de classe média baixa, famílias onde pais e mães são trabalhadores, exercendo funções na indústria, no comércio e em serviços gerais (pedreiro, servente de pedreiro, motorista, moto táxi, caminhoneiro, doméstica, faxineiro etc.).

Segundo informações do rascunho do Projeto Político Pedagógico escolar fornecido pela diretora em 2010, por estar ainda em elaboração, a maioria dos pais de alunos se desloca, diariamente, para trabalhar em outros bairros da cidade, uma vez que o atendimento comercial é bem pequeno, havendo apenas bares e botequins e dois pequenos mercados. Não há nas proximidades da escola, farmácias, bancas de jornais, indústrias, posto de saúde ou centro comunitário.

A escola tem um espaço físico harmonioso e atrativo, com cores calmas e relaxantes, composto no período da pesquisa pelos seguintes ambientes: diretoria; coordenação pedagógica; secretaria; laboratórios de informática, de ciências, de arte e aprendizagem; salas de aula; Portal do Saber /biblioteca; sala de recursos para educação especial; sala dos professores; um pátio coberto, onde se localizam a cozinha a área de refeitório e os banheiros e, a área externa onde se localiza uma quadra poliesportiva descoberta e um pequeno espaço ocupado por um balanço e uma gangorra.

3.2. Os protagonistas: apresentando os sujeitos da pesquisa

No Centro de Educação e Recreação (CER), os sujeitos ouvidos foram: a diretora; uma professora da quinta etapa; uma professora da quarta etapa; um grupo de 32 crianças da quinta etapa do ano de 2009, sendo dezessete (17) meninos e quinze (15) meninas, com idade média de cinco (5) anos e meio. Apesar de não ser elencada inicialmente como sujeito da pesquisa uma merendeira também foi entrevistada a pedido da mesma.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), o grupo de sujeitos foi composto da seguinte forma: a diretora; a coordenadora pedagógica; duas professoras do primeiro ano identificadas nos dados por professora A e professora B; uma professora de Educação Física; um grupo de treze (13) crianças de uma classe do primeiro ano de 2009, sendo oito (8) meninos e cinco (5) meninas, com idade média entre seis e sete anos; um grupo de 10 (dez) crianças de uma classe do primeiro ano de 2010 com idade média entre cinco anos e meio e seis anos, sendo cinco (5) meninos e cinco (5) meninas. Vale ressaltar que deste grupo das crianças de 2010 quatro (4) crianças haviam participado da coleta no CER em 2009, sendo três (3) meninas e um (1) menino.

A merendeira também foi entrevistada, a fim de contrapor seu olhar com o da profissional da Educação Infantil. As falas das merendeiras foram utilizadas em alguns momentos, como dados complementares aos dados obtidos pelos outros participantes.

Vale ressaltar que todas as participantes crianças foram identificadas por nomes fictícios e que a organização dos grupos de crianças envolvidos na pesquisa - cinquenta e cinco (55) crianças participantes ao todo - resultou da concordância dos pais ou responsáveis pelas mesmas, firmado por meio de um “termo de autorização de uso de voz, imagem e/ou depoimento” exigido pela Secretaria de Educação.

Não se pode, entretanto, incorrer no erro “pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou dos professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas” (ALDERSON, 2005, p. 424). Portanto, todas as crianças foram convidadas a participar dos encontros com a pesquisadora, sendo-lhes sempre reservado o direito à recusa em cada encontro.

3.3. Descrição metodológica da pesquisa

Para dar conta de seus objetivos, a presente pesquisa trilhou um caminho metodológico, disposto em três momentos, distintos, porém, ocorridos de forma paralela e dialética.

O primeiro momento visou, principalmente, analisar as concepções e os ideários propostos pelas escolas, tentando identificar sua relação com as políticas públicas vigentes. Utilizou-se dos seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Pesquisa bibliográfica (da literatura e dos documentos legais)
- Pesquisa documental (em documentos oficiais da escola, como o projeto político-pedagógico, planejamento curricular; planos de aula; etc.)

O segundo momento teve o caráter de promover e captar diferentes olhares de alguns profissionais que nelas circundam. Contou para tanto com os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Aplicações de questionários e entrevistas semiestruturadas³⁰ (com alguns diferentes sujeitos adultos que compõem os universos institucionais educativos investigados: diretores, coordenadores, professores, merendeiras).
- Observação e participação de aulas, de recreios e de reuniões de pedagógicas.

Com a devida permissão das escolas e dos envolvidos, as entrevistas foram gravadas em fita cassete por intermédio de um gravador portátil e seu conteúdo posteriormente transcrito.

O terceiro momento teve o caráter de promover e captar os olhares e as percepções infantis sobre as escolas, permitindo a escuta e a expressão das crianças envolvidas no estudo, lembrando que:

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância. (SOARES, 2006, p. 32).

O ato de escutar as crianças – do latim *auscultare* - exigiu cuidados específicos, uma vez que não se trata apenas de um ato perceptivo motor para recepção de

30 Segundo Minayo (1993) nas entrevistas semi-estruturadas o pesquisador deve seguir um roteiro com questões previamente definidas que combinam perguntas abertas e fechadas. Por tal tipo de entrevista o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

informações, mas, escutar diferentemente de ouvir, implica em exercício de compreensão e interpretação. “[...] escutar é diferente e mais complexo do que ouvir simplesmente. Implica a tentativa de compreender, um esforço para ir ao encontro do interlocutor, no reconhecimento da autenticidade e da legitimidade de sua fala.” (RAMIRES; FRONER, 2008, p.225).

Para a execução da coleta de dados junto às crianças, a pesquisa guiou-se por algumas recomendações que segundo Campos (2008, p. 39) são importantes:

1. antes de iniciar a pesquisa é preciso deixar muito claro seu objetivo e o papel dos pesquisadores, obtendo o consentimento dos demais adultos e instituições envolvidas sobre o tema da pesquisa [...];
2. é preciso cuidado com as informações recolhidas para não expor as crianças e torná-las vulneráveis após ouvi-las;
3. os pesquisadores devem evitar a colocação de questões que podem provocar reações de estresse e sofrimento nas crianças com as quais eles não se sentem preparados para lidar;
4. os pesquisadores devem ter conhecimento da cultura local para evitar provocar inadvertidamente constrangimentos adicionais sobre as crianças.

Soares (2006) indica a necessidade de instrumentos metodológicos criativos e diferenciados na investigação com crianças. Entre os grupos de ferramentas metodológicas sugeridas pela autora, encontra-se o uso de técnicas dramáticas e a observação do brincar de faz-de conta:

A utilização de técnicas dramáticas, de *role-play* ou ainda a observação de situações de faz-de-conta, permitem recuperar representações que por vezes podem ficar ocultas ao olhar adulto-centrado do investigador. Com os cuidados éticos indispensáveis, a observação de situações de faz-de-conta, bem como a realização de pequenas dramatizações à volta de um determinado tema, propostas interessantes, extremamente comuns em crianças mais pequenas, permitem recriar as suas representações acerca dos mundos, dos sentimentos, das acções que os trespassam e que acabam por retratar com evidente particularidade a complexidade de emoções e vivências, que seria impossível resgatar com métodos tradicionais. (SOARES, 2006, p. 37).

Campos (2008) corrobora a indicação do uso do jogo como um possível instrumento metodológico, pois, “crianças menores sentem dificuldade em se expressar oralmente e outras formas de expressão podem ser utilizadas.” (p. 38).

Observar a criança brincando não é uma estratégia recente em pesquisas. Trata-se de uma estratégia presente em diversos estudos, entre eles os experimentos desenvolvidos pelos estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural desde a década de 30, sobretudo por Vygotski, Leontiev e Elkonin.

Esta pesquisa orientada pelos pressupostos apresentados procurou fazer uso dos elementos de representação presentes no denominado “jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais” por ser um instrumento que permite o exercício da narratividade infantil. Fez uso também do denominado jogo de regras. Assim, foram propostos encontros, onde as crianças desenvolveram as brincadeiras, tendo as respectivas escolas, as relações e os papéis sociais presentes nos mesmos.

Para atingir o cruzamento de procedimentos de escuta junto às crianças, buscou-se variar os elementos e a forma de brincar, uma vez que a criança se expressa por diferentes linguagens e “a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.” (ROCHA, 2008, p. 45).

Diante das condições e da permissão de cada realidade escolar ao longo da investigação foram utilizados os seguintes jogos com os distintos grupos de crianças:

- a) “Vamos brincar de escolinha?” - Jogo protagonizado
- b) “Trilhando nossa escola.” - jogo de regras Trilha (também conhecido como Jogo de Percurso) utilizado em conjunto com os elementos do Jogo protagonizado.
- c) “Simon diz”- Jogo de regras com movimento.

Outros recursos audiovisuais (filmagens e fotografias) serviram ainda, como recurso de apoio à memória e/ou com a intenção de ilustrar parcialmente as situações vividas durante o processo.

Todos os dados coletados ao longo da pesquisa contaram também com registros em forma de “diário de campo”, cuja prática, segundo Minayo (1993), propicia apreender informações referentes às conversas informais, comportamentos, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa, enfim, as informações que não forem registradas nas entrevistas formais.

A seguir, apresentam-se dois quadros onde se procurou relacionar os sujeitos/participantes e os respectivos instrumentos utilizados no processo de coleta.

Nos quadros também estão presentes os nomes fictícios dados às crianças participantes e a forma como cada sujeito adulto foi identificado na exposição dos dados.

O Quadro 3 refere-se ao contexto do CER e Quadro 4 ao contexto do Ensino Fundamental. O asterisco (*) foi usado no Quadro 4 para marcar os nomes fictícios das quatro crianças que já haviam participado do estudo em 2009, no contexto do CER.

Quadro 3

Instrumentos de coleta desenvolvidos com os participantes do CER

Participantes	Instrumentos de coleta		
	Entrevistas Semi- Estruturadas	Brincadeiras	
		Vamos brincar de escolinha? (04 momentos)	Trilhando nossa escola
Diretora	Δ		
Professora 5ª etapa	Δ		
Professora 4ª etapa	Δ		
Merendeira	Δ		
Criança 1 - Luiza		◇	◇
Criança 2 - Maria		◇	◇
Criança 3 - Lara		◇	◇
Criança 4 - Fernanda		◇	◇
Criança 5 - Andréa		◇	◇
Criança 6 - Júlia		◇	◇
Criança 7 - Adriana		◇	◇
Criança 8 - Heloísa		◇	◇
Criança 9 - Helena		◇	◇
Criança 10 - Vitória		◇	◇
Criança 11 - Ana		◇	◇
Criança 12 - Clara		◇	◇
Criança 13 - Isabela		◇	◇
Criança 14 - Márcia		◇	◇
Criança 15 - Milena		◇	◇
Criança 16 - Carlos		◇	◇
Criança 17 - Marcos		◇	◇
Criança 18 - Matheus		◇	◇
Criança 19 - Henrique		◇	◇
Criança 20 - Pedro		◇	◇
Criança 21 - João		◇	◇
Criança 22 - Miguel		◇	◇
Criança 23 - Angelo		◇	◇

Criança 24 - Márcio		◇	◇
Criança 25 - Rodrigo		◇	◇
Criança 26 - José		◇	◇
Criança 27 - Augusto		◇	◇
Criança 28 - Guilherme		◇	◇
Criança 29 - Diego		◇	◇
Criança 30 - Heitor		◇	◇
Criança 31 - Flávio		◇	◇
Criança 32 - Paulo		◇	◇

Quadro 4

Instrumentos de coleta desenvolvidos com os participantes do Ensino Fundamental

Participantes	Instrumentos de Coleta			
	Entrevistas Semi- Estruturadas	Brincadeiras		
		Vamos Brincar de Escolinha? (02 Momentos)	Trilhando Nossa Escola	Simon Diz
Diretora	Δ			
Coordenadora	Δ			
Professora "A"	Δ			
Professora "B"	Δ			
Professora Educação Física	Δ			
Merendeira	Δ			
Criança 1 (2009) - Isadora		◇	◇	
Criança 2 (2009) - Rose		◇	◇	
Criança 3 (2009) - Luci		◇	◇	
Criança 4 (2009) - Elaine		◇	◇	
Criança 5 (2009) - Mara		◇	◇	
Criança 6 (2009) - Leonardo		◇	◇	
Criança 7 (2009) - Vitor		◇	◇	
Criança 8 (2009) - Vinicius		◇	◇	
Criança 9 (2009) - Davi		◇	◇	
Criança 10 (2009) - Breno		◇	◇	
Criança 11 (2009) - Felipe		◇	◇	
Criança 12 (2009) - Gabriel		◇	◇	
Criança 13 (2009) - Eduardo		◇	◇	
* Criança 1 (2010) - Clara		◇	◇	◇
*Criança 2 (2010) - Ana		◇	◇	◇
*Criança 3 (2010) - Júlia		◇	◇	◇
Criança 4 (2010) - Daiane		◇	◇	◇
Criança 5 (2010) - Elen		◇	◇	◇

*Criança 6 (2010) - João		◇	◇	◇
Criança 7 (2010) - Rafael		◇	◇	◇
Criança 8 (2010) - Gustavo		◇	◇	◇
Criança 9 (2010) - Otávio		◇	◇	◇
Criança 10 (2010) - Fábio		◇	◇	◇

3.3.1. Descrição metodológica dos jogos utilizados na coleta com as crianças

a) “Vamos brincar de escolinha?”

Ao fazer uso do jogo protagonizado como recuso metodológico investigativo, estabeleceu-se quatro momentos consecutivos com respectivos princípios norteadores: definição dos papéis no jogo; organização do espaço físico; seleção dos objetos e brinquedos; o desempenho durante o jogo e a interação entre os papéis desempenhados.

Esses princípios norteadores foram estabelecidos com a intenção de que pudessem servir posteriormente para a organização das categorias de análise.

Os momentos e os princípios norteadores do jogo:

- 1- Definição dos papéis: Deixar que as crianças escolham coletivamente os papéis que serão representados (professores, alunos, diretores, coordenadora, merendeira, porteiro etc.) e quem os executará.
 - Pretendeu-se assim observar e analisar entre outras coisas: o grau de importância dado pelas crianças a cada papel exercido dentro da escola; as relações sociais estabelecidas nesses papéis e as características apontadas como necessárias para o desempenho das mesmas.

- 2- Organização do espaço físico: Deixar que as crianças elaborem e delimitem o espaço (fazendo uso de um rolo de barbante, disposto no chão) de acordo com os papéis e as necessidades da brincadeira (sala de aulas, diretoria, cozinha, pátio, parquinho, brinquedoteca, biblioteca, etc.).
 - Pretendeu-se assim observar e analisar entre outras coisas: a percepção e representação que as crianças têm sobre os espaços que compõe a escola, através da proporção e localização geográfica destinada aos ambientes; da atenção, do tempo e

do entusiasmo empreendidos na preparação de cada ambiente; do “clima” que a utilização de possíveis objetos possa sugerir.

3- Seleção e organização dos objetos e brinquedos: Oferecer um grande “baú de trecos”, contendo vários objetos distintos (cadernos; régua; folhas pautadas; folhas de papel sulfite; lápis pretos; lápis coloridos; canetas esferográficas azul e vermelha; jogos de construção; flores; fitas de vídeos; livros de histórias infantis; livros infantis emborrachados e de leitura iconográfica; caixas de diferentes tamanhos e formatos, potes e embalagens de plástico e papelão de diversos tamanhos e formatos; teclado de computador; lousa pequena; travesseiros pequenos; baldes, pazinhas e forminhas de areia; panelas, pratos, garfos, e colheres de plástico; panelas, pratos, garfos e colheres de metal; pote cheio de clips; bola; carrinhos; corda; vai e vem; boneca e bonecos; caminha de boneca; mamadeira; chupeta; telefone; jogos educativos; rádio de plástico; diversos instrumentos musicais; embalagens vazias de massinha de modelar, de lápis de cor, de giz e de giz de cera; alfabeto móvel emborrachado; ábaco de plástico; gibis; brinquedos de pelúcia; almofadas maiores e menores; tecidos variados etc.).

- Pretendeu-se assim observar e analisar entre outras coisas: A escolha dos objetos e brinquedos (considerando-se que a psicologia histórico-cultural entende o brinquedo como suporte da brincadeira) que poderá servir de pista para a compreensão das representações infantis.
- 4- O desempenho durante o jogo e a interação entre os papéis: procurar observar a interação exposta no ato do jogo (sendo observadora ou se necessário, assumindo um papel e fazendo parte da brincadeira).
- Pretendeu-se assim observar e analisar entre outras coisas: como as crianças vêem, sentem e representam as relações humanas e as ações pedagógicas que se estabelecem dentro da instituição escolar.

Procedimento metodológico:

Primeiramente realizaram-se alguns encontros entre a pesquisadora, as crianças e a professora da turma, com a intenção de apresentar o objetivo da pesquisa e da

presença da pesquisadora e estabelecer vínculos, além de oportunizar a observação e a participação em momentos da rotina escolar.

Um dos encontros foi destinado ao jogo protagonizado onde as crianças escolheram o tema/argumento do jogo e brincaram livremente com os brinquedos e objetos existentes na própria escola. Combinou-se então, que no encontro seguinte, a brincadeira teria como tema “a nossa escola”.

Procurando seguir os princípios norteadores estabelecidos, efetuou-se o encontro destinado a utilização do jogo protagonizado como instrumento de coleta.

Encaminhadas pela pergunta da pesquisadora - **“quem faz parte da nossa escola e pode estar na brincadeira?”**- as crianças, sentadas no chão com a pesquisadora, definiram os personagens e quem os executariam.

Após o tempo destinado para a definição dos papéis, uma nova pergunta foi lançada - **“onde podemos montar nossa escolinha e quais espaços teremos que ter nela?”**. Ofereceu-se nesse momento, alguns rolos de barbante para que as crianças delimitassem os espaços que a brincadeira exigiria.

Em seguida, a pesquisadora apresentou o “baú de trecos”, caixa contendo vários objetos e brinquedos, perguntando **“o que podemos usar daqui, onde e como?”**. Foi aí reservado um tempo para que as crianças explorassem os materiais enquanto discutiam sobre onde e por quem os mesmos poderiam ser utilizados.

Depois de organizado o espaço e distribuídos os objetos reservou-se um tempo para o desempenho do jogo e a interação entre os papéis.

Ao final do encontro, as crianças ajudaram a “desmontar a escolinha” e guardar os brinquedos, enquanto conversavam com a pesquisadora sobre alguns fatos ocorridos.

É importante ressaltar que na escola de Educação Infantil foi possível fazer uso do Jogo protagonizado “Vamos brincar de escolinha?” em seus quatro momentos previstos.

Na escola de Ensino Fundamental, diante das dificuldades de acesso (que dependia da autorização da direção e das professoras) e do tempo mais restrito permitido junto às crianças por encontro, optou-se por fazer uso apenas dos dois primeiros momentos para buscar dados sobre a representação infantil sobre a escola.

b) “Trilhando nossa escola”

Obedecendo a estrutura e as regras de um Jogo de trilha (antigo jogo de tabuleiro, também conhecido por Jogo de Percurso, por apresentar um caminho a ser percorrido pelos participantes), o jogo “Trilhando nossa escola” envolveu situações previamente elaboradas visando explorar as perspectivas infantis com relação às instituições escolares analisadas.

Buscando permitir a expressão das opiniões diretas das crianças referentes às respectivas instituições, cinco questões mais amplas foram estabelecidas para que servissem posteriormente como categorias de análise.

Questões:

- ✚ **Você gosta da escola?**
- ✚ **O que você vem fazer aqui?**
- ✚ **O que você mais gosta na escola?**
- ✚ **O que você menos gosta na escola?**
- ✚ **Se tivesse um ‘saquinho de pó mágico’ o que você faria para deixar a escola melhor?**

Observação: Empregou-se no decorrer do jogo um saquinho de tecido vermelho contendo purpurina dourada, que foi apresentado ludicamente para as crianças como um “saquinho de pó mágico” que seria capaz de ‘mudar o que quisessem’ na realidade escolar.

Intercalada às cinco perguntas (categorias) já anunciadas utilizou-se também durante este jogo uma estratégia metodológica denominada “escala simétrica”. A escala foi abordada por meio de um material confeccionado e denominado pela pesquisadora como “Cartões de carinhas” - três cartões por criança, confeccionados em cartolina com desenho de expressões faciais, com as seguintes associações:

- ☺ **Carinha feliz = gosto muito**
- ☹ **Carinha séria = gosto um pouco**
- ☹ **Carinha triste = não gosto**

A escala simétrica foi solicitada durante a trilha por outras cinco perguntas (categorias) mais específicas que associavam a expressão do aspecto afetivo-emocional infantil aos espaços físicos e momentos das rotinas escolares. Em seguida, as respostas

obtidas por intermédio dos cartões eram aprofundadas e justificadas verbalmente, por meio de depoimentos livres das crianças.

Essas outras cinco perguntas ficaram assim estruturadas:

CER:

Quando estou no parque eu (MOSTRAR CARINHA) porque (DEPOIMENTO LIVRE)

Quando estou na sala estruturada eu ...

Quando estou no tanque de areia eu ...

Quando estou na brinquedoteca eu ...

Quando estou na sala de multirecursos eu ...

Ensino Fundamental:

Das aulas de artes eu (MOSTRAR CARINHA) porque (DEPOIMENTO LIVRE)

Da sala de aula eu...

Quando é hora da educação física eu...

Nas atividades feitas na sala de informática eu ...

Quando é hora do recreio eu ...

Para dar a dinâmica do jogo e com a intenção de que as crianças brincassem explorando o movimento corporal, além das dez “casas” contendo as perguntas estruturadas o material do jogo foi elaborado contendo outras duas com os comandos:

‘Volte para a casa número 3 e junto com sua equipe faça caretas’

‘Avance duas casas e junto com sua equipe imite um animal’.

Assim, para o jogo “Trilhando nossa escola” foram necessários os seguintes materiais:

Doze (12) placas de 40 cm por 40 cm, confeccionadas em material emborrachado (EVA) e enumeradas de um a doze;

Duas placas que demarcavam respectivamente o espaço de SAÍDA e CHEGADA;

Um dado colorido de 15 cm por 15 cm, confeccionado em papelão e revestido por material emborrachado (EVA);

Doze (12) arcos plásticos/bambolês, representando as ‘casas’ do tabuleiro do jogo;

“Cartões de carinhas” para cada criança;

“Saquinho de pó mágico”;

Cartões de perguntas e tarefas.

Procedimento metodológico:

Inicialmente, as crianças tiveram um tempo para explorar livremente o material do jogo. Posteriormente, as regras foram apresentadas e combinadas entre as crianças e a pesquisadora.

Na sequência, a pesquisadora apresentou a função dos “Cartões de carinhas” e explicou que quando as mesmas fossem mostradas deveriam permanecer um tempo para que fossem registradas por fotografia. As crianças então brincaram, imitando com o corpo as expressões faciais solicitadas.

Com o auxílio dos participantes, a trilha foi montada no chão da área externa das respectivas escolas para que posteriormente se iniciasse o jogo.

As crianças, separadas em dois grupos, escolheram um participante de cada equipe para desempenhar o papel de ‘peão’, posicionando-se no lugar marcado para a saída e, um participante para jogar o dado. Esses papéis foram constantemente revezados ao longo do jogo.

Ao “peão” foi incumbida à tarefa de se deslocar pela trilha, de acordo com o número indicado pelo dado. A pergunta e/ ou tarefa correspondente a “casa” foi lida pela pesquisadora e respondida ou executada pelas duas equipes.

O Jogo de regras “Trilhando nossa escola” foi utilizado em 2009 com as crianças tanto na Escola de Educação Infantil como na Escola de Ensino Fundamental.

c) “Simon diz”

Mediante os fatos ocorridos no final de 2009 e a decisão de expansão do período de coleta por mais um semestre letivo, este jogo foi utilizado junto ao grupo de crianças participantes decorrente do primeiro ano do Ensino fundamental em 2010. Como no grupo tínhamos a presença de quatro crianças que já haviam participado da coleta no ano anterior no CER, optou-se por fazer uso do bloco das cinco questões mais amplas do jogo ‘Trilhando nossa escola’ por meio de uma nova proposta lúdica.

O jogo consistiu-se em uma série de comandos que só podiam ser obedecidos pelos participantes quando o mesmo fosse anunciado pela expressão “Simon diz”. Quando o comando fosse dado sem a “permissão de Simon” os participantes deveriam

permanecer imóveis. Exemplos de comandos usados: sentar; gargalhar; dançar; fazer caretas; colocar mãos na cabeça; mãos nos pés; mãos no nariz; etc.

Deu-se procedimento ao jogo, obedecendo a sua estrutura e regras próprias, porém, o mesmo foi compatibilizado com o questionário previamente elaborado. Para tanto, combinou-se que nos momentos em que alguém não seguisse o comando, o grupo bateria palmas para o colega (com a intenção de não enfatizar o aspecto negativo do erro cometido no jogo) e a pesquisadora faria uma pergunta para ser respondida e debatida pelo grupo.

CAPÍTULO 4. As escolas sob o olhar delas mesmas

[...] Eu sei que aprendo nos livros, eu sei que aprendo no estudo,
mas o mundo é variado e eu preciso saber tudo!
Há tempo pra conhecer, há tempo pra explorar!
Basta os olhos abrir, e com o ouvido escutar.
[..] Quero ver com os meus olhos, quero a vida até o fundo.
Quero ter barros nos pés, eu quero aprender o mundo!
(BANDEIRA, 1994, p. 12).

Como anunciado anteriormente, esta investigação respaldou-se em pressupostos teóricos formulados por Lima (1996, 2006, 2008a e 2008b), sobre a importância de pesquisas que sejam desenvolvidas por uma “mesoabordagem”, ou seja, uma abordagem intermediária, que não considere a escola como um universo fechado e isolado do contexto macrossocial, mas que possa triangular elementos analíticos macroestruturais - no caso, as políticas e orientações educacionais nacionais e municipais já apresentadas nos capítulos anteriores e do tipo microestruturais – no caso, as interpretações apresentadas por diferentes protagonistas sobre suas concepções, realidades e práticas existentes nas instituições escolares.

Enquanto esfera própria de mediação entre o contexto social mais amplo (a economia e a sociedade, por exemplo, tal como as políticas públicas e as estratégias educacionais) e as interações de pequena escala que ocorrem quotidianamente em espaços intersticiais (dos órgãos de gestão das escolas à sala de aula e às relações pedagógicas entre professores e alunos), sobressai a escola como organização especializada e, necessariamente, como acção organizada, isto é, sobressai a organização escolar em acção. (LIMA, 2008b, p.326).

Este capítulo apresenta assim as concepções advindas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, adultos e crianças integrantes tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, sobre o que vivenciam na realidade escolar e sobre os rumos da escola tomados frente às alterações legais e organizacionais que alteraram o Ensino Fundamental para nove anos e inserindo no mesmo as crianças de 6 anos.

4.1. Concepções presentes na educação infantil

4.1.1. Com a palavra “os adultos”

Na tentativa de observar “a ação organizacional e os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem as suas ações” (LIMA, 2008a, p.8), este estudo verificou, na realidade do CER, certa frustração tanto por parte das professoras como por parte da diretora, diante da pouca autonomia para conciliar a “cobrança da Secretaria de Educação, o sistema de trabalho da instituição e as necessidades das crianças.” (Diretora- CER).

Uma política pública deve propor “caminhos, levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, ao invés de pretender trazer saídas prontas e adoradas como bezerras de ouro.” (Kramer, 1997, p. 21). Porém, na elaboração do Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil, proposto pela Secretaria de Educação do Município, o grau de participação na elaboração e revisão do mesmo parece não atingir os moldes de uma gestão participativa.

Existem comissões... só que faz tempo que já foi feito o regimento. Ai, ano passado eles passaram um ofício para as pessoas que estavam interessadas em rever e reelaborar um novo regimento. Enviei meu nome pra eles, mas até agora... Sabem que precisa mudar, já tem o nome de quem quer ajudar, mas eles ainda não conseguiram se organizar na secretaria pra gente fazer parte. (DIRETORA, CER).

Tal fato contraria o próprio documento que apregoa em seu Artigo 8º que “a gestão democrática tem por finalidade o fortalecimento dos Centros de Educação e Recreação - CERs e a descentralização das decisões, como forma de assegurar o alcance dos objetivos da educação escolar.” (ARARAQUARA, 2011, p.5).

Contraria ainda o que se apresenta no texto da nova LDB que, em seu artigo 13, ao descrever as funções dos docentes em nível nacional, afirma que os mesmos deverão incumbir-se entre outras coisas, de: “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; “participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

Entende-se aqui que a gestão educacional participativa caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros das diferentes instâncias envolvidas (Secretário da Educação, supervisores, coordenadores, diretores e professores)

reconhecem e assumem seu poder de influenciar e determinar a dinâmica decisória do contexto no qual se encontram inseridos.

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LUCK, 1996, p. 37).

Segundo o Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil, observa-se também o relevante papel do Projeto Político Pedagógico de cada unidade de ensino:

Art. 10. A autonomia do Centro de Educação e Recreação - CER em seus aspectos administrativos e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da criança, será assegurada mediante a capacidade de cada Unidade Educacional, coletivamente, formular, implantar e avaliar seu Projeto Político Pedagógico. (ARARAQUARA, 2011, p.6).

Porém, segundo os dados coletados junto às professoras e a diretora do CER, as especificidades e orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação são pouco flexíveis e a ausência da reflexão profissional conjunta sobre o que consta nas determinações legais para Educação Infantil tanto em nível nacional como municipal são pouco conhecidas e debatidas. Tais fatos, assim, a insuficiência de um processo de reelaboração e modernização do Regimento Escolar destinado à Educação Infantil atravancam também a própria elaboração da proposta pedagógica da unidade. Notou-se que a deficiência, no processo reflexivo conjunto dos profissionais da Educação Infantil, parece tanto dificultar a problematização sobre a realidade educacional brasileira e municipal, como também empobrecer as maneiras de melhorá-las.

Não tem um olhar conjunto, entende? Tem vezes que as supervisoras mandam as professoras enviarem sistematizados os projetos que fazem aqui. Ai eu peço pra elas incluírem também na nossa proposta pedagógica, mas ai fica tudo individual, voltado pra um grupo de alunos. E a gente não pensa no coletivo, não tem uma proposta geral

do que a gente desenvolve no berçário, na recreação e na escola. (DIRETORA CER).

Quando a gente faz uma proposta para a Secretaria ou para a escola, nós sentamos numa reunião, a gente discute, debate... Mas no dia a dia a gente percebe que o que é pensado e sugerido não é cobrado. Então acaba se perdendo, aí acaba se perdendo um pouquinho aqui, e um pouquinho ali... Não há assim ... um diálogo entre nós. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Faço meu trabalho sozinha, não há uma troca, uma sistematização. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

De acordo com a concepção de Saviani (1992a), cada ser humano sente a necessidade de refletir filosoficamente diante de uma situação-problema. Para o autor, problematizar é “[...] detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 1992a, p.80).

Na rotina do CER, os momentos destinados ao exercício da problematização conjunta são considerados importantes pela diretora e pelas professoras ouvidas, porém, escassos. Afirmam que as orientações da Secretaria de Educação vêm “de cima para baixo” e que dentro da instituição não há um pensar coletivo sobre o dia a dia da escola em todos os sentidos que lhe sejam inerentes.

A legislação determina Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (os HTPCs), a serem desenvolvidos dentro da escola pelos professores. Para cada 10 a 27 horas na sala de aula, os docentes devem dedicar duas horas para essas reuniões, e três no caso de 28 a 33 horas de aula.

O objetivo primordial destes horários é criar um espaço de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico da escola. Busca-se assim, articular conteúdos, estudar, trocar experiências entre os pares, discutir planejamento e avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente.

Infelizmente nós não conseguimos fazer HTP como deveria ser feito. Nunca dá tempo. (DIRETORA CER).

A gente faz reunião rápidas com a diretora sobre problemas ou necessidades urgentes do dia a dia, mas HTPC mesmo não tem. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

No CER, as reuniões coletivas, apesar de escassas, são valorizadas pelas participantes por permitirem a troca de experiências e de contribuições para o bom andamento da escola. São assim consideradas insuficientes para repensar o projeto pedagógico na unidade com a participação dos professores. Com isso, um dos objetivos centrais das HTPCs, ou seja, o aperfeiçoamento da proposta pedagógica das unidades escolares não parece ser atingido.

No que tange às teorias sobre tal questão vale lembrar que

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p. 19).

A diretora assinalou que o problema da escassez do tempo para reuniões coletivas, no seu caso, deriva do acúmulo de atribuições, fator que dificulta o bom desempenho profissional do gestor. Em seu relato, fica evidente um contexto multifacetado, com problemas e responsabilidades que ultrapassam os limites da gestão escolar no nível micro e se entremeia com questões sociais mais amplas.

Diagnóstico não há... O correto seria todo mundo participar, mas não há tempo. Aí, eu acabo fazendo. Falta tempo para organização, falta tempo para HTPC... pra passar recado é difícil, pra gente organizar algum evento, com alguma orientação mais firme, mais elaborada...nossa... como é difícil. Também, tenho que pensar em tudo: desde a torneira que quebra e as crianças que vem com piolhos, até as mães que quase se pegam na porta da escola por vagas ou e por picuinhas entre elas. As crianças mesmo eu quase nem vejo. (DIRETORA CER).

A relação entre tempo e atribuições também foi estabelecida no discurso das professoras:

Olha, eu acho assim: precisava de um tempo maior pra nós professoras, pararmos, sentarmos, pensarmos e planejarmos juntas e também com a diretora o coletivo e o individual. Mas quando a gente vê, acaba fazendo um monte de coisas, a semana acabou, o mês passou e não conseguimos nem conversar. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Na percepção da diretora e das professoras investigadas no CER, estes dois fatores “escassez do tempo” e “acúmulo de atribuições” estão associados ao grau de importância destinada à Educação Infantil e a sua identidade enquanto espaço educativo. Em seus relatos, é possível concluir que aquelas se sentem desvalorizadas e desprovidas de apoio por parte do sistema municipal de ensino e que tal desvalorização é, sobretudo, pertencente ao próprio nível da educação básica.

Por mais que já tenhamos avançado a educação infantil ainda não tem a mesma importância do ensino fundamental. Eu sou sozinha aqui como diretora. Você sabe a realidade na coordenação de uma escola de educação infantil... coordenadora não tem. Então, se fosse uma escola de ensino fundamental, teria coordenadora, agentes e assistentes administrativos. E a gente aqui não tem não ninguém. Então toda papelada: matrícula, lista de espera, todos os relatórios, doença de criança, mãe que briga, professora que falta, torneira que quebra... é tudo o diretor. Você é obrigada a fazer a parte administrativa e aí a parte pedagógica já era. Não tem condições de uma forma de trabalho que você acredita, entende? ...Você fica frustrada de não conseguir seguir seus ideais. (DIRETORA CER).

A Educação Infantil tem telhado de vidro. Com a criança pequena tudo é mais sério. A gente tem que estar atento a tudo... Se chegar alguma queixa na prefeitura, ninguém vai segurar as pontas pra você. Sobra é pro professor mesmo. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Quando indagadas no momento inicial desta pesquisa sobre o que pensavam sobre o Ensino Fundamental de nove anos e o deslocamento de crianças com seis anos de idade para este respectivo nível de ensino, as participantes afirmaram que apesar de não concordarem, estavam em processo de adaptação. Em resposta unânime concluíram que teria sido melhor se a Educação Infantil tivesse continuado a atender crianças até completarem sete anos.

Olha a concordância não existe, mas não existe pra quem você recorrer...Quando elas começaram a ir com seis anos pra lá, eu acho que as crianças já perderam muita coisa que faziam na educação

infantil. E de lá pra cá eu acho que estão perdendo cada vez mais. Tanto lá como aqui, pois a cada ano estamos ‘apertando’ e apressando mais o aprendizado deles, entende? Mas isso porque estão cobrando mais da gente também. Principalmente aqui na 5ª Etapa. Aí se chegam lá no ensino fundamental despreparados, já viu né? (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Eu acho que quem perdeu foi à criança, acho que tem sido uma perda para a educação infantil também. Se tivéssemos deixado como estava teria sido muito melhor. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

A infância saiu perdendo. Parece que estamos querendo que as crianças cresçam mais rápido. Se tornem adultas antes. (DIRETORA CER).

Segundo as participantes, a mudança dos nove anos afetou a Educação Infantil, causando um efeito cascata nas rotinas e nos objetivos de cada etapa. As mesmas denunciaram a preocupação excessiva com relação à escrita e à leitura, em uma abordagem que parece retroceder para um período histórico, cujas características já foram apresentadas anteriormente, onde a Educação Infantil, entendida como pré-escola, tinha como papel central preparar a criança para o Ensino Fundamental, ou, até mais especificamente, para o ritual da cultura escolar presente no Ensino Fundamental.

As crianças estão saindo daqui cada vez mais novas, e indo pra lá. A gente dá a orientação que vem da secretaria municipal de que não é a função da pré-escola estar realizando a parte de alfabetização, que na pré-escola não é a preparação de ensino fundamental, que tem que ter espaço de brincar, educar e cuidar. Mesmo assim, eu vejo que muitas professoras não estão agindo dessa forma. No inconsciente das nossas professoras, elas têm que puxar mais, exigir mais, dar mais caderno, conhecimento das letras, coordenação motora para escrita das letras..., então, eu acho que inconscientemente elas passaram a agir na quinta etapa como era no pré. Mas não é a mesma criança, sabe? Não é a mesma faixa etária. (DIRETORA, CER).

Elas até que estão acompanhando o que nós estamos dando, mas eu vejo que ficamos muito em cima do caderno e de grafias. Já trabalhamos atividades, que eu dava quando lecionava no primeiro ano em outras unidades. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Ao refletirem sobre a alteração do Ensino Fundamental para nove anos, a inserção das crianças com seis anos de idade no mesmo e a situação da Educação Infantil frente a tais mudanças, as professoras delataram uma conjuntura que

aparentemente se acomodou, “varrendo os problemas para debaixo do tapete”, mas que ainda não foi solucionada positivamente.

Não existe alguém que levante uma bandeira pela Educação Infantil, entende? Porque a rede é muito grande, o Estado é muito grande, é tudo mais poderoso do que aquilo que você pode fazer. Então o que eu, enquanto professora, posso fazer? Me organizar, e recuperar algumas coisas que a criança vai precisar, mas o problema não está sanado, a gente sabe que ele existe, tá latente. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

A conjuntura criada pela presença das crianças de seis anos no Ensino Fundamental tem eclodido, segundo as professoras, em circunstâncias que se refletem na forma de “indisciplina escolar”.

Diferentes problemas estão surgindo com as crianças indo mais novas pro fundamental, e ele está aparecendo em forma de indisciplina. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

E os professores ficam procurando em livros, o porquê da indisciplina... pra mim tá muito claro! Agora então vai aparecer mais ainda, faz parte da criança, ela precisa de um espaço pra brincar! Faz parte do processo do desenvolvimento do ser humano, não adianta. Não concordo e eles não vão me dar uma resposta convincente. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Sob os olhares das participantes, o município provê melhores condições de trabalho para o Ensino Fundamental e tal fato está, para elas, diretamente associado a toda realidade educacional brasileira e aos ranços que as concepções sobre a Educação Infantil ainda carregam. Nas entrevistas, queixaram-se de diferentes problemas referentes à questão de condições de trabalho:

Educação infantil não tem apoio nenhum sabe! Você tenta fazer alguma coisa, mas se você não tiver uma diretora que seja bacana... nós aqui dentro somos apenas um número, não temos direito de nada. Cada vez mais tá assim, eu já tô acostumada. E não adianta que na prática não muda. Tem muito discurso na Educação infantil, mas pouca ação. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Eu não consigo comer aqui na escola, então eu tenho que tomar café da manhã às nove horas, nove e meia que é a hora da merenda das crianças. Aí o que eu faço: vou lá no meu armário, vou lá na

lavanderia e como lá. Trago alguma fruta, normalmente, alguma coisa que é rápida. Olha que absurdo, que falta de respeito! As meninas coitadas, que trazem marmita... estão comendo, aí chega alguém pra estender lençol... quer dizer... que falta de consideração! Você tem 45 minutos pra planejar toda semana, aí você pega um livro, escolhe uma sala, é tá tudo ocupado. Então você vê que a educação infantil é tratada assim. Porque você sabe que no ensino fundamental você tem uma sala, tem a sala dos professores, uma cozinha... Aqui na educação Infantil você não tem o mínimo, não tem nada! Tem que sentar nesses bancos, ou naquelas cadeirinhas. Depois reclamam que o professor tem dor nas costas, lógico! Imagina você ficar sentado assim num banco? Não tem condições nenhuma, nenhuma... (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Os dados retrataram problemas no que tangem às especificidades da Educação Infantil e também à identidade profissional dos educadores que ela abarca.

Somos cobrados pela secretaria para o educar. Cobram cada vez mais da gente mais horários de sala de aula, pra poder introduzir cada vez mais cedo as atividades voltadas para a alfabetização, etc., mas, para a as famílias, ainda somos as tias... somos encarregadas e cobradas pelos pais só de coisas básicas do cuidar. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

A mãe chega e pergunta: 'ele comeu?' Sabe aquela necessidade básica? Quando a educação infantil passa a ser só o cuidar mesmo? Aí elas vêm falar comigo, questionar algo, mas nunca é sobre o trabalho pedagógico, é assim, por exemplo: 'ele chegou em casa e falou que não tomou banho'. Tudo bem. A gente entende essa preocupação, mas as mães nunca vêm perguntar como a criança está indo, se ele já consegue reconhecer as letras, sabe esse retorno mais pedagógico? Na maior parte não tem. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Conforme já discorrido em capítulos anteriores, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB N° 1, de 07/04/1999 - o educar e o cuidar devem estar integrados, considerando simultaneamente de forma democrática as diferenças individuais e a natureza complexa da criança. Porém, os relatos das participantes quanto à finalidade e à identidade da Educação Infantil apontam para uma realidade onde o equilíbrio entre o binômio cuidar e educar por meio do brincar como funções complementares e indissociáveis nas instituições de creches e pré-escolas parece ainda não ter sido compreendido, muito menos atingido.

Compreender a indissociabilidade entre educar e cuidar por meio do brincar implica promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do

desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e otimizando as situações de aprendizagem, de forma que as mesmas possam auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento da criança em relação a si e ao mundo.

Ainda hoje o profissional da educação recebe da sociedade em geral um olhar caracterizado por suas atribuições como “cuidador”, no sentido daquele que alimenta, higieniza, como se fosse responsável apenas por uma parcela do ser criança. Trata-se de uma concepção equivocada, uma vez que o educador exerce uma função pedagógica que ultrapassa de maneira efetiva as exigências pautadas a cuidados físicos. “Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo e também desenvolver a solidariedade, a capacidade de enxergar o outro e a tolerância com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade com os demais.” (TRISTÃO, 2006, p. 47).

As atitudes do profissional da Educação Infantil englobam, entre outras coisas, o estímulo às interações entre criança e conhecimento, criança e ambiente, criança e criança, criança e educador.

Destaca-se ainda, o relevante papel afetivo presente na relação educador - criança que se estabelece por meio de um olhar individualizado que compreende cada criança como ser único e subjetivo, dotado de sentimentos e emoções. “Com isso pretende-se afirmar que é apenas conhecendo cada menino e menina, respeitando-se suas especificidades, que as professoras poderão saber o que os toca e o que transforma cada um deles”. (TRISTÃO, 2006, p.52).

Observa-se também, por meio desta pesquisa, que as participantes sentem-se pressionadas pelas famílias dos alunos, pela opinião pública e pelo papel que os meios de comunicação - principalmente o rádio - exercem na cidade. Tal fato demonstra que não há uma relação de parceria ou um projeto de formação com objetivo comum entre o contexto da instituição escolar, o contexto da instituição familiar e o contexto social.

Você falou de pó mágico para as crianças melhorarem o CEr. Se eu tivesse um pó mágico começaria consertando a própria prefeitura. Ela precisava dar um pouco mais de valor e respaldo, porque a gente não tem valor nem respaldo nenhum, sabe? Acontece alguma coisa a gente tem que se virar, sabe? E você fica sem atitude, você tem que chegar na família, na mãe no pai, na criança, as vezes você tem que ser mais rígido e você tem medo, porque hoje tudo vai parar no rádio, e aí, agüenta o Madalena (risos). Então você fica meio que de mãos atadas

e você acaba cruzando os braços e deixando correr... (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

O rádio é diversão pros pais. Eles nem vem falar com a gente, vão direto no programa do Madalena. Quando estoura algum problema no rádio, nossa... coitada da professora, não dá nem pra sair na rua depois. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Outra questão investigada refere-se ao espaço físico disponível para atender as necessidades das crianças. Observa-se no Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil, em seu artigo 31º, que “os espaços serão organizados de forma a possibilitar diferentes ações educativas. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas, um mesmo espaço poderá oferecer diferentes possibilidades de atuação em função da faixa etária e/ou tipo de atendimento.” (ARARAQUARA, 2011, p.13).

Os CERs são organizados sob o sistema de rodízios dos espaços físicos existentes nas unidades. A proposta de rodízio foi definida depois de uma avaliação dos técnicos da Secretaria Municipal da Educação, visando uma maior experiência dos alunos em meio a estímulos variados dentro do ambiente escolar, potencializando o aprendizado dos alunos.

Por um lado, sua proposta é interessante, pois, busca estimular os profissionais a usufruírem dos diferentes ambientes existentes como salas estruturadas, pátio, parque de areia, etc. Sendo assim, nem as professoras nem as turmas possuem salas fixas. Por outro lado, a condição do rodízio interfere diretamente na organização da instituição, estipulando um ambiente de trabalho pré-estabelecido que direciona as atividades do dia e, muitas vezes, limita as ações das profissionais. Vale ressaltar que quanto mais elevado o grau da turma (como é o caso da quinta etapa) mais tempo por semana é priorizado no espaço da sala estruturada.

Tem dias, que eu tenho gramado, e está esse sol absurdo, eu não vou deixar as crianças expostas. Também não posso ficar na sombra da árvore e as crianças correndo que nem umas loucas pra lá e pra cá, não tem sentido. Mesmo porque eu só tenho uma hora de gramado, mas aí eu olho pra cá tá ocupado, porque faz parte do rodízio, aí lá tá ocupado também, ou ali também tá com sol, aí eu vou lá pra frente, mas... não é por nada, mas tem funcionário que fica ali no horário de almoço conversando alto e até fumando, então não tem pra onde ir. Então eu fico com uma sala de 30 crianças, sem ter pra onde ir. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Os dados apontam, ainda em relação ao sistema de rodízio, que a área interna dos prédios dos CERs apresenta dimensões insuficientes diante do número de alunos. Tal fato evidencia-se mais ainda diante das variações climáticas, pois, em dias muito frios ou chuvosos, o espaço não é suficiente para abrigar todas as crianças, tampouco para desenvolver atividades pedagógicas variadas.

Para o número de crianças que temos hoje elas não são satisfatórias. Então essa estrutura, vai bem em dia de sol. Choveu, não tem espaço físico na construção da escola. Então acaba cada turma na sua sala de aula mesmo. (DIRETORA CER).

Em dia de chuva ou frio nós mesmos orientamos a mãe para não trazerem o filho. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

A gente explica na reunião de pais a gente explica que nós temos três salas, e temos mais uma sala de recreação e o D3 (dormitório), que na verdade quem dorme é o D3 e a outra metade da recreação dorme aqui, nós ficamos com duas salas, nós eu digo professoras. Aqui tem seis salas de aulas cada sala, pelo menos vinte e oito alunos. A minha tem trinta e um, então gira em torno de vinte e oito, vinte e nove por dia. E quando chove a gente explica pra mães: 'mãe a gente não tem como desenvolver nenhum tipo de atividade, porque se vierem todos os meus alunos eu entro na sala, as outras professoras não tem onde entrar'. Então a gente divide a sala, então, por exemplo, se tem três turmas, ficamos assistindo um filme. Então a gente pede a colaboração das mães. Tem mãe que até já sabe e se pode, em dia de chuva, nem manda a criança pra escola. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Quando tá chovendo ou frio, fica todo mundo espremido aqui na área coberta, mas isso atrapalha na hora da refeição. Eu fico com dó da criança e das professoras. Não tem muito o quê fazer. O bom aqui é quando tá sol. Aí as criança têm espaço pra brincar, porque criança quê isso, né? (MERENDEIRA CER).

Conforme aponta Tristão (2006), um dos principais problemas enfrentados na instituição educacional é o espaço físico, que deve ser adequado para atender a demanda e promover condições para o desenvolvimento global das crianças, necessitando assim, propiciar as condições específicas das faixas etárias que atendem.

Tais condições abrangem aspectos de segurança e higiene, como também aspectos relativos ao tamanho e à qualidade do espaço físico destinado para a realização de diversas atividades. Um espaço físico adequado, além de suficientemente amplo e higienizado, deve ser estimulador, possibilitando à criança uma vivência cotidiana em

contato com a natureza, com acesso aos brinquedos pedagógicos, aos parques e áreas livres.

Sabe-se que “algumas vezes, as condições estruturais são realmente impeditivas. Entretanto, é bastante tênue a fronteira entre os reais impedimentos estruturais e a acomodação ou o temor de fazer diferente, ou ainda, o deixar que a rotina atropеле oportunidades de novas experiências.” (TRISTÃO 2006, p.42).

As condições evidenciadas nas concepções e práticas pedagógicas existentes na instituição de Educação Infantil nem sempre estão voltadas para a realização de um trabalho que respeite a criança como um ser integral em desenvolvimento e oferecem situações que estimulem o descobrir e o despertar para a autonomia.

Por meio dos dados obtidos na pesquisa, evidenciaram-se diversos problemas referentes às práticas pedagógicas, entre eles o trabalho restrito desenvolvido com as linguagens artísticas.

Vygotski (1999) entende a arte como a possibilidade de socializar a emoção. O saber artístico, possível de ser estimulado desde a mais tenra idade, está permeado de concepções e ideários que revelam valores, emoções, sentimentos e significações sobre si e sobre o mundo que rodeia a criança.

Segundo Vygotski (1982), para proporcionar bases suficientemente sólidas para a atividade criadora da criança, é preciso lhe oferecer processos pedagógicos com artes que sejam capazes de ampliar a experiência da criança.

Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponham em sua experiência infantil, tanto mais considerável e produtiva será, a igualdade das restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKI, 1982, p.8-9).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 institui entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica, reconhecendo-a como um conhecimento específico, dotado de conteúdos, metodologias, objetivos e instrumentos avaliativos próprios. Uma conquista histórica e social almejada por educadores e arte-educadores, convictos da importância deste conhecimento para a formação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Contudo, Albano (2010) alerta para os problemas relativos às aulas de artes que resistem ao tempo e, que apesar das reformas educacionais, se mantêm imutáveis e desvalorizadas nas grades curriculares e nas propostas metodológicas.

Tanto as bandeirinhas de São João, quanto o algodão dos coelhos expressam a leveza, a ausência de peso, uma metáfora quase perfeita da presença da arte no currículo. A arte tem tão pouco peso, tão pouca importância, que, em algumas regiões do Brasil, são aulas que podem ser ministradas por professores de diferentes áreas, sem uma formação específica. (ALBANO, 2010, p. 9).

Apesar do avanço legal e teórico em relação ao ensino de arte na educação, “a presença da área de arte em muitas escolas é, frequentemente, associada à cereja que enfeita o bolo: atraente, mas facilmente descartada.” (ALBANO, 2010, p. 9).

Defende-se aqui a compreensão de que o ensino de artes deve enfatizar os conteúdos específicos da própria arte, integrando o fazer artístico, a apreciação e a leitura das obras de arte e, sobretudo, a prática reflexiva. Trata-se de um aprendizado que apesar de ocorrer inicialmente de maneira espontânea para a criança, pode e deve sofrer um processo de crescimento, de estimulação e enriquecimento de repertórios. “Linhas, formas e texturas constituem um alfabeto, um dos primeiros que a criança utiliza para se comunicar. Podemos dizer que é sua primeira escrita.” (ALBANO, 2010, p. 50).

Apesar das participantes revelarem uma clara intenção em aprimorar e diversificar suas aulas, em seus relatos e práticas, evidenciou-se pouco conhecimento teórico sobre as linguagens artísticas.

O que a gente dá bastante é desenho livre. Procuo olhar todos depois de prontos, mas não posso dizer que sei acompanhar o desenvolvimento dos desenhos deles. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Destaca-se aqui que o desenho é representação de mundo, é comunicação e que necessita ser “lido” e compreendido pelo educador.

Na primeira infância, a criança aprende a garatujar e a assimilar a função representativa do desenho, isto é, a compreender que o desenho é a representação de tal ou qual objeto. Imitando o adulto, a

criança passa o lápis pelo papel e observa que deixa marcas (ilustração). [...] Paulatinamente a criança passa da definição de garatujas já desenhadas para a formulação verbal do que se dispõe a desenhar. O anúncio verbal do que pretende desenhar assinala o começo da atividade representativa. (MUKHINA, 1995, p. 119-120).

Ficou evidente, por meio deste estudo, a pouca variedade metodológica frente à diversidade de estratégias possíveis de serem utilizadas:

Poderíamos ter também mais momentos para artes. Dou pintura e colagens, mas sei que podíamos ter outras coisas como modelagem. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Observou-se que quando as situações de intervenção pedagógica em artes ocorriam, algumas ações das professoras acabavam por prejudicar a produção criativa infantil. Para ilustrar tal afirmação, pode-se analisar as atividades propostas com pinturas de desenhos prontos (xerocopiados) para colorir que além de induzirem as formas gráficas, muitas vezes, induzem também à cor com que os mesmos devem ser coloridos (por exemplo, uma árvore: como se toda árvore tivesse um formato único, e fosse sempre de copa verde e tronco marrom). MUKHINA (1995) denomina tais inferências, respectivamente, como “clichês gráficos” e “clichês cromáticos” e, segundo a autora, o clichê “representa um verdadeiro perigo para o progresso da criança no desenho.” (MUKHINA, 1995, p.172).

Notou-se também que algumas ações das professoras nos momentos destinados às atividades de artes plásticas acabam por limitar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras. Menciona-se aqui, por exemplo, o trabalho manual com recortes e colagens que são muitas vezes “antecipados” pelas professoras para “ganhar tempo” e / ou “facilitar” para a criança.

Elas vão preencher os desenhos da folhinha com as bolinhas de papel crepom que eu já trouxe feitas para adiantar. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Já estou recortando tudo para facilitar para eles. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Os movimentos manuais requisitados para fazer bolinhas de papel, assim como os utilizados no ato de rasgar, recortar, picotar, alinhar, enrolar, costurar, entre outros, são excelentes propostas para exercitar a coordenação motora fina – habilidade indispensável inclusive para o ato da escrita - acabam muitas vezes, sendo praticados pelas professoras e não pelas crianças.

No que tange ao aprendizado das artes (assim como em todo aprendizado), os professores desempenham papéis fundamentais.

Como só se leva o outro até onde você mesmo já chegou, é da maior importância que o professor se aventure no processo expressivo, que tenha um envolvimento emocional com o trabalho, estando tão disponível e atento aos alunos a ponto de perceber os diferentes caminhos que se abrem quando eles estão se expressando visualmente. (ALBANO, 2010, p. 50).

Trata-se de uma abordagem que abarca uma visão crítica de arte-educação onde o conhecimento é construído pelo aluno, com a mediação do professor e em que não se valoriza apenas o produto artístico, mas também, os processos reflexivos desencadeados durante o a elaboração do mesmo. Na análise vygotskiana das relações entre arte e educação, pode-se afirmar que:

Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações etc. (VYGOTSKI, 1999, p 325).

Outro ponto que merece destaque nas práticas pedagógicas corresponde aos indicativos fornecidos pelas participantes quanto às exigências voltadas para uma disciplina corporal. As professoras, a diretora e até mesmo a merendeira da educação infantil alegaram que se sentem “obrigadas a preparar os corpos das crianças” para as exigências que serão cobradas no ensino fundamental.

Na hora da merenda eles têm que ficar sentadinhos até todo mundo ter o prato e se for repetir, eles trazem o prato na boqueta, em fila e em silêncio. As professora ficam de olho e a gente já sabe que se não estiverem quietinho não pode servir. Ma eu finjo que não vejo. Sabe o que é: eu acho que criança pequena não tem muita paciência de esperar, não conseguem ficar parados como tem que ficar. Mas é como as professoras dizem: precisam aprender para fazer depois na outra escola. (MERENDEIRA CER).

Eu sei que o espaço de brincadeira delas é aqui, mas estamos cortando isso ano a ano e cada vez mais cedo. Essa criança fica em frente à televisão durante a manhã e vem aqui a tarde pra gastar energia, porque ela vai chegar na casa dela, vai ficar de novo na frente da televisão, dormir e voltar pra escola. (DIRETORA, CER).

Eu preciso trabalhar a coordenação motora ampla e fina, antes a gente subia escada, a gente descia, brincava na rua a gente brincava de pega-pega. A gente não tem mais isso, se falar que tem é mentira. Uma coisa que eles cobram bastante e a coordenação motora fina: como eles vão copiar da lousa, como se eles não tiveram seqüência, como eles vão copiar as seqüências de letras, entende? (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Segundo os discursos das professoras participantes e da diretora, a disciplina corporal se estabelece mediante um fator central que diz respeito à busca de comportamentos que favoreçam o rendimento das atividades escolares ligadas ao ato de ler e escrever.

Lá no ensino fundamental as crianças precisam ficar mais quietinhas, sentadinhas, em fila, levantar a mão pra falar... Eu não concordo, mas se não ensinamos isso aqui na educação infantil somos criticadas depois. Precisamos puxar mais, exigir mais das crianças, dar mais caderno, conhecimento das letras, coordenação motora para escrita das letras. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Com a saída das crianças com seis anos para o ensino fundamental já estamos apresentando algumas coisas pras crianças, letras, alfabetos, sons, trabalhando vogais, entramos depois nas consoantes, pra eles entenderem o processo de leitura e escrita. Antes não trabalhávamos isso na 4ª Etapa. Agora mescla... é leitura de estórias, é interpretação de leituras com desenhos, é recorde e colagem, o alfabeto está sendo trabalhado na cópia de título. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Como um exemplo de uma prática exercida na instituição de Educação Infantil utilizada para uma construção corpórea guiada por cerceamentos, destaca-se aqui as brincadeiras cantadas, prática consagrada na sociedade, peculiar à infância e que unifica o movimento corporal e a expressão vocal, na forma de músicas, frases, palavras ou

sílabas ritmadas. “As brincadeiras infantis em que música, corpo e emoção são unificados, impulsionando-se mutuamente, agregam o conjunto da cultura social espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana.” (MASCIOLI, 2009, p. 118).

A brincadeira cantada, integrada assim, o conjunto de cantigas peculiares à criança e usadas de geração em geração, transmitida e perpetuada pela tradição oral, portanto, intimamente relacionada à brincadeira infantil, sendo “[...] sinônimo de jogos, de rodas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento, etc.” (CASCUDO, 1988, apud SÃO PAULO, 1994, p.95).

Priorizar a utilização de brincadeiras cantadas significa considerar que as experiências com a música e com o movimento no espaço escolar podem auxiliar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades necessárias às crianças. Considera-se aqui que a sua utilização pode favorecer a socialização, a autoexpressão e a criatividade assim como permitir à criança, a apropriação e o exercício de especificidades da música e do movimento corporal, desde que o educador esteja respaldado para isso.

Observou-se no estudo que a brincadeira cantada é uma prática proposta diariamente na rotina da Educação Infantil, no momento de entrada das crianças, como uma forma de acolhimento e integração. Trata-se de uma orientação da Secretaria proposta para todos os CERs, como um tempo inicial diário que é denominado na rede como “Momento Social”. Porém, sempre que as brincadeiras cantadas são propostas nos momentos sociais, as professoras exigem a mesma formação das crianças, ou seja, sentadas de pernas cruzadas, em fila, e movimentando apenas a parte superior do corpo (braços e cabeça). Considera-se aqui que transformada assim em exercícios mecanizados e repetitivos pautados na cópia dos modelos estereotipados dos movimentos corporais das professoras, a brincadeira cantada não permite o exercício da capacidade criadora infantil, tampouco estimula o desenvolvimento integral das habilidades psicomotoras.

Como já apontado, a atividade das habilidades psicomotoras busca a interação das diferentes funções motoras e psíquicas, educando o movimento ao mesmo tempo em que desenvolve as funções intelectuais, tendo como eixo central a ideia de que a ação do ser humano não é apenas mecânica, mas tem um significado, uma intenção e que essa intencionalidade motora não pode ser desprezada.

Todas as habilidades psicomotoras³¹ - coordenação global, fina e visomotora; esquema corporal; lateralidade; estruturação espaço-temporal; discriminação visual e auditiva - estão interligadas e, são pré-requisitos para que a criança possa ter uma aprendizagem significativa em sala de aula, onde necessitará, entre outras coisas, manipular os objetos, dominar seus gestos e movimentar-se com desenvoltura pelos diversos espaços. (OLIVEIRA, 2001).

Quanto mais diferenciada a capacidade de percepção, distinção e domínio dos seus sentidos, mais a criança poderá aperfeiçoar as suas habilidades motoras, o que contribuirá para seu desempenho durante a aprendizagem.

Breves relatos sobre as rotinas desenvolvidas junto às crianças revelaram uma rotina no mínimo empobrecida e ritualística, que na visão defendida neste estudo desfavorece o desenvolvimento global infantil e que, contrariamente a uma educação que permita o desenvolvimento da autonomia intelectual e corporal e a formação de seres criativos e autônomos, incorre no risco de educar indivíduos para a passividade, para a formação de seres autômatos.

Bom em linhas gerais é assim: eles chegam, fazemos a acolhida, aí nós, professoras sentamos com as demais turmas, falamos sobre a noção do tempo, que dia que é hoje, o mês, o ano... Com elas sentadinhas, a gente canta, aí a gente vai mudando as músicas de acordo com as datas comemorativas. Às vezes algumas professoras acabam não ficando porque tem alguma atividade mais demorada pra fazer na sala, então têm que entrar mais cedo. Mas quando é possível todas nós sentamos. Só que como temos seis ou sete turmas, então o espaço ali não é muito legal. Algumas turmas ficam meio assim atrás, apertadas, não ficam acomodadas. Aí fica aquele monte e já começam a conversar. Então já teria que ser um espaço diferenciado né? Por isso que tem professora que já sai. Porque dispersa. Se não for organizado dispersa mesmo. Então a gente faz esse momento social de integração, aí eles vão ao banheiro, tomam água, aquela parte da higiene. Aí quando tem sala, a gente vai pra sala, a gente fala o alfabeto todo dia, eles contam as crianças presentes, quantos faltaram, se tem mais meninos, mais meninas. As crianças entregam os estojos, porque a gente tem os ajudantes, então eles entregam o material que a gente vai usar. Aí realizamos as atividades. Então eles saem em fila, vão lavando a mão, o ajudante já põe o sabonete. Então eles já se organizam para a merenda, em filas de meninos e meninas. Depois da merenda eles têm um horário livre. É essa a rotinha. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

31 As habilidades já foram descritas e analisadas anteriormente (capítulo 1.3.2) por isso não serão comentadas aqui.

Professora 4ª Etapa: Na hora da refeição cada professora explica que quer dois meninos e duas meninas em casa mesa, a gente já tem um espaço fixo né, a minha fileira é a do meio, só que nunca cabe, então ele vão pro outro lado. Os da 5ª Etapa ficam no finalzinho. Então eu coloco primeiro as meninas na fila, coloco duas em cada mesa, e assim, a gente orienta pra comer, mas caso a criança não queira a gente não obriga. E depois são os meninos, pegam, se servem e sentam também. A repetição eles levantam, vão até a boqueta, pegam o prato. Aí a gente fala, olha: só pega a repetição se você for realmente comer tudo, senão é desperdício.

Pesquisadora: E eles mesmos que se servem?

Professora 4ª Etapa: Não, quem faz o prato você diz? Não é a merendeira. O que eles fazem é pegar o prato e levar até a boqueta, que é o espaço ali onde eles colocam o prato. E a sobremesa somos nós que servimos.

Pesquisadora: E eles ficam sentados...

Professora 4ª Etapa: Isso, é.

Pesquisadora: E depois da merenda...

Professora 4ª Etapa: Então, quando eu tenho sala no primeiro momento eu venho pra área livre, e quando eu tenho área livre no primeiro momento eu tenho sala depois. Aí na área livre depende do espaço né, aí realizada a atividade, 16:30 h a gente para, vai lavar as mãos, beber água, pegar as bolsas. Aí sentam pra ir embora, e ficam cantando. Eles gostam muito de cantar. Agora eles estão ensaiando a formatura, então nesse momento a gente para e ensaia as músicas da formatura. E mais ou menos isso todo dia.

Verificou-se também, por meio do estudo, certa incompatibilidade em relação às prescrições legais, às orientações teóricas e aos processos pedagógicos que envolvem o brincar.

O direito de brincar é regulamentado por lei e se expressa em diferentes documentos legais.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, a Unicef, em 1959, em seu artigo 7º dita que “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.”

A Assembléia Geral das Nações Unidas adotou a Carta Magna para as crianças de todo o mundo em 20 de novembro de 1989. No ano seguinte, o documento gerado na Convenção dos Direitos da Criança foi oficializado como lei internacional. Ratificou-se entre 192 países, incluindo o Brasil, que o “brincar é um dos traços característicos da primeira infância. Por meio da brincadeira, a criança, além de se divertir, amplia suas capacidades”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei promulgada no Brasil em 13 de julho de 1990, em seu artigo 16º, inciso IV, especifica o direito que a criança tem de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

A importância do brincar já é reconhecida e garantida inclusive em ambientes hospitalares. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Resolução CONANDA 41 DE 17/10/95, parágrafo 9º determina o “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programa de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar”.

Com o objetivo de sensibilizar a sociedade para a importância do lúdico nas diferentes fases da vida do ser humano e incentivar a valorização do brincar, o dia 28 de maio foi consagrado em 1999, por iniciativa da *ITLA - International Toy Library Association*, como o Dia Internacional do Brincar. A data que vem sendo comemorada em diversos países, inclusive no Brasil, estimulou a criação da lei aprovada pela Câmara Municipal de Araraquara, em 2008, que instituiu o Dia Municipal do Brincar.

O Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil, em seu artigo 14º, salienta que o projeto político pedagógico das unidades escolares deverá traduzir ações pedagógicas que “levem em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo”. (ARARAQUARA, 2011, p.8).

Porém, mesmo diante desse avanço legal, ainda há sérias controversas quanto às formas de conceber e encaminhar o brincar nas escolas.

Bondioli e Mantovani (1998), ao abordarem a questão do jogo/brincadeira, classificam duas ideologias educacionais negativas. Uma delas é denominada “jogo como situação didática”, onde o brincar é regulado e guiado pelo adulto que transforma as atividades lúdicas em situações de ensino. A outra ideologia é denominada *Laissez faire* – “deixar fazer” e nela o brincar é compreendido sob uma concepção espontaneísta, na qual a criança brinca de modo totalmente livre e espontâneo, sem nenhuma mediação ou contribuição por parte do adulto.

Segundo os relatos coletados e a observação das práticas das participantes em questão, a brincadeira aparece na Educação Infantil ora de forma dirigida, proposta e conduzida pelos modelos do educador e como situação didática; ora de forma totalmente livre, isto é, delineadas pelas próprias crianças sem interferência e/ ou acompanhamento por parte das professoras.

Tal fato é preocupante, pois, parece ocorrer pela falta de domínio teórico acerca do brincar enquanto linguagem e forma de expressão, que necessita não apenas ser permitido, mas também observado e mediado com propriedade pelo educador.

O “brincar dirigido e didático” se apresenta normalmente nos momentos da entrada e saída (brincadeiras cantadas já descritas), ou nos momentos de sala estruturada onde utilizam alguns jogos educativos, sobretudo, jogos voltados para a aprendizagem das letras e das palavras como bingo, dominó e jogo da memória.

Os momentos do tanque de areia e espaços abertos são voltados para o brincar livre, espontâneo.

Temos os momentos de brincar, mas poderiam estar mais elaborados. Elas brincam entre elas, normalmente de-faz-de-conta ou com algum brinquedo, como bola ou joguinho de montar. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

No tanque de areia e nos espaços externos a criança só brinca livre. Elas extravasam a energia. Uma de nós cuida delas, enquanto as outras podem aproveitar para deixar alguma coisa em ordem, corrigir cadernos ou adiantar alguma outra coisa importante. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Sei que as professoras podiam variar as brincadeiras de roda, as brincadeiras coletivas com bola... dá pra dar outras atividades variando mais a parte motora e expressiva, até com música. Mas isso não acontece muito. (DIRETORA, CER).

Predominam aí algumas brincadeiras escolhidas pelas crianças como corridas, ou brincadeiras no parque e, sobretudo, os jogos de papéis sociais (brincar faz de conta) nos quais as educadoras não se envolvem ludicamente. Nesses momentos, evidencia-se que

Através do silêncio e do distanciamento da professora, em relação aos jogos de faz-de-conta, observa-se um movimento em que ações compartilhadas e linguagem, que necessariamente estiveram presentes na história de desenvolvimento das crianças, e que são apontadas como fundamentais para que a criança se transforme num sujeito lúdico, se ocultam. (ROCHA, 2005, p. 162).

A preocupação das educadoras nos tempos dedicados para o brincar livre nos espaços abertos e, por consequência, para o faz de conta, são voltados para apenas para

o “cuidar” que se expressa por olhares de vigilância e palavras de cerceamento como: “cuidado não suba aí”, “parem de correr”, “brinca quietinho”, “olha, assim vocês vão se machucar”.

As duas concepções sobre o brincar, ou seja, o brincar dirigido como “situação didática” e o brincar “*laissez faire*” são compreendidas neste estudo como unilaterais. Almeja-se, portanto, que os diferentes momentos e tipos de brincar sejam entendidos pelo educador como oportunidades mediadoras e que se desenvolvam por meio da integração entre a criança e ela mesma, a criança e as outras crianças, as crianças e o educador. Um ir além, movido pela soma de interesses e de experiências.

Não se desconsidera aqui a importância do brincar livre entre a criança e seus pares no ambiente escolar, ao contrário, defende-se a necessidade de que o tempo destinado para o mesmo seja ampliado. Ressalta-se, porém, que esses momentos implicam liberdade de ação para as crianças, mas não são momentos livres para os professores, que têm aí uma oportunidade riquíssima para observar, compreender e enriquecer a experiência lúdica e corporal, tanto em função da idade e das competências da criança como das intenções a que se propõem.

Um fato interessante a ser analisado sobre as concepções existentes sobre o brincar de faz de conta é o uso que se fez do espaço de uma “casinha” de alvenaria – com cômodos cobertos, com janelinhas e portinhas e uma área aberta acoplada e delimitada por uma cerca, como se fosse um quintal. Construída na área livre da instituição, próximo ao tanque de areia, inicialmente a casinha foi construída como brinquedoteca, para dar suporte ao jogo protagonizado. Porém, durante o momento de coleta desta pesquisa, ela acabou sendo inutilizada e, posteriormente, passou a ser reformada para que, transformada em um único cômodo com prateleiras, viesse a servir como biblioteca.

Tanto a diretora como as professoras argumentaram que tal decisão foi tomada devido à falta de brinquedos e para que o espaço fosse utilizado com sucesso para as brincadeiras das crianças.

Não temos muitos brinquedos. Esse saco é de brinquedos que a gente pede para os pais no início do ano. A gente coloca na lista de material, um brinquedo novo, ou usado em bom estado. As meninas acabam trazendo bonecas, jogo de xícaras, um secadorzinho de cabelo essas coisas que elas gostam. Os meninos trazem carrinhos. (DIRETORA, CER).

Este ano várias crianças trouxeram brinquedos pedagógicos, quebra-cabeças... uma mãe trouxe uma amarelinha de e.v.a. pra brincar aqui fora, outros trouxeram dominó, uma outra mãe trouxe um vai-e-vem, outro trouxeram cordas...Mas em geral fica na boneca e no carrinho, então quando você reúne a turma e fala vamos brincar, teria que ter também os brinquedos da escola: fogãozinho da escola, o sofazinho, ferramentas, as coisinhas de médico para eles variarem a brincadeira.

Vale ressaltar que, durante as observações *in loco*, foi possível acompanhar mais de uma vez nos momentos do tanque de areia, as crianças brincando de faz de conta dentro da casinha, utilizando-a com diferentes temáticas como, por exemplo, um forte ou uma espaçonave.

Segundo os dados, foi possível perceber que, apesar do descontentamento das crianças (que será posteriormente apresentado) e, até de certo modo, das próprias professoras, não ocorreu a defesa pelo espaço específico destinado ao brincar. A transformação do espaço físico ocorreu com naturalidade sem que houvesse a tentativa de aperfeiçoar as condições do mesmo ou equipá-lo com diferentes brinquedos para que cumprisse seu papel de origem.

Eu achei legal a biblioteca, mas eu acho que a casinha também seria bacana, faz falta, eles gostavam. Mas não dava muito certo porque quase nenhum professor usava. A gente não tinha muitos brinquedos. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Fiquei com dó, mas numa casinha você tem que ter, por exemplo, na cozinha garfinho, xícara. As crianças brincavam lá, quando estavam no parque, mas usavam potinhos, baldinhos, improvisavam até com caixas que encontravam. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Não se pretende com tais dados desvalorizar o novo espaço que foi criado para o ato da leitura, mas apontar para a falta de convicção sobre a importância que o brincar exerce, sobretudo para a criança que frequenta a educação infantil, assim como para a falta de conhecimento teórico metodológico dos profissionais para lidar com o mesmo.

Além disso, da mesma forma que o brincar não se desvincula das habilidades psicomotoras, o gosto pela leitura deveria ser desenvolvido de forma lúdica. Portanto, ler e brincar são ações que devem caminhar juntas, de forma prazerosa e mutuamente enriquecedora. Considera-se também a necessidade de se ampliar os conhecimentos sobre a relação entre a leitura infantil e a brincadeira de faz de conta. “Pais e professores separam o universo do brincar e jogar e do ler. Ler, nessa idade, é brincar com as

palavras, é a partir das imagens, livros ilustrados e de ouvir a história contada que a criança é capaz e viajar por tempos e espaços não reais.” (KOBAYASHI, 2011, p.1094).

Entende-se que, no mínimo, um espaço não deveria ter excluído o outro e, que, seria mais coerente então a “montagem de um espaço, não mais só de livros, mas de ler, brincar e jogar, pois para as crianças de Educação Infantil essas ações trazem o mesmo estado de euforia e de imaginação, pois permitem que elas sonhem, conheçam a vida no corpo de outros personagens”. (KOBAYASHI; CAVERSAN, p. 6536).

Com o primeiro semestre letivo de 2009 em andamento, a prefeitura anuncia a previsão de uma nova reorganização das faixas etárias, que incluiria no primeiro ano do Ensino Fundamental de 2010 as crianças com cinco anos e meio. Tratou-se, segundo as participantes em questão, de uma decisão de cima para baixo.

O que nós sabemos é o que a prefeitura nos passou, é a reorganização das faixas. Mas pegou todos os professores de surpresa, e a gente fica bem assustado mesmo. (DIRETORA, CER).

Diminuiu muito a faixa etária, mudou muito a idade das crianças. Em questão de trabalho, de conteúdo, como agir... estamos bem apreensivas. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Estou com medo. Não sei onde isso vai parar. Porque os professores dos de seis anos já estavam acomodadas. Elas já tinham meio que já dado uma reestruturada, mesmo não concordando. Para mim as crianças deveriam ir para o fundamental quando completassem sete anos e não seis, muito menos cinco e meio. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Em suas análises, as professoras apontaram que as situações das instituições de Educação Infantil apresentam problemas e que elas mesmas necessitam melhorar vários fatores, para melhor corresponderem ao que se apresenta na legislação e às necessidades das crianças que atendem. Tal fato pode ser corroborado por Angotti (2007) que anuncia para tanto a pertinência de uma nova cultura institucional, que permita que os educadores em serviço se beneficiem de processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Por força de exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, bem como a necessidade que vem se consolidando de promover uma qualidade diferenciada para a educação das crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos por meio da integração dos contextos educativos profissionais e não profissionais nos quais elas encontram inseridas, será possível e pertinente favorecer a construção

de uma nova cultura institucional que privilegie a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de docentes na educação infantil. (ANGOTTI, 2007, p.74).

Mesmo cientes de suas dificuldades, fragilidades e divergências, as participantes em tela consideram que as instituições de Educação Infantil são mais apropriadas para as crianças menores de sete anos de idade:

Aqui a gente tem mais recurso do que lá: área gramada, área calçada pra fazer um desenho no chão, uma amarelinha... Os espaços e liberdade para conversa em roda, pra brincadeiras, livrinhos, brinquedos... Sei que temos problemas no Infantil, mas porque não investem mais na gente então? (DIRETORA, CER).

Bem ou mal, é um espaço pensado para eles, por ser colorido, por ter parque, por ter brinquedo, brincadeira, por estarem livres e poderem criar mais. Eu acho que aqui eles tem espaço pra trabalhar, a criatividade, a linguagem, a coordenação ampla, a coordenação fina, a música, sei lá... eu acho que o espaço daqui, pra idade que eles estão é melhor, porque eles gostam de explorar, né? (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Aqui eles aprendem tudo pelo concreto. O que eu percebo é que eles gostam de estar aqui. Na formaturinha que a gente faz eles choram ficam tristes, vem visitar depois. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Tanto a diretora como as professoras em questão demonstraram-se receosas frente às condições que as crianças que saem da Educação Infantil possam encontrar no primeiro ano do fundamental.

No primeiro ano as crianças têm que encontrar profissionais capacitados, porque seja com seis anos ou cinco anos e meio, são diferentes das de sete que elas estavam acostumadas. Tem que ter a estrutura física na escola que beneficie a criança pequena. (DIRETORA, CER).

Precisa ter o espaço imobiliário adequado pra criança pequena, um espaço lúdico, atividades lúdicas, né? Tem que ter uma estrutura, que atenda às crianças pequenas... e não parece que está assim. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Essa mesma leitura dos fatos é compartilhada e ilustrada pela merendeira do CER, que traz um olhar do cuidar quase maternal, que também está presente no discurso das professoras e da diretora.

Aqui a gente protege. Não deixa brigar, se eles não comem a gente quer saber por quê. As professoras são mais atenciosas, mas precisa, porque eles são tão pequeninhos ainda. Numa escola grande, com a criançada maior e os moleque grande, não sei não... acho que os nossos sofrem. (MERENDEIRA, CER).

Em outubro de 2009, a Secretaria de Educação do Município divulga que as crianças que completassem cinco anos até dezembro daquele ano deveriam ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental no ano seguinte, portanto, não fariam a quinta etapa da Educação Infantil e, que as crianças que completassem seis anos até junho de 2010 deveriam ser matriculadas diretamente no segundo ano do Ensino Fundamental.

Novamente, as participantes foram surpreendidas por medidas não advindas de uma decisão conjunta e não esclarecida:

Foi assim: na reunião perguntaram o que a gente já tinha conseguido dar esse ano na 4ª e na 5ª Etapa, e cada um foi colocando o que tava trabalhando. Estamos mais ou menos dentro do que eles esperam entendeu... mas a gente sabe que falta muita coisa. Insano falar assim: 'Então tá tudo ótimo gente, vai dar tudo certo'. Não tá não. As crianças vão sofrer muito... por isso a minha preocupação. (DIRETORA, CER).

Pelo que eu entendo, para a prefeitura, o município teria que estar assumindo algumas responsabilidades que eu não sei agora se dizer quais, eles repassam as crianças que eles não têm condições de arcar, pra tentar salvar uma parte, porque não tem como... Parece o Titanic, lembra? Porque não tem barco pra poder salvar todo mundo, entendeu? É isso, a questão é essa, você até quer, porém você não tem. Como é que você vai assumir uma coisa que você não pode. Alguém paga por isso, e esse alguém é a criançada. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

O anúncio de tais medidas trouxe um verdadeiro caos entre as participantes. O quadro que se instalou foi de total desordem, desespero, incompreensão e desestruturou o trabalho que vinham tentando construir.

Fiz uma orientação, que foi pedida pela supervisora. Fiquei com dó dela, porque ela também não pode fazer nada sabe... O que vamos fazer nessas alturas? Correr atrás num mês? Dois? Quarenta dias pra correr atrás nas aulas e preparar as crianças para o que virá? E sem

falar que daqui a pouco tem semana da criança, e chuva... não tem como... As coitadas das professoras não têm o que fazer. Sabe como você faz? Você chora! (DIRETORA, CER).

Com a mudança as crianças vão pro primeiro ano, até agora achei que elas estariam indo pra uma quinta etapa, elas teriam mais um ano dentro da Educação Infantil. Na reunião com a Secretaria, eles pediram pra gente começar a usar o caderno pelo menos, mais pelo contato com o abrir o fechar, saber que tem linha, saber algumas noções pra ela chegar lá e... sei lá, tentar fazer alguma coisa. Porque eu também acredito que agora a gente tem tempo com essa turminha. Falta uma quinta etapa, falta um ano sabe? A gente vai ter que estar reestruturando todo o trabalho novamente. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Este próximo ano será muito complicado. Eu vou trabalhar tanto com as crianças que estarão saindo da terceira etapa do primeiro semestre e com as do segundo semestre da quarta etapa. São crianças que completam cinco anos no primeiro semestre, e os demais que são os da terceira etapa, estarão completando cinco anos até dezembro. A idade em si não difere muito, não é o pior. Mas eu acho que são dois trabalhos diferentes, os conteúdos de quarta etapa são uns, e os de terceira etapa são outros. Então a gente vê uma disparidade bem grande, né? (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Os depoimentos naquele momento de coleta da pesquisa foram extremamente emocionados, sobretudo os da professora da quarta etapa, que em uma das entrevistas derramou muitas lágrimas por “suas crianças”:

Agora a gente não tem mais opção, é e acabou. Então ao longo do tempo você vai se preparando pra uma coisa, praticamente dois meses antes de acabar o ano, alguém chega pra você e fala oh... mudou tudo, viu? (choro). E a minha preocupação maior é se o ensino fundamental está preparado pra receber minhas crianças. Na 4ª Etapa nós temos menos tempo em sala de aula, uma hora e quinze no máximo, nem isso. O que acontece é que você começa uma atividade de escrita, desenho, e aí elas já começam a ficar incomodadas de estarem numa sala. O que me preocupa é, e lá? Essa criança vai ficar mais tempo? Ela vai agüentar? Aí ela vai começar a dar problema de indisciplina, aí vão tachar essa criança, aí vão colocar problemas nessa criança que ela não tem! Elas só são crianças e estão dentro de uma faixa etária que tem que ser respeitada. Tem criança que ainda não sabe pegar num lápis, e ela vai ter que trabalhar num caderno com linha. Então eu não sei o que vai acontecer com esse adulto, é muito sério, é muito sério... (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Por seu próprio trabalho e pelas outras crianças:

Já existe um trabalho todo, que foi estruturado esses anos e apesar de tudo a gente estava fechando os processos, estávamos ainda reformulando umas coisas no nosso planejamento. A gente tava adequando, mexe de um lado, coloca do outro... e de repente... aí quando a gente começa a fechar novamente, derruba tudo. E a turma do ano que vem? Essas crianças que virão pra 4ª etapa vão ser ainda mais novas, então vai haver uma mistura, vai ser um trabalho que vai ser todo reestruturado novamente. Então eu vou falar pra você assim: não sei quanto tempo, vai levar pra gente estar se reorganizando novamente. Então assim, pra mim isso foi uma falta de respeito (choro). Principalmente pra essa criança que está fazendo parte desse processo e que não está entendendo. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

Pelos profissionais da Educação Infantil e do Ensino fundamental:

Foi falta de respeito com o profissional de educação infantil, e com o profissional do fundamental, porque ele não está preparado pra receber uma criança dessa idade, o trabalho é totalmente diferente. Porque existe todo um programa pra ele cumprir. Esse é o problema, às vezes ele nem quer, mas ele é cobrado. E aí ele vai cobrar dessa criança que ainda não tem pra dar. A própria escola, toda a estrutura do fundamental não está preparada pra receber essa criança. Então eu acho que vai ser um sofrimento durante um bom tempo, pra todo mundo. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

E, sobretudo, lágrimas derramadas pela profissão e pelo rumo que a educação está tomando em meio à realidade social.

Os pais não tão entendendo, isso que é pior ainda. Eles tão achando lindo esse filho sair e ir pro primeiro ano, e os da quinta etapa pro segundo. Quer dizer... cadê aquele trabalho todos, que você estuda tanto, que você lê tanto...quer dizer ,cadê? Por isso que eu falo da falta de respeito, eles pegam tudo isso e jogam no lixo, acabam com você. Eles não fazem isso com o médico, com o dentista, com outro profissional, eles fazem isso com o professor como sempre. (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

As participantes demonstraram frustração e insegurança diante dos fatos e das “idas e vindas” tomadas pela Secretaria frente às interpretações das determinações legais.

A diretora expressou estar muito preocupada com o novo anúncio, sobretudo em relação ao fato de como tais medidas refletiriam no comportamento futuro das crianças e em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem:

As crianças vão correr, elas vão brincar na sala, e as professoras lá, vão ficar tentando enfiar conteúdo na cabeça deles, entendeu? Ai vão falar: essas famílias são desestruturadas né? Não deu educação pra essa criança. Ninguém quer ver... ou se vê, não quer melhorar essa situação. Então esse problema continua, e agora a tendência dele é piorar, e as pessoas vão tentar tapar o sol com a peneira. Buscar uma solução, uma maneira de explicar porque houve uma mudança de comportamento nas crianças, mas as crianças não mudaram! As regras do jogo mudaram, e elas (crianças) não sabem disso, só isso... nada mudou nelas. As regras mudam e ninguém avisa ninguém. É isso! (DIRETORA, CER).

Ao final das entrevistas ocorridas neste momento da coleta, as professoras da 4ª e 5ª etapas parecem resumir o trabalho que acabou acontecendo até o final do ano letivo de 2009:

Falei na reunião: Nossa nós ainda vamos ter que pegar mais firme? Mais firme ainda. Coitados! Ao contrário, se depender de mim agora é que eles vão brincar mais. Eu falei: O futuro a Deus pertence... segura na mão de Deus e vai. (risos). (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

O que eu posso fazer? Pegar esse último momento aí, e me acabar, me matar para eles aprenderem? Não... agora já vai tudo morrer mesmo... eu estou deixando eles mais soltos, com mais tempo pra brincadeira. (PROFESSORA CER, 5ª Etapa).

Em suas falas deixaram transparecer suas concepções sobre o brincar e a discrepância concebida por elas entre o brincar e o aprender, “através da qualificação do brincar como uma atividade que não produz desenvolvimento [...] a atividade lúdica e a aprendizagem ficam explicitamente divorciadas.” (ROCHA, 2005, p. 162).

Quando as aulas reiniciam em 2010, a Secretaria reconsidera suas decisões e estabelece o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental para as crianças de cinco anos e meio ratificando os dados advindos deste grupo de participantes de que: “nem as escolas e nem os próprios profissionais que estão lidando com essa situação, estão preparados. Nem aqui (Educação Infantil) e nem lá (Ensino Fundamental). Então fica assim como tá: todo mundo perdido!” (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

4.1.2 Com a palavra “as crianças”

a) Vamos brincar de escolinha?"

Os vários contatos anteriores a esta fase da coleta e que envolveram, inclusive a observação das crianças brincando de faz de conta com diferentes temáticas, permitiu certa afinidade entre a pesquisadora e o grupo. Já não éramos desconhecidos.

O primeiro encontro visou, sobretudo, às apresentações e às explicações sobre o que se pretendia fazer e, demonstrar como o papel delas era considerado importante para a pesquisa. Tal conversa ocorreu no espaço externo da escola onde as crianças já se encontravam em formação de círculo, sentadas no chão e, em companhia da professora da sala que sempre permanecia em pé nessas situações.

Após uma introdução por parte da professora, a pesquisadora ficou sozinha com as crianças. Para iniciar a conversa e as apresentações, a pesquisadora sentou-se também no chão com o grupo. Tornou-se nítido durante este procedimento a imediata reação expressa pela linguagem corporal das crianças, que se entreolhavam espantadas, se cutucavam parecendo revelar o estranhamento do grupo diante da atitude da pesquisadora de se posicionar sentada no chão.

Nesta situação, assim como em outras tantas captadas na pesquisa, evidenciou-se a importância e a inegável capacidade da comunicação corporal. “Olhos que se endurecem, lábios contraídos, a mão que afasta um obstáculo, um rosto radiante falam mais e com mais intensidade que um longo discurso.” (GIRARD, 2001, p. 41).

Atenta aos fatos propagados pelos corpos, mas também ciente da importância da elaboração da linguagem verbal, a pesquisadora iniciou o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Está tudo bem? Vocês querem me perguntar ou falar alguma coisa?
 Júlia: Tia... você vai sentá no chão? Não que uma cadeira?
 Pesquisadora: Não, eu gosto do chão e assim eu posso ver o rostinho de todos vocês.
 Heitor: Legal. Assim meu pescoço não dói pra te ver lá em cima.
 Matheus: As tia aqui não gosta muito de sentá.
 Pesquisadora: Porque você acha isso?
 Matheus: Sei lá... elas não senta com a gente. Só as vezes na cadeira.
 Luíza: É não gostam, não. Nem da areia. Elas sempre ficam fora, quando a gente brinca.
 Júlia: É porque suja né?
 Fernanda: Eu gosto de me sujá.
 José: Mas as tia não, né, porque as tia são grande.
 Matheus: É. E são professora.
 Pesquisadora: Eu gosto de brincar na areia.
 (ALGUNS RISOS E OLHARES RADIANTES ENTRE O GRUPO)

Luíza: Você vai brincar na areia com a gente também tia Suse?

Pesquisadora: Se vocês quiserem, podemos brincar juntos sim.

Não se descarta aqui o que foi denunciado pelas próprias professoras do CER, sobre as dificuldades que o espaço oferece por não ter mobiliário adequado para adultos (sobretudo cadeiras no refeitório), mas pode-se dizer que o estranhamento demonstrado pelas crianças frente ao fato de um adulto sentar-se no chão no ambiente escolar assim como os dados referentes à ausência das professoras durante o brincar no parque de areia apontam para a existência de certo distanciamento corporal que abarca uma relação predominantemente horizontal entre professor e alunos no espaço do CER.

Os corpos das professoras, mantendo-se afastados ou em posição diferenciada das que são propostas para as atividades infantis, simbolizam e até mesmo sinalizam a informação de que existe um distanciamento e uma horizontalidade nas posições exercidas nos papéis adulto-criança.

De fato, em quase todos os momentos da rotina isto foi observado: nas propostas de brincadeiras cantadas ou qualquer outro tipo de brincadeira de socialização, as crianças permaneciam sentadas (no chão ou nas cadeirinhas) e as professoras em pé, frente a elas; nas atividades propostas em sala estruturada, as crianças ocupam suas cadeirinhas enquanto a professora ocupa uma cadeira maior; nos momentos de parque, tanque de areia, ou brinquedoteca, as professoras mantêm-se afastadas, em pé, ou sentadas nos bancos de cimento existentes ao redor da área livre e, normalmente, desenvolvendo outra atividade, como elaboração de materiais, ou correção de atividades nos caderninhos e pastas.

No dia combinado para brincarmos de escolinha, vinte e oito crianças da turma estavam presentes. Pesquisadora e crianças reuniram-se em uma parte externa e gramada, mais afastada do parque. Como já anunciado na metodologia deste estudo, o desenvolvimento deste jogo junto às crianças do CER foi guiado por quatro momentos, cada qual com seus princípios norteadores. Os momentos serviram para a organização das categorias de análise. Durante todo o processo, as crianças, na sua grande maioria, participaram ativamente e demonstram interesse.

O primeiro momento do jogo, ou seja, a “definição dos papéis” foi encaminhada pela pergunta “quem faz parte da nossa escola e pode estar na brincadeira?”

Para Elkonin (1998), a afinidade da criança com o tema lúdico proposto - no caso a afinidade com o contexto escolar vivenciado - assim como a aceitação com relação aos papéis estabelecidos, são circunstâncias das quais depende o desenvolvimento do jogo.

O autor aponta para a relevância de tal momento no brincar, uma vez que a escolha do papel desencadeará a argumentação que será construída e influenciará tanto a organização do espaço, os significados que serão atribuídos aos objetos/brinquedos, assim como a própria relação que se estabelecerá entre as crianças durante o jogo. O autor explica que:

As crianças costumam pôr-se de acordo no tocante aos papéis, e em seguida desenvolvem o argumento do jogo em obediência a um plano determinado, reconstituindo a lógica objetiva dos acontecimentos numa ordem determinada e bastante rigorosa. [...] As coisas, os brinquedos e o ambiente recebem significados lúdicos concretos que se conservam durante todo o jogo. As crianças jogam juntas e as ações de uma criança estão ligadas às das outras. (ELKONIN, 1998, p. 243).

Primeiramente, o grupo de crianças definiu que deveria haver “professora”. A escolha da criança para tal papel foi um processo interessante, pois as quinze meninas participantes e um dos dezessete meninos levantaram a mão pedindo: “eu, eu” – “deixa eu ser”.

A pesquisadora então deixou claro que não escolheria ninguém para nenhum papel e que as seleções dos personagens partiram do consenso do grupo.

Pode-se dizer que o grande número de meninas candidatas ao papel de professora representa a identificação da profissão professor na Educação Infantil ao gênero predominante feminino. O grupo todo demonstrou desaprovação quanto ao pedido do menino, afirmando que para desempenhar tal função precisaria ser do gênero feminino.

José: Cê não pode. Cê é home, ôôô.

Luíza: É. Você é menino, menino não pode ser professora.

Maria: Precisa ser menina pra ser as tia.

(CONCORDÂNCIAS POR EXPRESSÕES CORPORAIS)

O argumento do menino (Mário), candidato ao papel de professor, também parece ter se pautado na identificação por gênero, ao buscar em sua argumentação a

referência com o agente educacional que acompanha uma criança da quarta etapa em situação de inclusão e ao afirmar:

Mário: Posso sim. Posso ser o tio Marcos que fica com Luiz³².

Mesmo diante da justificativa, o grupo parecia ainda não estar convencido. E em meio à discussão outra questão surge:

Rodrigo: Mas aí tem que ter o Luiz, você não pode ficar com nós tudo, né?

João: É. E tem que fazer tudo só com ele e ele não brinca com a gente.

Luiz: Então... não dá viu? O tio não é professor, só ajuda.

Parecem ter concluído que para haver um professor deve haver um grupo de alunos. Demonstram ainda a percepção de que a criança em situação de inclusão não é vista no CER como parte integrante de um grupo e que a estratégia de deixar um agente educacional o tempo todo para atender a criança especial, pode deixá-la segregada das relações e dos vínculos estabelecidos na instituição.

Na conversa entre os pares, as crianças perceberam que poderia existir na brincadeira mais de uma professora, pois no CER existiam várias turmas que eles definiram como a deles (quinta etapa) e as outras “dos pequenos”. Porém, como “o rosto humano possui a mais desenvolvida e complexa rede de músculos do mundo animal, o que explica a extraordinária mobilidade e a grande variedade de mímicas observadas” (GIRARD, 2001, p. 41), as crianças comunicaram, imediatamente por meio das reações e expressões corporais, sobretudo as faciais e, depois verbalmente, que ninguém queria representar as crianças menores. Resolveram então, que bastaria para a brincadeira uma **professora** com seus **alunos da quinta etapa**.

Fernanda: tia Su, os pequeninhos não precisa ter né?

Pedro: A não... eu que não vou ser bebê.

(RISOS DO GRUPO)

Heitor: Nem da quarta etapa.

(CONCORDÂNCIAS POR EXPRESSÕES CORPORAIS)

32 Todos os nomes citados são fictícios.

Em uma leitura teórica apoiada em Elkonin (1998), identifica-se a presença de duas circunstâncias que podem estar atreladas à rejeição dos mais velhos em representar uma criança mais nova. A primeira refere-se ao fato de que o papel é para a criança a motivação central do jogo e ser menor pode não ser adequado, sobretudo em algumas temáticas, como é o caso da “escola”. A segunda circunstância revela a tentativa de certa independência e que “essas crianças já ultrapassaram a fase do desenvolvimento em que as relações com os educadores podem ser substanciais no conteúdo de suas vidas.” (ELKONIN, 1998, p. 281).

Foram observadas, durante a narrativa infantil, características que na concepção das crianças são necessárias para assumir o papel “professora do CER”. Segundo os diálogos, as crianças apontaram que além de “ser mulher” e “ter alunos” outros critérios centrais são: “saber ler”, “saber escrever”, “saber ensinar” e “ser carinhosa”.

Salienta-se aqui quanto aos critérios “saber ler” e “saber escrever”, o reconhecimento por parte das crianças sobre a relevante função dos atos de ler e escrever, como ferramentas capazes de abalizar não apenas o profissional da educação, mas a própria inserção na sociedade adulta, letrada e capitalista. Verbalizam em seus discursos a relação entre a leitura, a escrita e a possibilidade de ganhar dinheiro, deixando transparecer a cobrança que sofrem para que isso ocorra rapidamente.

Adriana: A Ana não pode. Ela não sabe ler nada, tia.

Ana: Sei sim, sei um pouco.

Pesquisadora: E só pode ser professora se souber ler?

Heitor: Claro né tia, se não como vai ler pra nós?

Júlia: Também tem que sabê escrevê pra ensinar.

Vitória: É... gente grande tem que sabê lê e escrevê.

Adriana: A minha mãe não sabe e ela fala que queria sabê.

Henrique: meu pai fala que eu tenho que aprender a lê e escrevê logo pra ser alguém na vida e ganhá mais dinheiro.

(CONCORDÂNCIAS POR EXPRESSÕES CORPORAIS).

O critério “ser carinhosa” parece evidenciar a necessidade infantil de manter uma relação afetiva com o professor de Educação Infantil, que apresente um olhar individualizado a cada criança, como ser subjetivo. Uma relação permeada por sentimentos, emoções e, sobretudo, contato físico.

Pesquisadora: Tá. E o que mais?

Clara: Tem que se boazinha também.

Rodrigo: Mas a tia grita um pouco...
 Clara: Ah... Mas a tia dá bejinho na gente, faz carinho.
 Fernanda: Eu gosto quando ela passa a mão no meu cabelo.
 Diego: E quando ela dá a mão pra gente.
 (CONCORDÂNCIA POR EXPRESSÕES CORPORAIS)

As crianças apresentaram também, por meio de seus discursos, a ocorrência de uma noção corpórea que se constrói pautada no controle do movimento e, associada à presença de elementos ritualísticos da cultura escolar, como a fila, o silêncio, a imobilidade corporal e a seriedade.

Constatou-se assim, que os corpos infantis desde a Educação Infantil já estão sendo moldados por regras e restrições escolares que interferem no repertório de movimentos, gestos e expressividades.

Helena: A tia só fica brava quando a gente faz bagunça.
 Pesquisadora: E o que é fazer bagunça?
 Clara: Não pará sentadinho.
 Vitória: Falá e ficá rindo.
 João: Correr.
 Matheus: Saí da fila.
 Diego: Fazê careta.
 (CARETAS DE DIEGO - RISOS DO GRUPO).

Diante do grande número de crianças que queriam representar a professora, a pesquisadora sugeriu que a o problema fosse resolvido por meio da brincadeira 'DEDOS'³³. Com a concordância das crianças, combinaram-se as regras e assim, uma menina (Milena), foi escolhida aleatoriamente.

As crianças demonstraram estar aptas para trabalhar em grupo e para compreender as regras das brincadeiras propostas que, segundo Vygotski (1998), são estabelecidas explicitamente no jogo de regras e implicitamente no jogo de faz de conta. Elkonin (1998) compartilha de tal afirmativa apontando que as regras ocultas no jogo de faz de conta são estipuladas pelos respectivos papéis assumidos no transcurso da brincadeira.

A **merendeira** foi outro papel definido na sequência pelas crianças. É interessante notar o fato de que, na observação em campo, notou-se que a presença da

33 Na brincadeira, todas as crianças mostram a quantia que quiserem de dedos da mão direita. Soma-se o total de dedos apresentados na roda e, da direita para a esquerda inicia-se a contagem apontando para os jogadores. O que for apontado no número em questão é o escolhido.

merendeira na Educação Infantil é quase uma referência maternal, que não se limita ao ato da alimentação, mas que estabelece laços afetivos com as crianças em vários momentos da rotina. Várias meninas se ofereceram para desempenhar tal função na brincadeira, fato que decorreu também na escolha do papel **ajudante da merendeira**, tendo por critérios aparentes tanto o fator afetivo que a pessoa da merendeira estabelece com os outros, quanto à ação profissional praticada por ela, que se tornaria para a criança a oportunidade de brincar de cozinhar:

Adriana: Gente deixa eu se a tia Lurdes? Eu gosto tanto dela.
Diego: É. Ela é legal. Deixa repeti o prato, cuida de nós...
Henrique: Um dia né, eu derrubei o prato e ela correu limpá, a minha professora nem viu.
Helena: Eu também queria sê ela. Eu queria fazer a comidinha.
Adriana: Você pode ser minha ajudante.

Elkonin (1998) baliza a respeito da representação de papéis de adultos, afirmando que para que a criança aceite a representação do papel de qualquer adulto uma das premissas necessárias é que detenha os traços peculiares da atividade desenvolvida por esse adulto. “Pode-se supor que o conteúdo do papel se desenvolve precisamente em relação com o caráter dessa captação e vai desde a escolha das ações objetais exteriores até as suas relações com outras pessoas.” (ELKONIN, 1998, p. 283).

O porteiro da escola foi outro personagem lembrado e rapidamente aceito pelo grupo para ser representado na brincadeira. Parece ser compreendido pelas crianças como aquele que protege a escola e faz serviços gerais, quando necessário.

A compreensão das características do papel “porteiro” pareceu estar emaranhada por extensões sobrevividas de personagens heróicos e fantásticos. No imaginário das crianças, a figura do porteiro perpassa uma associação com personagens de desenhos animados, tornando-se quase um super-herói da escola.

Brougère (2004) discorre sobre a influência dos desenhos animados, das revistas em quadrinhos e dos filmes infantis presentes na televisão e no cinema, sobre o desenvolvimento do jogo imaginativo e de como os subsídios dessas fontes podem até tornar o brincar infantil mais elaborado e sofisticado.

Carlos: Tem o tio Zé do portão.
Heitor: Eu sei fazê ele. Ele abre a fecha o portão e protege nós.
Matheus: É. Ele não deixa os moleque grande entra aqui.

Carlos: Fica sentadão lá só de olho...

(RISOS DO GRUPO)

Diego: É. E ele trocô a luz do pátio, lembra? Ficou que nem o Homem Aranha penduradão lá.

Angelo: Tia, ele também arruma a torneira quando quebra.

Henrique: Eu acho que ele é forte e não tem medo de nada. Ele que matou a cobra que apareceu lá embaixo um dia.

João: Eu vou fazê o 'super tio Zé'.

(RISOS DO GRUPO)

O fato de o porteiro desempenhar outras ações e funções no espaço escolar parece também legitimar os dados apontados pelas participantes adultas do CER, sobre a falta de profissionais e de apoio técnico nas instituições.

Ressalva-se que só depois destes papéis escolhidos e da insistência da pesquisadora é que as crianças se lembraram da figura da diretora, explanando não terem muito contato com a mesma no dia a dia.

O grau de importância dado pelas crianças ao papel exercido pela diretora pareceu muito pequeno frente aos dos outros personagens e o critério das crianças para a sua definição, aparentemente, pautou-se mais na relação advinda dos objetos e do espaço da diretoria, do que nas características e atividades necessárias para o desempenho exercido pela profissional na escola.

Pesquisadora: Tem mais alguém que faz parte da nossa escola e pode estar na brincadeira?

Clara: a diretora.

Fernanda: Eu não sei o que ela faiz.

Clara: Na sala dela tem computador, tem jogos.

Diego: É lá é legal. Só que agente quase não entra.

Henrique: Ela mexe com papel, escreve, tem telefone.

Clara: É eu quero, pode?

Os dados recolhidos junto às crianças parecem comprovar o que a própria diretora já havia relatado sobre a sobrecarga nas funções administrativas e a falta de contato com os aspectos pedagógicos e, sobretudo com as crianças.

Fechou-se assim, o combinado sobre os papéis/personagens que seriam desempenhados na brincadeira de escolinha. “Os papéis estão bem delineados e destacados. As crianças mencionam os seus papéis antes do jogo começar. Os papéis determinam e encaminham o comportamento da criança.” (ELKONIN, 1998, p. 297).

O quadro abaixo apresenta ordenadamente os papéis selecionados pelas crianças do CER e os respectivos critérios que foram elencados para a seleção dos mesmos.

Quadro 5

Papéis selecionados no CER e os respectivos critérios

PAPÉIS/PERSONAGENS	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
Professora	Ser mulher; ter alunos; saber ler; saber escrever; saber ensinar; ser carinhosa.
Alunos da quinta etapa	Não serem pequenos.
Merendeira	Ser cuidadora e afetiva; ação profissional desempenhada (cozinhar).
Ajudante da merendeira	Ser cuidadora e afetiva; ação profissional desempenhada (cozinhar).
Porteiro	Figura masculina; protetor das crianças e da escola; características heróicas: força e coragem.
Diretora	Ação com os objetos presentes no espaço da diretoria.

O segundo momento do jogo correspondeu à organização do espaço físico, segundo a decisão do grupo.

De um modo geral todos os CERs do município conservam características arquitetônicas comuns e contam com: uma sala estruturada (sala com mesinhas e cadeirinhas); uma sala de multimeios; uma sala de recursos, uma sala de diretoria; um depósito de materiais; dois berçários com seus banheiros; um lactário; um solário; um galpão-refeitório; uma cozinha; um depósito de gêneros; uma lavanderia; um sanitário para meninos; um sanitário para meninas; um sanitário para funcionários; um sanitário para funcionárias; área livre com tanques de areia e parque de brinquedos.

Foram disponibilizados rolos de barbante que serviram para delimitar as divisões dos espaços que seriam necessários na brincadeira, segundo a escolha dos participantes. Notou-se que tal proposta foi muito bem aceita e que delimitar os espaços que seriam ocupados era mesmo imperativo.

Carlos: Fecha aqui com o barbante. Deixa só uma portinha pra gente entrá e saí.

Henrique: Puxa o barbante até aqui também. Oh, daqui pra lá não é nada.

Brougère (2004), ao explicitar um estudo feito em Quebec com crianças de cinco a seis anos, sobre a montagem de um cantinho da brincadeira de imitação de uma casa, demonstra entre os critérios que foram evidenciados, a necessidade infantil de estipular um relativo fechamento dos espaços usados na brincadeira. Segundo o autor, este critério possibilita a intimidade da área em relação ao resto do ambiente.

Primeiramente, as crianças quiseram reservar no gramado o espaço destinado para a área livre, contendo a representação do tanque de areia e o parque, e da casinha/brinquedoteca. Enquanto esticavam os pedaços de barbante pelo chão, surgiu o seguinte diálogo:

Heloísa: Aqui vai sê a areia?
 Márcio: É. E aqui a casinha.
 Ana: Não, Márcio... deixa a casinha maior.
 Márcio: Mas ela é mais pequena que a nossa areia.
 Ana: Deixa. Aqui ela pode fica maior, não pode tia?
 Pesquisadora: O que vocês acham?
 Milena: Brincando pode. Não precisa ser igual.
 Angelo: Então vamo deixá o parque grandão também.
 Heloísa: E a gente pode fazê mais brinquedos nele.

Ficou nítido que a montagem do parque, do tanque de areia e da casinha de brinquedos requisitou maiores cuidados e disponibilizou a maior parte do tempo das crianças para a montagem dos espaços. Os participantes expressaram aí uma preferência que não parece estar associada apenas ao elemento “espaço físico”, mas fundamentalmente, a uma ligação afetiva com as atividades e possibilidades de usos a que estes espaços os remetem.

Expressaram também o desejo imaginativo de que estas áreas fossem maiores do que são na realidade em relação aos outros espaços que compõem o CER. Lembra-se aqui que Vygotski aponta em seus estudos (1998, 2010) que por meio da brincadeira a criança é maior e tem maior poder. Quando quer satisfazer certos desejos e fantasias que não podem ser satisfeitos na realidade imediata, soluciona seus conflitos e anseios por intermédio da situação lúdica. “Brincadeira não é outra coisa senão a fantasia em ação, a fantasia não é outra coisa senão uma brincadeira inibida, reprimida e não descoberta.” (VYGOTSKI, 2010, p. 207).

Na sequência de organização dos espaços, a cozinha e o espaço do refeitório acabaram sendo demarcados antes do espaço da sala estruturada. Pode-se dizer que,

pelo que foi observado quanto ao tamanho reservado e a atenção dispensada ao espaço da sala de aula estruturada, o vínculo afetivo estabelecido entre as crianças e o mesmo não é tão forte. Depois disso, as crianças definiram onde seria a diretoria e onde ficaria a cadeira do porteiro, uma vez que concluíram que para o porteiro não tinha a necessidade de reservarem um espaço fixo.

Adriana: E a nossa cozinha?

Angelo: Calma, a gente faiz aqui ó.

Adriana: Também tem que te lugar pra vocês come, tá?

Milena: Mas a sala vai ficá pequena, não vai cabe a gente lá.

Pedro: Cabe sim, a gente senta pertinho.

João: Aqui é o portão. Vou por a cadeira do tio Zé.

Destaca-se aqui um trecho da narrativa coletada quando delinearão a área da diretoria e que reafirma uma leitura por parte das crianças centrada não na figura da diretora, mas na relação que sua função estabelece com os objetos:

Clara: Tá pequena. Abre mais.

Marcos: Mais não precisa muito. Só fica ela lá.

Clara: É. Mais na sala dela tem que tê bastante coisa, né?

Concluiu-se que a atenção aos espaços mais reservados da escolinha, assim como aos objetos que os comporiam, foi mais desprendida por parte das crianças que protagonizariam os personagens e não do grupo todo. Assim, de todas as crianças a Clara, que seria a diretora, pareceu dar mais atenção para o espaço e os materiais da diretoria, já a Adriana e a Helena – merendeira e ajudante – foram as que mais se preocuparam com o espaço da cozinha e do refeitório. A criança que representaria o porteiro quis logo saber onde era a entrada e o portão, como uma referência geográfica.

Notou-se, assim, que os espaços em que as crianças do CER (incluindo a Milena – a menina que representaria a professora) mais se dispuseram em auxiliar na organização, foram os espaços coletivizados. Associam-se tais dados ao contato das crianças com a situação do rodízio, onde não há um espaço único de utilização e, portanto, de sentimento de pertença. Todos os lugares pertencem a todos. Não existe, portanto, a concepção de “nossa classe”, “nossa sala”, mas sim, de “**nossa escola**”.

Foi possível ver o surgimento de diversos subgrupos de brincantes dentro do grupo total das crianças. Parcerias formadas naturalmente pelo interesse e pela

motivação inerente às especificidades requisitadas ao brincar. “O agrupamento das crianças nos jogos e o desenvolvimento dos vínculos sociais entre elas são totalmente determinados pelo próprio desenvolvimento do jogo.” (ELKONIN, 1998, p. 239).

O Quadro 6 apresenta os espaços /locais selecionados para representação do CER e seu processo de demarcação na brincadeira, que envolveu questões referentes à proporção espacial, ou seja o tamanho necessário para cada um deles; à atenção, ao tempo e ao entusiasmo empreendidos na preparação de cada ambiente pela maioria do grupo de crianças todo.

O quadro está simbolizado da seguinte maneira:

Proporção espacial: Grande (**G**), Médio (**M**) e Pequeno (**P**)

Atenção: Maior (>) e Menor (<)

Tempo: Mais (+) e Menos (-)

Entusiasmo: Muito (**M**) e Pouco (**P**)

Quadro 6
Delimitação dos Espaços do CER

ESPAÇOS SELECIONADOS	PROPORÇÃO	ATENÇÃO	TEMPO	ENTUSIASMO
Tanque de areia	G	>	+	M
Parque	G	>	+	M
Casinha/brinquedoteca	G	>	+	M
Cozinha/refeitório	M	<	-	M
Sala estruturada	M	<	-	P
Diretoria	P	<	-	M

Para apresentar o **terceiro momento** da brincadeira, ou seja, a **seleção e a organização dos objetos e dos brinquedos** ressalva-se que “a qualidade das brincadeiras, definida pela importância das relações entre crianças e dos atos adaptados à situação instaurada, depende estreitamente do material proposto e da organização dele.” (BROUGÈRE, 2004, p. 264).

Quando a pesquisadora ofereceu à turma o “baú de trecos” com diversos objetos / brinquedos, os olhos das crianças presentes pareceram se iluminar e, imediatamente todos os objetos foram retirados e expostos no chão.

A pergunta “o que podemos usar daqui, onde e como?” suscitou que as crianças explorassem tudo livremente para então decidirem quais brinquedos fariam parte da brincadeira, uma vez que “um brinquedo não pode brincar sozinho [...] é preciso que um ‘brincador’ em potencial o solicite, eventualmente o explore para ver o que pode fazer com ele.” (BROUGÈRE, 2004, p. 259).

Neste tempo destinado ao manuseio dos objetos, viu-se claramente a necessidade dos participantes de fazer uso de todas as suas capacidades sensoriais para uma ampla ação de reconhecimento e percepção dos materiais. Para uma observação sistemática dos objetos, presenciou-se o interagir entre criança e objeto por meio de atos que não se limitaram ao ver, mas que integraram o tatear, o cheirar, o sacudir, o apertar, o abraçar. Este fato reforça o que teoricamente já foi defendido neste estudo³⁴ sobre a relevância dos sentidos e da motricidade no processo do aprendizado infantil. Identificou-se, portanto, o que Vygotski (1982) baliza sobre a percepção infantil, unificada às outras funções psíquicas, ou seja, as relações interdependentes entre o desenvolvimento da percepção infantil, o processo sensoriomotor integral e a reação emocional.

Adriana: Olha Vi, que fofinho. (PASSANDO O URSINHO DE PELÚCIA EM SEU NO ROSTO). Deixa eu passá em você? (PASSANDO O URSINHO DE PELÚCIA NO ROSTO DE VITÓRIA).

Vitória: Aí que gostoso. Passa aqui nas costas também? (VIRANDO DE COSTAS PARA ADRIANA).

Henrique: Olha que barulhinho legal. (SACUDINDO O ÁBACO).

Flávio: Que que é isso? Deixa eu ver? (ESTENDENDO AS MÃOS PARA TOCAR).

Henrique: Não sei mais é gostoso passá a mão nas bolinha assim, oh.

Flávio: Se mexe de assim, oh... faiz outro barulho legal. (BALANÇANDO O ÁBACO DE CIMA PARA BAIXO).

Durante a exploração dos materiais, comprovou-se também o que Brougère (2004) alerta sobre o fato de que nem todo contato ou manipulação de um objeto ou brinquedo é para a criança uma brincadeira. A brincadeira é uma atividade que se distingue das outras, só tem sentido e valor num espaço e tempo delimitado e só pode ser o resultado de uma decisão de quem brinca.

Os brinquedos musicais parecem ter chamado bastante a atenção dos participantes, despertando a curiosidade do grupo.

Não são recentes os estudos que apontam a relevância da experiência musical para a infância, proporcionando o desenvolvimento sensível e a fruição sonora. Entre tais estudos destacam-se os de Gainza (1964, 1977), segundo os quais a música deveria ser ensinada, assim como o é a língua materna, por ser algo extremamente importante para o desenvolvimento humano. Para uma boa aprendizagem, devem ser oferecidas às crianças, oportunidades para expressão e aprendizagem musical que não tardarão em demonstrar o seu entusiasmo para utilizar o idioma musical na sua comunicação.

Ficou evidente o pouco contato existente entre as crianças com tais objetos no dia a dia, denunciando a falta de oportunidades pedagógicas e de estímulo em relação à musicalização no ambiente do CER. Essas questões foram comprovadas diante das ações das crianças, que não pouparam tempo e esforços em explorar as possibilidades sonoras oferecidas pelos materiais trazidos pela pesquisadora.

Clara: Nossa quanta coisa com barulhinho.

Pedro: Olha tem até violão. E isso o que é?

Rodrigo: Sei lá, mas dá pra batê assim com essa parte na outra.

Júlia: Olha esse aqui que diferente. Se mexe ele assim ó... olha o barulho que faiz.

Enquanto exploravam e escolhiam entre os objetos presentes quais poderiam ser utilizados no jogo protagonizado, o grupo de participantes já planejava também a correlação lúdica que os mesmos poderiam assumir. Elkonin (1998) aborda que as crianças na idade aqui em questão, na tentativa de correspondência entre o que é desejado no lúdico e o que se apresenta na realidade “atribuem ao material as propriedades que desejam.” (ELKONIN, 1998, p. 238).

Helena: Olha: tem prato, colher e isso aqui que depois pode fazê de comidinha, tá?

Adriana: Tá, mas eu vou pega matinho picadinho também pra fazer a sopa.

João: Acho que não vai tê prato pra todo mundo não.

Helena: Não... mas na hora a gente faiz com essas tampa que tem aqui ó.

Paulo: vocês não vão quere um fogão? Essa caixa aqui parece um.

Helena: É. Aqui pode se a portinha do forno.

Clara: Essa aqui é menor, podia ser um fogãozinho da casinha.

Adriana: E isso aqui o que é? Olha que barulho legal. (SEGURANDO O ÁBACO).

Henrique: Vai sê lá com os brinquedos de música.

Ao observar as crianças, notou-se também a presença de um planejamento e da utilização de possíveis sons como substitutos dos sons verdadeiros, como o barulhinho da panela no fogo, da gangorra em movimento, da campainha do portão.

Entendeu-se aqui, assim como Brougère (2004), que a brincadeira se apóia em regras e a regra deve ser anterior ao início da brincadeira, negociada ou desenvolvida paulatinamente em forma de roteiro. Assim, diante da solicitação do grupo, além do “baú de trecos”, previamente organizado, permitiu-se que as crianças utilizassem outros elementos que estavam disponíveis nos arredores, como a grama, mesinhas e cadeirinhas, engradados plásticos, outras caixas de papelão, pneus e alguns brinquedos da própria escola (como bonecas, carrinhos e potinhos que geralmente são utilizados no tanque de areia). Todos os objetos foram sendo escolhidos enquanto sua forma de uso foi nos subgrupos, coletivamente negociada.

Rodrigo: Pode pegá uma mesinha pra sê a mesa da professora?

Miguel: A gente pode usar as cadeirinha lá pra sentá.

Rodrigo: Não... vamo por a lousinha em cima.

Miguel: Ééé.

Carlos: Tia pode pega os pneu ali para fazê brinquedo no parque?

Pesquisadora: Podem pegar tudo que estiver livre aqui por perto.

Evidenciou-se aí outro critério que Brougère (2004) explicitou durante suas observações sobre a brincadeira de faz de conta, que é a necessidade da disposição lógica do mobiliário. Durante o decorrer da brincadeira com a temática solicitada, os brinquedos foram nitidamente observados como objetos intermediários, que possibilitaram tanto a ação como o pensamento correspondente aos espaços e as ações que seriam exercidas.

Marcos: Vou deixa as duas almofadinha aquí para fazê que é a gangorra.

Matheus: Ó...aqui é o gira gira.

Marcos: Então deixa alguma coisa aí também pra gente sabe que é.

Guilherme: Não tem mais almofada pra por aqui?

Matheus: já sei... vamo colocá os pneu na gangorra e as almofada no gira gira. Acho que aí vai dá pra se mexê mais.

Heloísa: Lembra que tem que tê os balanço também, né?

Guilherme: E esses brinquedos daqui? (APONTANDO PARA A BOLA; A CORDA E O VAI-E-VEM).

Maria: Uuuia. Vamo deixá tudo no parque pra ficá bem cheio de coisa pra gente fazê.

Milena: As caixinha branca podem ser o balanço. (ENGRADADOS).
 Guilherme: Ou uns carrinho. Sobe aí pra vê se dá pra te empurrá.
 (RISOS DO GRUPO)

Outro fator observado no evoluir da brincadeira refere-se aos apontamentos de Brougère (2004) de que o brinquedo não passa de uma parte do ambiente a ser descoberto, e que sem desencadear uma atividade lúdica, sua função se modifica, deixa de ser para brincar passando a ser para ostentar ou para enfeitar.

Angelo: Deixa essa flor de fora. Essa não dá pra brincar.
 Milena: Não. Da pra mim. Eu vou deixar lá na mesinha da professora pra sala ficá mais bonita.

Notou-se na disposição lógica dos objetos e brinquedos referentes a cada espaço delimitado, que a atenção maior do grupo voltou-se para a ação de equipar as áreas do parque e da casinha de brinquedos, pelos quais as crianças parecem ter maior apego afetivo.

No espaço destinado à casinha, as crianças colocaram um número maior de objetos e entre eles situaram também todos os gibis. Considera-se que com isso demonstraram a associação entre leitura e brincadeira, mas, também parecem ter distinguido que gibi não é leitura de sala de aula, já que os livros de histórias infantis com texto foram reservados para o ambiente da sala estruturada.

A sala estruturada foi representada primeiramente pela presença de uma mesinha e uma cadeira para a professora. Sobre a mesa foram colocados alguns papéis e uma caneta azul e um potinho com as flores simbolizando um vasinho.

A lousa foi disposta próxima à caixa de giz e de frente para o lugar onde, posteriormente, as crianças sentariam em grupos, simulando as mesas que utilizam.

Um engradado foi colocado para representar o “armário da professora” contendo materiais como cadernos, réguas; lápis; canetas esferográficas (tanto azul como vermelha); alfabeto móvel emborrachado; as caixas de lápis de cor e de giz e de giz de cera.

Os livros de histórias infantis foram dispostos próximos à mesa da professora.

Os dados apresentados sobre a disposição espacial da sala estruturada parecem balizar a falta de autonomia das crianças quanto ao manuseio dos materiais presentes na sala de aula, pois, guardados no “armário da professora”, estão sempre sob os cuidados

e a decisão de uso da mesma, que parece também controlar, por conta de sua proximidade física com os livros de histórias, os momentos destinados à leitura.

A ausência de brinquedos na sala estruturada preparada pelas crianças foi um fato que chamou a atenção da pesquisadora e frente a ele, iniciou-se a seguinte conversa:

Pesquisadora: E na sala, não tem brinquedo?

Crianças: Não. (RESPOSTAS VERBAIS E GESTOS DE NEGAÇÃO COM AS CABEÇAS E OS DEDOS INDICADORES).

Miguel: Lá a gente nunca brinca.

Maria: É não pode. Lá é pra estudá.

Marcos: Lá só pode brinca de desenhá e pintá.

Maria: E de colá.

A expressão “lá” apareceu várias vezes nos discursos dos integrantes do grupo quando se referiam ao recinto da sala estruturada.

Os discursos pareceram, assim, transparecer a concepção de que a sala estruturada é um espaço distanciado do restante do CER e com o qual o brincar não é compatível.

As crianças demonstraram a incorporação do conceito presente na instituição de que aprender e brincar são atitudes totalmente dissociadas.

Identificou-se também, por meio das colocações feitas, que as atividades de artes (desenho, pintura e colagem) agregam-se à imagem que as crianças têm sobre o brincar e são explicitadas como as únicas possibilidades lúdicas permitidas na sala de aula.

Outro fato que se destacou com relação à seleção e à organização dos objetos nos espaços delimitados foi a atitude cuidadosa das meninas, ao separarem os pratos maiores e apenas as colheres de metal para serem usadas no refeitório. As facas e os garfos, assim como os pratos menores, foram destinados ao espaço da casinha/brinquedoteca.

Os participantes demonstraram aí a fidedignidade em relação ao entorno que vivenciam, e a distinção entre o que é possível para a criança no real (comer apenas com colher e em pratos maiores) e o que é possível para a criança no ato de brincar, resguardado pelo espaço da brinquedoteca.

Relacionou-se no quadro a seguir os espaços do CER que sequencialmente foram elegidos na representação das crianças, assim como os respectivos objetos e brinquedos selecionados para compor cada espaço.

Quadro 7

Espaços do CER e a distribuição dos objetos e brinquedos

ESPAÇOS	OBJETOS E BRINQUEDOS
Tanque de areia	Baldinhos, forminhas e pazinhas; potinhos de plástico; caixas pequenas, bonecas e carrinhos do CER.
Parque	Bola; corda; vai-e-vem; caixas grandes; almofadas; pneus; engradados de plástico.
Casinha/brinquedoteca	Carrinhos; boneca e bonecos; caminha de boneca; panelinhas, pratos, garfos e colheres de plástico; mamadeira; chupeta; instrumentos musicais e considerados sonoros como o ábaco; gibis; brinquedos de pelúcia; caixa representando fogão.
Cozinha/refeitório	Potes e embalagens de diversos tamanhos; panelas; pratos, e colheres de metal; uma caixa representando fogão; pote cheio de clips, gramas e plantas representando comida.
Sala estruturada	Mesinha; cadeirinha; lousa; cadernos; régua; caixa de giz; vasinho de flores; caneta esferográfica azul; caneta esferográfica vermelha; alfabeto móvel emborrachado; livros de histórias infantis; as caixas de lápis de cor e de giz e de giz de cera; folhas pautadas; folhas de papel sulfite.
Diretoria	Algumas folhas pautadas e de papel sulfite; teclado de computador; telefone; jogos educativos; livros infantis emborrachados e de leitura iconográfica; rádio; todos os jogos de construção; fitas de vídeos; caneta vermelha.

A transição deste momento para o **momento seguinte** da brincadeira, ou seja, o **desempenho durante o jogo e a interação entre os papéis** foi acontecendo naturalmente. Em vários casos, os subgrupos ainda enquanto preparavam o ambiente, simultaneamente, já estavam desenvolvendo um enredo lúdico composto por um rol de ações e de diálogos correspondentes aos personagens.

Clara: Coloca as bonequinha aqui. Vamos tirar as roupinha para elas tomar banho.

Helena: Aqui na casinha também tem que ter pratinho e colherinha. (SEPARANDO OS MATERIAIS). Vamo deixa elas limpinha que depois eu vou dar a comidinha.

Andréa: Tadinha... essa aqui já tá chorando de sono. (NINANDO A BONECA).

Matheus: Vem Angelo. Nós tava no parque brincando com esse negócio aqui, tá? (VAI E VEM).

Angelo: É e daí depois a gente ia balançar no pneu.

Clara: Eu tava aqui escrevendo no computador, tá?
 João: Faz de conta que eu tava ajudando a diretora a consertá o computador, tá? (SENTADO AO LADO DA CLARA).
 Clara: Vai seu Zé. Arruma logo isso que eu tenho que trabalha muito hoje. (RISOS).
 Adriana: A gente tava na nossa cozinha fazendo a comida, tá Helena?
 Helena: Tá bom. Eu vô arrumá as panelas.

Para tentar visualizar melhor os variados dados advindos do desempenho das crianças na brincadeira, a pesquisadora mesmo sabendo que o brincar já estava em andamento, procurou demarcar um início coletivo:

Pesquisadora: E então? Já está tudo arrumado? Como é que começamos o dia no CER?

A rotina diária **real** do CER inicia-se como já relatado³⁵ com o “Momento Social” que, segundo a professora da quinta etapa assim como a diretora, trata-se de tempos privilegiados para o brincar, sobretudo para a turma da quinta etapa.

Seguindo a atividade proposta pela Rede de Educação Infantil para integração das crianças, ao chegarem, todas as crianças, acompanhadas de suas respectivas professoras, são encaminhadas à área externa para a participação em brincadeiras cantadas. Apesar de tal fato, durante o jogo protagonizado, a formação da fila de entrada foi solicitada pelas crianças como marco inicial da rotina.

Guilherme: Tem que sê na fila da sala, né?
 Milena: É. Eu sou a tia, então tem que ficá todo mundo aqui atrás de mim.
 Isabela: Saí Marcos. Tem que sê menina com menina.

Observou-se assim que apesar do “Momento Social” ser explicitado em documentos e orientações pedagógicas como uma prioridade lúdica para a rotina dos CERs, parece não atingir um sentido positivamente significativo na concepção infantil. Provavelmente, pela forma como vem sendo desenvolvido, ou seja, de uma forma mecanizada e repetitiva, pautada apenas na imitação dos modelos estereotipados das

35 Item 4.1.1 (adultos do CER).

professoras, sem deixar grande margem para a criatividade e a expressão corporal infantil.

Portanto, constatou-se que o ritual da fila para a sala estruturada é o que define para as crianças da quinta etapa o início das atividades cotidianas na escola e não o lúdico e a integração social como aparece nas expectativas do nível meso, e até macro, se considerar que as mesmas transcuram da Secretaria do Município, que almeja assim estar em consonância com as orientações legais para a Educação Infantil.

Em certo momento, alguns meninos que representavam os alunos da quinta etapa já estavam interagindo com alguns brinquedos nos locais do parquinho e da casinha e tentaram manter suas ações em desenvolvimento. Mas, inteiramente contrariada, a menina que interpretou a professora ameaçou:

Milena: A não... se vocês não ficá aqui quietinho na fila não vão brincar mais, né tia Su? **Não é assim.** Não tá na hora do parque. Vamo primeiro pra sala guardar as bolsas e fazê as atividade.

João: Vamo, vamo, não quero bagunça no meu portão.

(RISOS. OS MENINOS OBEDECEM E ENTRAM NA FILA).

Uma vez que “as crianças costumam pôr-se de acordo no tocante aos papéis, e em seguida desenvolvem o argumento do jogo em obediência a um plano determinado, reconstituindo a lógica objetiva dos acontecimentos numa ordem determinada e bastante rigorosa.” (ELKONIN, 1998, p. 243), Milena, incorporando seu papel de professora, ao afirmar que não estava na hora de brincar e lembrando que primeiramente deveriam desenvolver as atividades em sala, explana sua perspectiva sobre a estrutura lógica e sequencial existente na rotina dos espaços do CERs, que determina a hierarquia do tempo, assim como das atividades em função das faixas etárias dos grupos.

Logo que ocuparam os lugares na sala estruturada as crianças que representariam os alunos da quinta etapa, pareciam aflitas para explorar os outros espaços e interagir com os materiais, mas por estarem em acordo com a situação de jogo acabaram assumindo as representações cabíveis aos seus papéis. “A representação do argumento e do papel enche o jogo. O importante para as crianças é o cumprimento dos requisitos do papel e subordinam a estes todas as suas ações lúdicas.” (ELKONIN, 1998, p. 243).

Milena (a professora) iniciou a partilha de seu personagem simulado e pegando papéis e lápis no engradado que representava o armário, anunciou:

Milena: Vamos fazê umas letrinha bem lindas hoje pra depois colá na parede.

Pedro: Tia... então deixa usá canetinha.

Milena: Não, canetinha não pode, não dá pra apagá. E vamo ficá quietinho pra acabá logo e sem errá.

Guilherme: Í... eu já errei.

Marcos: Então apaga logo antes dela vê.

Maria: Xiii, a tia vai ficá brava. (RISOS).

A representação infantil trouxe uma compreensão sobre a função do erro no espaço escolar como algo negativo, que deve ser criticado e retirado do contexto. Contrariamente, os estudos da Psicologia Histórico Social apontam o erro como parte integrante do processo de aprendizagem e consideram que, diante do fato de o aluno, muitas vezes, não ser capaz de identificá-lo sozinho, cabe ao educador mediar essa identificação e interferir para que haja sua correção.

Quanto mais a interação no ato do jogo prossegue, “maior é o número de regras internas e os aspectos lúdicos multiplicam-se e ampliam-se cada vez mais, envolvendo as inter-relações histriônicas das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e a continuidade do desenvolvimento do argumento.” (ELKONIN, 1998, p. 243).

Milena, a professora, parece manter-se fiel aos critérios “ser carinhosa” e “ensinar”, elencados pelo grupo como parte integrante da descrição para ser professora.

Adriana: Tá bonito tia? (MOSTRANDO PARA MILENA).

Milena: Tá... (PASSANDO A MÃO NA CABEÇA DE ADRIANA), mas tá caindo da linha. Lembra que a minhoquinha (MOSTRANDO A LINHA DA FOLHA COM O DEDO) não pode andá fora da estradinha. (RISOS).

Tendo como referência os outros três momentos do jogo, julgou-se que o tempo de permanência da brincadeira em conjunto entre professora e alunos na sala estruturada, assim como nas outras situações simuladas, não foi longo. Supõe-se que o fato possa ter sido influenciado pelo número de crianças presentes na mesma proposta, mas sobretudo pela própria idade em questão. Lembra-se aqui que:

No jogo protagonizado, as ações realizadas pelas crianças sujeitam-se ao argumento e ao papel. A sua execução não é um fim em si; possuem sempre um sentido auxiliar e limitam-se a representar o papel sintético, abreviado e íntegro; quanto mais velhas forem as

crianças, tanto menores e mais convencionais são essas ações. (ELKONIN, 1998, p. 243).

Observou-se a tentativa de Milena em manter por mais tempo esse momento de interação entre professora e alunos em sala, seguindo a lógica que observa na realidade do rodízio, mas diante das diferentes insistências e da amplitude de possibilidades dos outros espaços, a brincadeira seguiu seu curso.

Vitória: Tia tá na hora de ir pro tanque de areia?
 Milena: Não. Lá tem gente agora. Vamo depois do lanche.
 Carlos: Eu quero í brincá de música na casinha.
 Helena: Gente é a hora da merenda. (FINGINDO BATER NA PORTA DA SALA).
 Milena: Pronto (RECOLHENDO OS MATERIAIS). Agora fazê fila pra comê pra depois í pro parque.

O momento da merenda foi encenado no espaço demarcado pelo barbante para o refeitório. A situação da refeição prevê a autonomia da criança por uma proposta de *self service* instalada nos CERs.

Durante o decorrer do mesmo, Milena (professora) manteve-se o tempo todo em pé com o olhar atento e organizando as crianças sentadas, dispostas na formação de dois meninos e duas meninas lado a lado.

Os dados apresentados anteriormente³⁶ corroboram a encenação das crianças e demonstram como a mesma é preparada pelos adultos e especialmente vigiada pelas professoras, chegando a gerar certa tensão no ambiente. Trata-se de uma condição que parece centra-se no cuidar e não na desenvoltura autônoma infantil.

O trecho transcrito abaixo retrata alguns exemplos:

Milena (COLOCANDO A MÃO NO OMBRO DE MATHEUS): Se não pará queto as tia da cozinha não vão dá os prato.
 Helena (OLHANDO PARA A MILENA): Já pode dá pra eles?
 Milena: Agora pode.
 Adriana: DISTRIBUI OS PRATOS.
 Milena: Espera aí...as meninas vão primeiro na fila.
 Adriana: Cuidado que tá quente. Deixa eu ajudá se não depois toca limpá. (RISOS).

36 Item 4.1.1 (adultos do CER).

Guilherme: Agora são os meninos, né? (OS MENINOS SE LEVANTAM, FINGEM SE SERVIR NA PANELA E SENTAM-SE.)

Adriana: Com cuidado pra não derrubá o macarrão.

O transcorrer da brincadeira suscitou a sequência normalmente presente na rotina e somente aí despertou a atenção das crianças para dois espaços que não foram priorizados e demarcados anteriormente. Um deles foi o banheiro, que considerado indispensável teve seu ambiente rapidamente improvisado pelo grupo:

Milena: Agora a gente pode í por parque.

Vitória: E os dentinhos?

Milena: A é... esqueci que tem que í no banheiro antes.

Angelo: A tia tá meia loca hoje mesmo. (RISOS).

Flávio: Mas a gente não fez o banheiro...(OLHANDO PRA A PESQUISADORA).

Paulo: faiz que é aqui mesmo.

Milena: É. Pode escovar aqui no cantinho.

Guilherme: Que se precisá fazê xixi, já tem o matinho, né? (RISOS).

A sala de multimeios foi o outro espaço que surgiu na lembrança tardia do grupo, porém, não foi considerada necessária na brincadeira, revelando sua pouca eficiência e significância.

Em sua proposta original, a referida sala foi criada para incorporar diferentes materiais (como araras com fantasias, maquiagem, acessórios, aparelhos de DVD e de som, instrumentos musicais, etc.) e proporcionar condições didáticas, destinadas, sobretudo às linguagens corporal, musical e visual.

Entretanto, nos dados que incidiram das crianças, a menção à sala de multimeios ocorreu em uma perspectiva associada apenas a possibilidade de “assistir vídeos”.

Tal fato parece revelar um uso empobrecido e limitado, de um espaço que deveria servir como referência para as experiências corporais criativas e inovadoras. Reforça ainda os dados dos participantes adultos, anteriormente revelados, sobre a falta de espaços estruturados para comportar as crianças nos CERs, o que resulta em adaptações espaciais como, por exemplo, usar a sala de multimeios para os pequenos dormirem.

Flávio: Não vai dá pra vê filminho também. Não fizemo a sala.

Pesquisadora: Qual sala?

Flávio: Aquela que a tia passa filminho às vezes.

Augusto: Ele tá falando daquela ali tia, do tapete. (APONTANDO PARA SALA DE MULTIMEIOS).

Júlia: Mais também só dá pra usá quando não tem ninguém dormindo lá, né?

Lara: Então deixa ela pra lá, a gente quase nem usa.

Milena: É. Agora tinha gente dormindo. Faiz a fila pro parque.

Outro espaço considerado fundamental na proposta de organização física dos CERs é a sala de recursos, mas esse não foi nem mencionado pelas crianças.

O princípio de disposição da sala deveria ocorrer na forma de “cantinhos pedagógicos”, onde em cada canto da mesma, deveria estar disponível um tipo de atividade com materiais diferenciados. A sala de recursos deveria também estar equipada com diferentes tipos de jogos pedagógicos, jogos de montar e brinquedos.

Pode-se dizer que a ausência da mesma na escolha feita pelas crianças revele a incompatibilidade entre a finalidade pedagógica prevista para a sala de recursos e a forma como a mesma é utilizada junto às crianças.

A oportunidade de viver a brincadeira no espaço criado para a área livre parecia ser a mais aguardada pelo grupo, que tendo interesses distintos entre o tanque de areia, o parque e a casinha, começou a se dispersar e a se dividir em subgrupos de brincadeira.

A partir daí, observou-se que permanecer num episódio de desempenho de papéis durante um período de tempo significativo passou a ser cansativo, sobretudo para as crianças que representavam os papéis de adultos e, que começaram a perceber uma limitação de ações atrelada às regras implícitas por seus personagens. “Surgem regras internas não escritas, mas obrigatórias para os que jogam, provenientes do papel e da situação lúdica.” (ELKONIN, 1998, p. 243).

Isto, aos poucos, culminou na desistência de alguns personagens:

Milena: eu não quero mais ser a professora. Eu quero brincá no parque e a professora não brinca.

João: Eu também quero. Alguém qué ser o tio Zé?

Lembra-se aqui que no que se refere ao Jogo Protagonizado,

Na idade pré-escolar média, os papéis revestem-se de primordial importância nesses jogos, e o interesse das crianças apóia-se na

interpretação de tal ou tal papel; às crianças mais velhas não interessa simplesmente este ou aquele papel, mas também a perfeição com que está representando e aumenta a exigência de interpretá-lo com veracidade e força de convicção. (ELKONIN, 1998, p. 236).

Aos poucos, todas as crianças abandonaram seus papéis assumidos e acabaram por brincar livremente nas áreas que construíram para o parque, o tanque de areia e a casinha e com os respectivos objetos neles representados.

De um modo geral, durante todo o desenrolar da temática lúdica, notou-se que seu desenvolvimento foi “da execução das ações lúdicas aos modelos de papéis em que a criança utiliza numerosos meios representativos: a fala, a ação, o gesto, ou trejeitos, e a respectiva atitude em face do papel”. (ELKONIN, 1998, p. 237).

b) “Trilhando nossa escola”

No dia previamente marcado para a vivência do jogo de trilha (percurso) no CER, 25 crianças da turma estavam presentes.

As crianças participaram ativamente da montagem do jogo. Notou-se logo a ansiedade das mesmas frente aos recursos lúdicos que acompanhavam a proposta e que para elas eram novidades ³⁷. A presença dos materiais, sobretudo dos “cartões de carinhas” e do “saquinho de pó mágico” estimularam o interesse do grupo.

Após a montagem, as devidas explicações e providências quanto à organização das equipes, seguiu-se o roteiro do jogo com suas perguntas preestabelecidas. Os dados obtidos durante o desenvolvimento deste jogo foram categorizados e organizados em forma de gráficos para facilitar a análise e a comparação posterior com os dados incididos do Ensino Fundamental.

Serão apresentados aqui primeiramente os resultados do bloco das cinco questões mais amplas propostas ao longo do jogo, ou seja: Você gosta do CER? O que você faz aqui? O que você mais gosta no CER? O que você menos gosta no CER? Se tivesse um “saquinho de pó mágico” o que você faria para deixar o CER melhor?

Como evidencia o gráfico 1 sobre a primeira questão deste bloco, as crianças foram unânimes ao afirmarem que gostavam do CER.

37 Apontadas no item 3.3.1. (Descrição Metodológica item b).

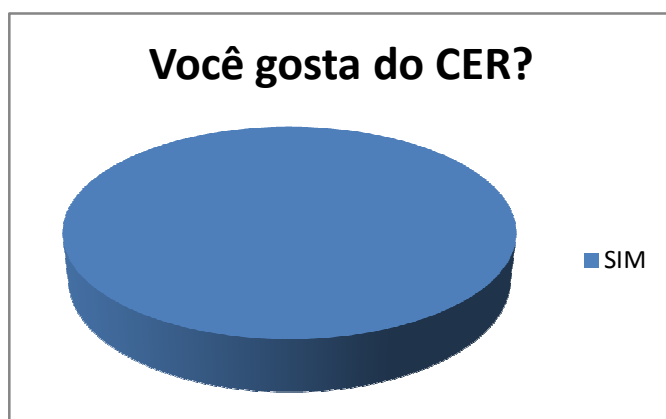


Gráfico 1- Crianças CER

Provaram por suas complementações verbais a essa pergunta contida no jogo, o apreço que possuem tanto em relação à escola quanto em relação às pessoas que nela circulam, sobretudo aos amigos.

Quando indagadas sobre o que vinham fazer na escola, em uma primeira impressão, o brincar (37% das respostas do grupo) e o aprender (38%) parecem estar equilibrados. Porém, ao considera-se que as outras duas respostas obtidas, ou seja, “ler” (12%) e “escrever” (13%) são atos que integram o ato de aprender, observa-se, que o brincar, encontra-se em defasagem.

Mesmo tendo evidenciado grande interesse com relação às atividades da área livre, tanto durante o jogo protagonizado como neste jogo de regras, o grupo comprovou também o reconhecimento do papel do educar na Educação Infantil, porém, em uma concepção de que a aprendizagem é circunscrita apenas pela leitura e pela escrita.

As respostas proporcionalmente apresentadas podem ser observadas no gráfico abaixo:

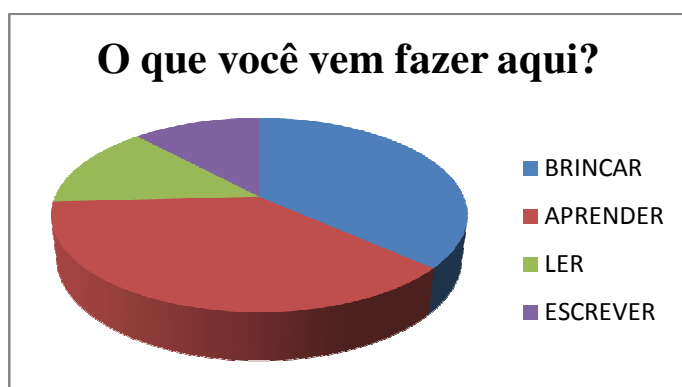


Gráfico 2- Crianças CER

Quanto ao que mais gostam dentro do CER, o “tanque de areia” e os “brinquedos do parque” foram equilibradamente os mais citados (29% e 28% respectivamente), seguidos pela “casinha / brinquedoteca” que obteve 20% das escolhas. Os “livros” também foram considerados importantes na seleção infantil, aparecendo em 16% das respostas. E os “amigos” foram proporcionalmente lembrados pelas crianças, além das “tias”.

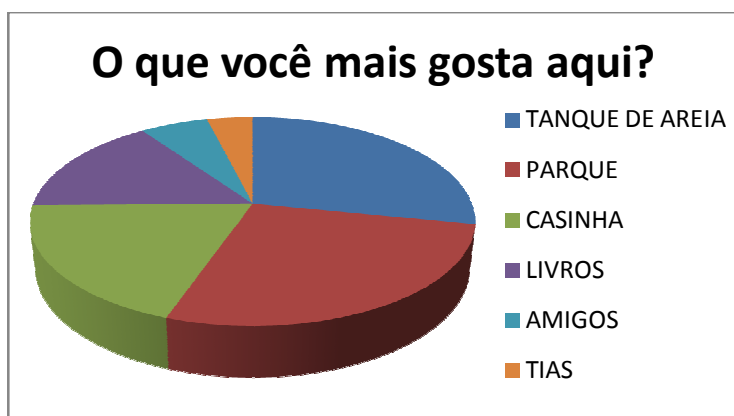


Gráfico 3- Crianças CER

Na categoria o que você menos gosta dentro do CER, as crianças se posicionaram primeiramente dizendo que não havia nada de que não gostassem. Porém, uma criança (Pedro) respondeu: “quando chove eu não gosto” e foi imediatamente apoiada por todos.

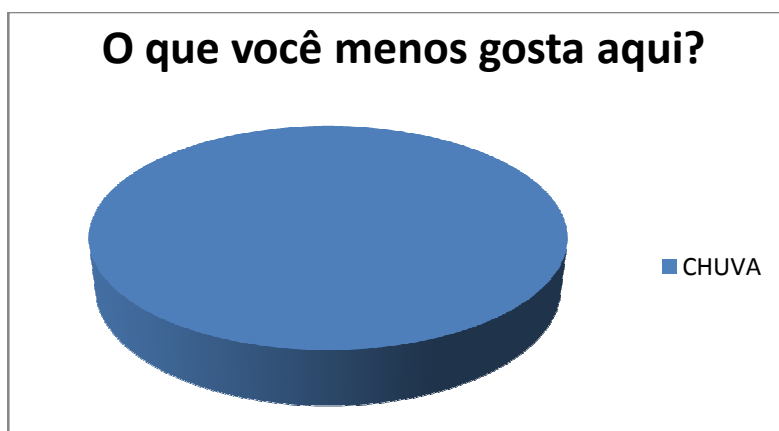


Gráfico 4- Crianças CER

Quando a pesquisadora pediu para justificarem as respostas as crianças verbalizaram os problemas que o CER enfrenta e em dias chuvosos:

Júlia: Não tem muita coisa pra fazê.
 Henrique: a gente fica mais tempo fazendo atividade na sala.
 Milena: E não dá pra brincá, só pra escrevê.
 Matheus: É... mas a gente fica vendo filminho, né?
 Pedro: Eu gosto de filmeinho, mas fica tudo apertado lá.
 Angelo: Sabe tia, até pra comê é ruim. As vezes se chove muito a gente tem que senta tudo no corredor de lá pra não se molhá.

Comprovaram assim, o que foi apontado anteriormente pelos adultos entrevistados, sobre as dificuldades em relação à estrutura física das áreas cobertas, que não são suficientes para abarcar todas as crianças e, apontaram também para a falta de diversidade das propostas pedagógicas dirigidas.

Quanto às possíveis melhorias que fariam se tivesse um pó mágico o desejo que mais se manifestou foi o de terem acesso novamente à “casinha / brinquedoteca”, que nesta época já estava desativada para reforma. Nas justificativas para tal resposta, evidenciou-se a frustração das crianças frente à perda do espaço lúdico que a casinha propiciava.

Mesmo cientes de que ela seria reformada e transformada em uma biblioteca, as crianças verbalizaram que sentiam falta do espaço em que brincavam e reforçaram a concepção de que ler e brincar são atos incompatíveis.

Ana: A tia falou que ela vai ficá mais bonita, mas eu gostava tanto dela pra brincá.
 Carlos: Vai ter livro lá depois, mais a gente já tinha livro na sala e não vai dá pra brincá mais nela.

Expuseram ainda a vontade de ter acesso a parques com melhores condições de uso e melhor equipados com brinquedos novos e, de aumentar a estrutura física da escola.

O gráfico abaixo demonstra o percentual dessas respostas quanto às melhorias e também as respostas individuais que surgiram mediante a possibilidade do pó mágico (“colocava pizza e sorvete na merenda”; “passeio de foguete”) agrupadas na categoria “outras”.



Gráfico 5- Crianças CER

Durante este momento do jogo, expressaram suas queixas em relação às condições dos brinquedos:

Ana: A gente precisa de mais brinquedo bem legal pra todo mundo.

Marcos: Os balanço e as gangorra lá da frente tão tudo quebrado.

João: A gente brinca de se pendurar no ferro do balanço, mas quando tinha eles era mais legal.

Em seguida, serão apresentados e analisados os resultados do bloco das outras cinco perguntas (categorias) mais específicas quanto aos espaços físicos e aos momentos da rotina, no qual o recurso da escala simétrica foi solicitado, acompanhado pelo depoimento livre das crianças.

Observou-se total aceitação e estima especial quanto aos espaços e, por consequência às atividades que os mesmos remetem, tanto do parque, como do tanque de areia e da brinquedoteca, cujos dados estão ilustrados nos gráficos 6, 7 e 8.

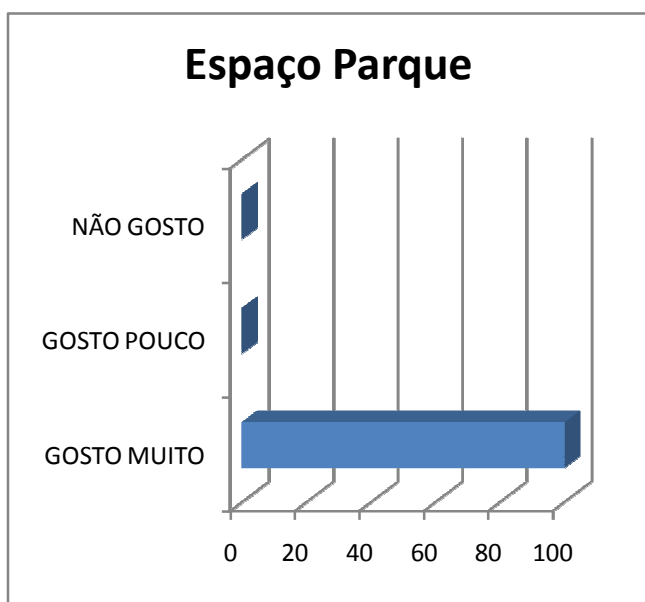


Gráfico 6- Crianças CER

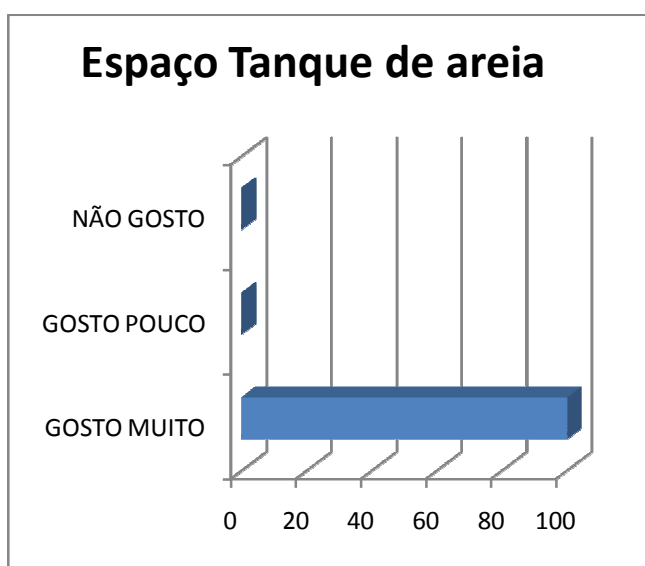


Gráfico 7- Crianças CER

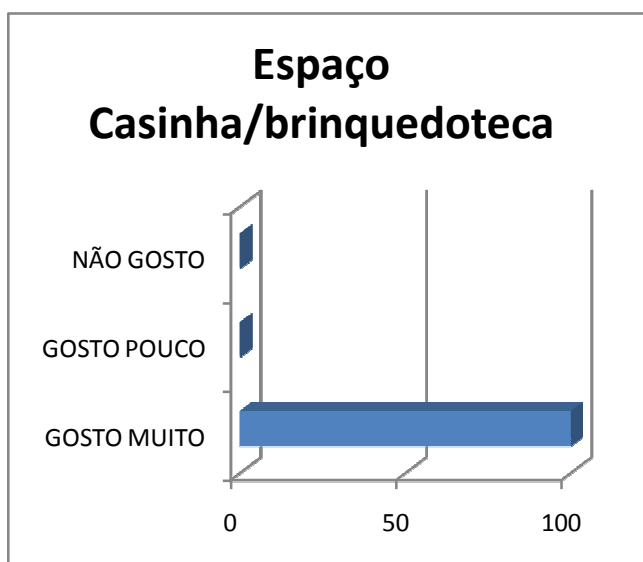


Gráfico 8- Crianças CER

Tais dados foram compatíveis, portanto, ao que foi coletado e analisado por meio do jogo protagonizado em seus três momentos.

Os depoimentos complementares apresentaram os três espaços citados como os que as crianças mais gostam, por possibilitarem a autonomia e o tempo destinado ao brincar livre. Porém, também revelaram que as crianças gostariam que houvesse maior participação e processos de intervenções por parte da professora durante as atividades lúdicas vivenciadas.

Lara: Outro dia a tia brincou coma gente no parque de gato mia. Foi muito legal.

Augusto: Foi. Eu gostei quando ela deu duro ou mole.

Andréa: Eu também. E também quando ela brincou com a gente na casinha e tomou nosso cafezinho. Lembra Ana?

Na sequência, o gráfico 9 explicita os resultados obtidos quando indagou-se por meio do jogo de trilha o que as crianças pensavam sobre a sala de recursos.

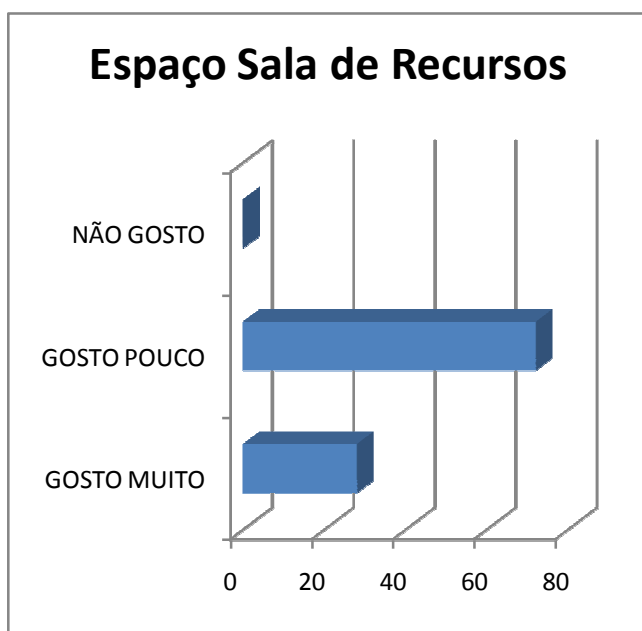


Gráfico 9- Crianças CER

A ausência da alternativa “não gosto” é considerada um dado positivo, porém, como é possível notar, 72% das crianças presentes escolheram a carinha correspondente a “gosto pouco”. Tal dado atrelado ao fato de que a sala não foi lembrada pelas crianças no jogo protagonizado foram fortes indicativos de que algo poderia não estar bem quanto ao trabalho desenvolvido na mesma.

Ao investigar o motivo das respostas, evidenciou-se que a sala de recursos na compreensão das crianças é muito parecida à sala estruturada e, que na verdade, dotada de mesas, cadeiras e lousa é mesmo utilizada com essa função.

Como demonstra o gráfico 10, nenhuma criança afirmou não gostar da sala estruturada, quando o jogo a abordou, e apesar de a maioria (51%) ter optado pela alternativa “gosto pouco”, as opiniões ficaram bem equilibradas.

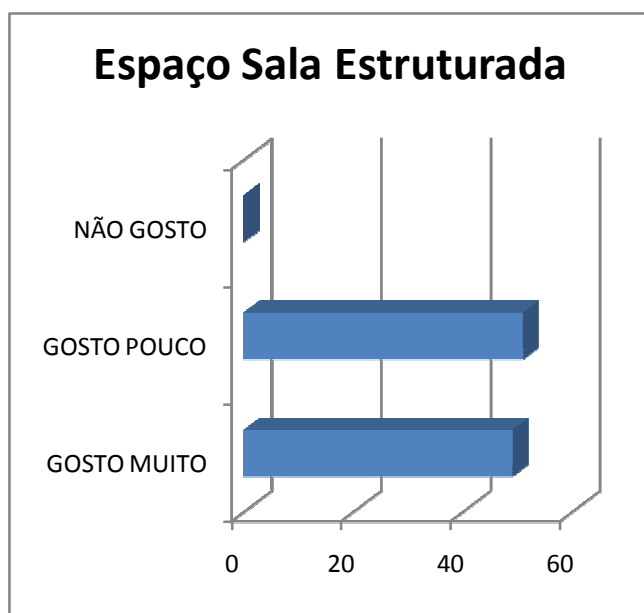


Gráfico 10- Crianças CER

Procurando averiguar a causa das opções e ouvir as opiniões infantis, constatou-se que, se por um lado o prazer pela descoberta da leitura e da escrita é o mote positivo que faz com que o espaço da sala estruturada seja bem visto, por outro lado, a ausência da possibilidade de expressões lúdicas e corporais e o excesso de normas e sanções levam as crianças a não gostarem tanto assim da mesma.

Júlia: Eu gosto de fazer a lição lá e aprendê a lê, a escrevê.

Carlos: Eu também gosto, mas lá a gente tem que ficá muito parado.

Júlia: É porque a tia fica brava se a gente conversa e se a gente levanta sem pedi.

4.2 Concepções presentes no Ensino fundamental

4.2.1 Com a palavra ‘os adultos’

Na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) em questão neste estudo, a inserção de crianças com seis anos no primeiro ano já vinha ocorrendo desde 2008, ano de sua inauguração.

Segundo os depoimentos da diretora, coordenadora e professoras entrevistadas no momento inicial da pesquisa, ou seja, no início letivo de 2009, as orientações municipais ainda estavam se estruturando frente às políticas e determinações educacionais nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Nós temos as Diretrizes Regimentais da prefeitura que ficaram prontas no finalzinho do ano. Eles mandaram pra gente esse ano, agora nós estamos adequando de acordo com a nossa unidade, só fazendo as adequações. Então agora nós temos as Diretrizes. Só que foi a primeira vez que veio. Antes não existia. (DIRETORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

O mesmo ocorria com os documentos internos que deviam reger a escola. Segundo a diretora, por ser uma escola recente e devido à falta de tempo e às exigências advindas das diversas atribuições que lhe compete, ela ainda não havia conseguido pensar e formular junto a sua equipe, o projeto político pedagógico da unidade (PPP). Só foi possível acessar o PPP da escola no final da coleta, ou seja, meados de 2010, mas, mesmo assim, a referida documentação ainda não havia sido totalmente finalizada.

Nós temos só os planos de ensino dos professores. O PPP - Projeto político Pedagógico a gente tá tentando rascunhar. A gente começou a fazer logo em 2008, mas não deu, por conta de tanta coisa. Pelo menos o primeiro esboço nós precisamos fazer. E nós estávamos fazendo em março, início de abril, aí quando chegaram às exigências da Conferência Municipal nós tivemos que parar. Aqui não há rotina. Eu só tenho uma coordenadora e a função de direção é sobrecarregada, trato de tudo, de todo tipo de assunto. Desde merenda, limpeza, jardinagem, viagem dos alunos, organização de festas e eventos até problema de piolho, briga de alunos e funcionários. (DIRETORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

As profissionais do fundamental também se queixaram sobre a ausência de diálogo com a Secretaria Municipal de Educação:

Nunca teve na verdade um diálogo com a Secretaria. São coisas impostas e cobranças. No ano passado a gente tinha uma planilha no fim do bimestre que você tinha que preencher mostrando o que você tinha trabalhado o que você não tinha e o porquê. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Os momentos destinados para o pensar coletivo dentro da unidade escolar, segundo as participantes, não são suficientes para analisar e otimizar a realidade que vivenciam, muito menos repensar suas práticas pedagógicas, ou o contexto educacional mais amplo.

Mazzeu (1998) destaca a relevância de se propiciar debates entre os professores sobre a realidade escolar que os envolvem uma vez que, ao confrontar visões eventualmente antagônicas, cada professor poderá elaborar análises que, talvez, não elaborasse sozinho, e, desse modo, poderá alcançar novos patamares em seu desenvolvimento intelectual.

Conforme aponta Mazzeu (1998), se o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado que lhe é atribuído socialmente, pode-se considerar que esse trabalho é alienado e descaracterizar a prática educativa escolar.

O que se observou é que, assim como na Educação Infantil, a urgência das atividades administrativas acaba transformando as reuniões de HTPCs que, como visto aqui, deveriam servir para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e formação dos professores em encontros informativos sobre questões imediatistas. Destina-se assim, o lugar de estudo, trabalho e reflexão pedagógica para tarefas administrativas.

Com os professores eu tento fazer reunião sempre que dá tempo para passar as orientações gerais. Embora o HTPC seja muito curto é o horário que a gente usa para isso. Com os outros setores da escola às vezes eu programo, se eu vejo que tem necessidade urgente eu me antecipo e realizo fora da programação. (DIRETORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Não dá muito tempo para reunião. Como a escola é uma escola nova e desde o ano passado a gente recebe professor sempre novo, então isso dificulta. A gente se preocupa principalmente com esses professores que chegam. Porque é difícil. Às vezes ele não tem esse jogo de sala de aula, não consegue dominar a sala de aula. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Como eu te disse eu sou nova aqui e nunca tinha trabalhado com o primeiro ano. Tem dia que eu tô me arrumando pra vir pra cá e penso assim: 'aonde vai essa professora meu Deus?' É solitário... então assim... você não tem vontade de trabalhar né? Você não tem apoio de ninguém, é você e você mesmo dentro da sala de aula, a sala é sua. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Infelizmente HTPC acaba sendo horário de recados ou de apagar incêndios. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Trata-se aqui de um quadro situacional compartilhado por boa parte das escolas brasileiras e, que além de enfraquecer a formação em serviço do educador, por consequência, pode enfraquecer a própria condição educacional e social. Partindo da referência teórica de que indivíduo e sociedade apesar de suas especificidades estão intimamente relacionados e não são concebidos de forma dicotomizada, cada professor, por meio de sua prática pedagógica, tem uma contribuição específica a dar para a transformação estrutural da sociedade brasileira, e “[...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global.” (Saviani, 1992a, p.89).

Além dos fatores que também foram apontados pelas participantes do CER, sobre escassez do tempo e acúmulo de atribuições, as participantes em tela demonstraram que o pensar coletivo sobre as demandas dos níveis macro e micro que se apresentam na educação é dificultado também por outras razões, sobretudo, por posicionamentos pautados em ações individualizadas que impedem o agir em prol do grupo e da categoria ou, ainda, por medo de possíveis represálias.

Por exemplo: já teve uma reunião ‘muito estratégica’, por conta de uma professora reclamar da outra que não passava nada, que trabalhava muito diferenciado. Então foi feita essa reunião e acabou sendo uma lavagem de roupa suja, sabe. E aí sabe como é grupo, tem professora que não abre a boca, e tem quem fala mais. E quem se posiciona se expõe. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

O que nós vamos aprendendo com o tempo: a melhor política pro professor hoje é se fingir de morto. Você não vê? Não dá resultado nem com as greves. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

É difícil trabalhar em grupo, é difícil ter um consenso, cada pessoa é de um jeito. Tem professora que não sabe, que não quer ouvir. (DIRETORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Mas mesmo diante das dificuldades apontadas, detectou-se a preocupação das participantes com o universo educacional amplo e variado, no qual o professor, muitas vezes, não tem respaldo ou não se sente capacitado para lidar. Essa situação parece ser decorrente das próprias funções e exigências que a sociedade requer da figura do professor, ao longo da trajetória histórica da educação.

Para Saviani (2000b), a profissão docente tem sido marcada, desde sua origem, pela desvalorização social, acompanhada, ao mesmo tempo, por exigências que obrigam o professor a exercer sua atividade com extrema dedicação.

Para retratar a vida do educador, Saviani (2000b) utiliza a palavra “paixão” reconhecendo nela dois sentidos contraditórios. Com efeito, paixão significa envolvimento afetivo, amor profundo, entusiasmo muito vivo, dedicação extremada a uma causa, compromisso radical carregado de afetividade. Mas significa, também, padecimento, sofrimento.

Saviani (2000b) aponta, ainda, que a própria política governamental das últimas décadas parece manifestar essa concepção de professor, ao exigir dos educadores extrema dedicação, responsabilizá-los pelo fracasso escolar e, ao mesmo tempo, submetê-los às precárias condições de trabalho e salários aviltantes.

Eis, porém, que adentrando a década de 90, ao longo da qual se foi encaminhando uma política educacional de caráter desmobilizador dos movimentos docentes, reafirmando-se o paradoxo que atravessa a história da educação: no plano do discurso, a exaltação, o louvor, as loas à transcendental importância da educação e, no plano real, no nível das ações efetivas, penúria geral, a redução de investimentos, a desmontagem do sistema público de ensino [...]. (SAVIANI, 2000b, p.53-54).

As participantes demonstraram, por meio de seus discursos, traços de um conformismo frente aos problemas na situação de trabalho, como se já estivessem acostumadas a trabalhar com poucos recursos, com poucas condições, e aceitar esta conjuntura como um padrão normal, como uma realidade imutável.

Os encaminhamentos legais que a gente faz, muitas vezes não têm retorno. Então tem coisas que a gente esbarra e não consegue viabilizar. Vai e vai e vai e a gente não consegue uma solução. (DIRETORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu acho que esse movimento da nossa profissão pode ser exaustivo por conta de todas as questões que nos atrapalham, que nos desestimulam, né... questões profissionais, questões salariais, relacionais; mas no momento que eu vou na sala de aula, eu penso assim: “lá vamos de novo. Vamos de novo. Faz parte e não posso fazer nada.” (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

O parquinho aqui é minúsculo, só tem um balanço e um escorregador. É por isso que a gente pega aqui do lado, tenta fazer alguma coisa

nesse espaço de grama. Porque na quadra é um sol danado e eles são pequenos. Mas fazer o quê... eu tenho que ir levando. (PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Você sabe, né... na nossa profissão é assim mesmo. Na tem muito o quê fazer. Agente se vira com o que tem e como dá. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Saviani (2000b) apresenta argumentos que mostram a necessidade de o educador estar consciente das dificuldades de sua realidade, muitas vezes precária, e, a partir dessa conscientização, criar a disposição para se organizar e lutar pela melhoria de suas condições objetivas de trabalho. As condições objetivas de trabalho abrangem temas referentes aos recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários, entre outros.

Os estudos de Basso (1994, 1998), respaldados na perspectiva Histórico-Cultural, ressaltam que o significado da prática pedagógica é uma categoria importante para a compreensão da realidade do ensino escolar. Desta forma, é necessário “o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas do trabalho, englobando desde a organização da prática – participação do planejamento escolar, preparação da aula etc. – até a remuneração do professor” (BASSO, 1998, p. 21).

Ao serem indagadas sobre a alteração do Ensino Fundamental de nove anos e o deslocamento de crianças com seis anos de idade para o primeiro ano, as participantes afirmaram que estavam em processo de ajustamento, tentando superar as dificuldades, e apontaram como grande problema a questão física da escola, que abarca crianças e adolescentes do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

Pra mim a entrada das crianças de seis anos no primeiro ano foi uma forma de inclusão. Chegando mais cedo, é diferente. É um dos pontos mais difíceis, assim... como proceder no dia a dia, qual é o suporte que a gente tem em relação a isso? Nem espaço apropriado nós temos. (DIRETORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

A estrutura da escola não tá preparada pra receber esses alunos, nós temos alunos muito pequenininhos que não alcançam o pé no chão quando sentam nas cadeiras, nós não temos nem carteira própria pra esses alunos. (PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL).

A gente tem um dificultador também, por causa dessa acústica aqui lateral. Precisa de um local pelo menos coberto, pelo menos um quiosque pra ser mais apropriado. Realmente ainda tem essas outras questões que tem que ser trabalhadas. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Nós improvisamos uns apoios para colocar nos pés dos alunos menores, porque eles não alcançam o chão quando sentam. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

A gente não tem uma brinquedoteca, a gente não tem nada pra oferecer pra eles, eu acho assim, que são muito novinhos pra ir pro primeiro ano. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu acho eles muito pequenos. Em relação à merenda na escola de educação infantil, as merendeiras põem os pratinhos pra eles... Aqui é uma escola diferenciada, é um self-service, então eles tem que aprender a se servir, mas eles nem alcançam na panela, não conseguem pegar. São muito pequenos. (MERENDEIRA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Os problemas de falta de espaço apropriado para as necessidades das crianças de seis anos e de falta de materiais adequados foram citados e observados inúmeras vezes. Porém, ressalta-se que as falas retrataram também a associação dos mesmos com as dificuldades presentes nas práticas pedagógicas quanto ao tipo diferenciado de trabalho que deveria ser desenvolvido com as crianças de seis anos e as cobranças com relação ao letramento.

Eu acho que falta espaço, falta recurso, nesse sentido de ter mais brinquedos ter coisas mais lúdicas, pra poder trabalhar com essa criança. Eu acho que falta isso sim. A gente tenta fazer agendamento pra que eles tenham todo dia um espaço no playground, que tenham espaço no portal, que tenham espaço no laboratório de informática da rede Positivo. Mas eu também tenho que aprender a usar isso tudo com eles. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu acho assim, que tem que se adequar a proposta principalmente do primeiro semestre. Que tem que ser um trabalho diferente; eu até conversei muito com as professoras: ter o espaço do brincar, de ter tempos diferentes, de ter atividades mais lúdicas, de ter esse cuidado enquanto criança. Não ficar aquela coisa de sala de aula o tempo todo, com atividades com cópia... isso eu sou totalmente contrária, eu acho assim, você tem que ter um tempo dentro de sala e um tempo fora de sala. No mínimo o primeiro bimestre inteirinho, de ter o cuidado de ter atividade no concreto, de contagem, de contar muita história, eu acho que tem que ter tudo isso. Sem isso aí eu sou totalmente contrária. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu acho que aqui faltam espaços, brinquedos, coisa própria para idade da criança. Nos não temos nas EMEFES esses recursos. Teríamos que ficar menos tempo em sala de aula. Então, eles precisam ter essa atenção ainda. Mas aqui a gente tem que ir mudando, colocando mais em sala porque temos que dar conta das exigências do letramento. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

O complexo panorama de conflitos e controvérsias que permearam o início da implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos parece ainda estar presente e, a finalidade do trabalho oferecido às crianças que chegam com seis anos parece ainda não ter conquistado um equilíbrio em suas metas.

Desde que se implantou o primeiro ano com crianças de seis anos, várias alterações foram feitas. Eu acompanhei desde o início porque eu trabalhei na primeira escola que o município implantou. Tinha ainda aquelas dúvidas e discussões: é pra alfabetizar? Não é pra alfabetizar? Não tem tanto rigor? Tem rigor? Até que se chegou a uma conclusão: 'Aqui é Ensino Fundamental. A proposta do Ensino Fundamental é a alfabetização, então nós vamos caminhar para a alfabetização sim'. Então até se chegar nesta postura tivemos uns dois ou três anos antes de se implantar pra todas as outras escolas essa confusão que ainda não se tinha muito claro. Aí quando vieram as diretrizes do MEC que a gente começou a estudar, eu acho que até deu uma clareada, mas ainda acho que não tá legal, ainda acho que falta muita coisa pra ser feita em termos de adequação de sala de aula, de orientação pra esse professor, eu acho ainda que tem que ter um trabalho diferenciado, mas ainda acho que é coisa que tem que ser discutida e tem que vir da própria proposta dos professores também. Afinal, eles é que estão na sala de aula, eles é que sentem na pele. (DIRETORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

A exigência é que tem que trabalhar o letramento, não tem jeito: tem que trabalhar a alfabetização. E tem alunos que demoram mais tempo e tem alunos que demoram menos tempo. Então os professores acabam trabalhando com todos os conteúdos e os conteúdos em sala de aula. Tem professor que consegue trabalhar com projetos, aqui, por exemplo, as duas não conseguem trabalhar com projetos. Elas ainda seguem o planejamento tradicional, elas não conseguem sair muito disso. Elas fazem atividades diferenciadas, por exemplo, salada de frutas, bolo...elas trabalham assim...por exemplo elas vão trabalhar com tal letra, trabalha com uma fruta, um doce, brinquedo. Então a gente ainda tenta fazer algumas coisas diferenciadas, mas não em termos de projeto mesmo entendeu? COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

As participantes foram unânimes em alegar que o primeiro ano deveria ter um trabalho diferenciado, com diversas atividades extraclasse, que explorassem mais o

desenvolvimento, a criatividade e o lúdico. Justificaram, porém, que a falta de espaço e de materiais limitam as estratégias pedagógicas, que acabam se restringindo ao espaço da sala de aula.

Principalmente no primeiro bimestre eles vêm ainda muito com aquela cara de educação infantil, do brincar, querem brincar. Mas o parque da escola não oferece nada. Nós pedimos pros pais na primeira reunião, logo no começo do ano, o baldinho, a pазinha, o rastelo, mas como a classe deles aqui, o nível deles é baixo, eles não tem condições de comprar. Então pra 60 crianças, vieram 20 baldinhos...e olhe lá...Então assim, as professoras acabam nem saindo pra usar porque não tem baldinho pra todo mundo. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

A estrutura da escola ainda está complicadíssima quanto a isso, porque vai escovar um dente, e tem criança no corredor; ontem eu tive que ficar chamando atenção, porque eles quase derrubaram meus alunos que estavam pegando a pasta. Então você sai da sala com um ponto de interrogação do que você vai encontrar lá fora. Então, ontem na aula de artes, eu tinha pensado em fazer lá fora a tinta pra trabalhar a mistura da cor secundária. Quando eu olhei tinham duas salas de alunos maiores. Como que eu saio, entendeu? (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu acabo não saindo mais, e isso tá me incomodando. Porque é uma fase que eles precisam sair, precisam brincar lá fora, e eu acabo não indo. Eu falei no Conselho isso, porque tava me incomodando muito. Ai também por causa de comportamento, deles e dos outros eu acabo não saindo também. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Pode-se verificar que as situações-problemas apontadas pelas participantes estão empobrecendo o processo educativo oferecido para as crianças e, resultando em um descompasso em relação aos elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, citados no texto das orientações do MEC para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorpora as crianças de seis anos (BRASIL, 2004, p. 14, 15,16):

As propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivolingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo [...].

- Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas [...] devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.
- Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.
- [...] as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.
- As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.

Notou-se, ao longo da investigação, que as peculiaridades e necessidades da infância (entre elas a corporeidade, a imaginação, a arte e a ludicidade), já percorridas anteriormente por meio de orientações teóricas e legais, acabam não sendo respeitadas nas práticas curriculares exercidas junto às crianças de seis anos inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os relatos das professoras investigadas revelaram certo receio de fazer uso de estratégias que envolvam as diferentes linguagens e necessidades infantis, sobretudo as que utilizem mais movimento corporal e sejam desenvolvidas em outros espaços da escola que não seja a sala de aula, alegando que:

É complicado, tudo que envolve música, movimento, deslocamento, pois eles pegam fogo. Sinto que as crianças ficam mais agitadas quando proponho fazer alguma coisa diferente, principalmente fora da classe. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu acho difícil porque eles já ficam agitados antes de começar e quando retornam pra classe então, ainda estão à mil. Para continuar a aula é uma dificuldade. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Este estudo defende que as dificuldades relatadas poderiam ser amenizadas se as professoras tivessem um olhar mais atento para a importância de momentos reservados dentro de suas rotinas diárias, que oportunizem aos corpos infantis a vivência de técnicas e de situações de relaxação e de relaxamento.

Estas duas circunstâncias físicas, que para algumas pessoas são compreendidas como idênticas, mas que se diferem conceitualmente, quando bem encaminhadas, podem se tornar grandes aliadas para o professor que se propõe a desenvolver um trabalho educativo, mais abrangente com as crianças e a atingir os diferentes domínios do desenvolvimento e da expressividade infantil.

O relaxamento e a relaxação possibilitam a diminuição voluntária do tônus muscular, que produz uma sensação de repouso ao corpo e, poderiam, respectivamente, contribuir para a diminuição da ansiedade e, proporcionar um encaminhamento mais ameno no decorrer da rotina escolar.

A relaxação, ou seja, a atividade relaxante conduzida anteriormente às ações que serão propostas é executada para preparar o corpo para a ação e despertar um estado de prontidão dos sentidos. “Assim provocamos uma calma e energia necessárias para executar com sucesso qualquer atividade.” (HAETINGER, 1998, p. 110).

Já o relaxamento é o ato relaxante conduzido após a ação. Permite restabelecer “a calma e a energia, além de deixar o aluno mais apto para absorver os conteúdos que foram tratados, e principalmente, refletir e sentir as vivências exteriores, absorver e entender as modificações interiores do seu ser após as atividades criativas.” (HAETINGER, 1998, p. 110).

Sobre o lúdico e o desenvolvimento psicomotor, foi possível notar ainda que as professoras dos primeiros anos consideram tais temáticas como preocupações que cabem à professora de Educação Física. Explicitam assim um olhar sobre o trabalho pedagógico que dicotomiza corpo e mente.

Essa coisa de trabalho com o corpo, com o brincar, com o movimento, eles tem que ter é na educação física. É a primeira vez que eu tô pegando turma de primeiro ano. Então tô sentindo muita dificuldade.

Temos que ver o que vamos trabalhar de português, matemática, história, geografia e ciências. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Em contrapartida, a professora de Educação Física, em seus depoimentos, demonstra que tal trabalho também não está sendo bem sucedido e aponta problemas com relação aos cursos de formação inicial do educador físico que não focam seus esforços no trabalho voltado para a criança pequena e voltam-se muito para a questão do esporte.

Eu confesso que não sei como lidar com eles. Não sou só eu que estou com dificuldades. Converso com meus colegas que também trabalham com essa faixa etária. As crianças são muito pequenas. Acabo só abafando conflitos. Elas não têm maturidade pra tá trabalhando o que é pedido no currículo. No currículo, por exemplo, hoje eu teria que trabalhar esportes. Já não tem condições de entrar com o primeiro ano. Eles não se concentram, eles não sabem o que é uma aula de educação física. Eles acham que é intervalo, que eles podem fazer o que eles querem, que é totalmente recreação. (PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu tentei trabalhar com esses pequeninhos essas coisas do movimento, mas pra mim é mais difícil. Muitas vezes eu solto a bola pra eles curtirem da maneira deles, tem que ser mais assim mesmo. Pela idade eles ainda são egoístas, tem que ter uma bolinha pra cada um, quanto mais novo vem, menos eles sabem trabalhar em grupo. Aí quando a brincadeira tem regras, não sabem trabalhar em conjunto. Eles não brincam, só brigam. (PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Pode-se observar, segundo os dados advindos da professora em questão, que a Educação Física no Ensino Fundamental ainda caracteriza-se pela falta de conhecimento das teorias que norteiam a Educação Física Escolar.

Conforme especificado por Grespan (2002), muitas mudanças teóricas ocorreram na Educação Física ao longo do tempo. Trata-se de um campo que apresenta atualmente diferentes abordagens e estratégias diversificadas.

A Educação Física Escolar, segundo autora, tem seu enfoque atual na formação integral do aluno, focando conhecimentos historicamente construídos e não discriminatórios. Passou assim a priorizar, sobretudo na pré-escola e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o enfoque no desenvolvimento psicomotor, considerando os

pressupostos teóricos de Le Boulch sobre o lúdico, a espontaneidade e a autonomia do aluno.

Entretanto, estudos como ALBERTO (2005), ANGELI (2003) DARIDO (1996), DORNELES (2000), MACHADO (2006), entre outros, garantem que tais fundamentações teóricas ainda não se apresentam na prática da educação física escolar, que continua a priorizar o esporte competitivo.

Assim como a falta de estímulo ao desenvolvimento lúdico e psicomotor, a questão de uma corporeidade pautada na noção de disciplina corporal e no controle da espontaneidade infantil também foi nitidamente identificada durante todo o processo de coleta na escola de Ensino Fundamental.

Nos poucos momentos observados em que as professoras do primeiro ano se propuseram a desenvolver atividades em outros espaços da escola (por exemplo, salada de frutas no pátio), pareceu que as exigências e preocupações referentes ao controle à disciplina e até à imobilidade corporal dos alunos tornou-se ainda mais imperativas.

Nesse sentido, Foucault (2002) assegura que um dos objetivos da escola é controlar o corpo, por meio de atitudes de submissão e docilidade que ocorrem nos exercícios que esquadrinham o tempo, o espaço, os movimentos, gestos e atitudes dos alunos. Os afazeres escolares são determinados por meio de ritmos coletivos e obrigatórios, criando com isso um ser disciplinado, cumpridor de ordens. Para o autor, assim, a escola serve ao sistema capitalista possibilitando que esse indivíduo, ao chegar ao sistema de produção, exerça sua função de trabalhador com o máximo rendimento.

Na maioria das salas de aula para Foucault (2002), os corpos infantis passam a ser imobilizados, presos às cadeiras, tal como um operário preso à sua máquina. Com isso, imobilizadas também se tornam as mentes, que deixam de ser questionadoras e criativas.

O controle do corpo infantil ficou evidente nas aulas desenvolvidas no espaço da sala de informática. Para legitimar esta afirmação apresenta-se o relato de uma aula ministrada (pela professora B) na sala de informática utilizando a lousa digital e os computadores. Lembra-se aqui que a construção da escola foi uma referência na Rede Municipal, por ser equipada com recursos tecnológicos inovadores, como laboratórios de ciências, de arte, de aprendizagem e de informática – com lousa digital – e com *classmates* (um computador por aluno).

Porém, segundo a professora B - “eles cobram, mas não ensinam” - e como ela não sabia ainda usar o “recurso”, o material da citada aula foi preparado pela estagiária que acompanhava a sala.

A aula, segundo a professora, tinha por objetivo abordar as diferentes classificações e características dos animais e relacionar a leitura e a escrita ao tema proposto.

A professora organizou a turma de alunos, dispostos sentados no chão do laboratório de informática, próximos à lousa e a estagiária iniciou a projeção de imagens de diferentes animais, acompanhada pelo nome do mesmo em letra bastão.

Assim que a luz do projetor surgiu, as crianças começaram a brincar de construir personagens com os movimentos das mãos para observar seu efeito luz- sombra.

Notou-se que a linguagem corporal infantil apareceu de forma espontânea e que imediatamente à visualização do primeiro animal – Gorila - as crianças tendiam a imitá-lo por gestos e sons e trocar informações sobre as curiosidades que os acometiam sobre suas propriedades físicas, como por exemplo, se o mesmo tinha pelo; qual era a sua cor; se já tinham visto de outra cor; se era malvado ou não.

Porém, a preocupação acentuada da professora com relação à linguagem escrita parece não ter permitido que ela englobasse a expressividade corporal e as curiosidades que motivam a turma, pois, a mesma se pautou desde o início da exposição das imagens em exigir silêncio e imobilidade corporal e limitou-se a perguntar “classe, como eu escrevo Gorila? Que letrinhas eu preciso usar? Como se soletra?”

O recurso visual moderno e estimulante parece ter sido empobrecido ao ser utilizado apenas para a leitura e o ato de soletrar palavras.

Após “assistirem” as imagens e responderem os questionamentos da professora, as crianças foram direcionadas em duplas aos computadores para a atividade seguinte, ou seja, marcar com um X nos espaços ao lado de diferentes imagens se as mesmas correspondiam à classificação “animal” ou “vegetal” e escrever o nome de cada figura.

O laboratório, equipado com cadeiras de rodinhas onde os pés das crianças não atingiam o chão, acabou por criar uma situação divertida que causou risos na turma.

Observou-se, contudo, a tentativa frustrada e a irritação da professora frente à dificuldade de “controlar os alunos quietos, sentados e parados na frente dos computadores”.

Diante dos gritos da professora, que lembrava que os exercícios valeriam nota e seriam utilizados na prova, aos poucos vários alunos com a permissão da mesma,

começaram a atividade fazendo uso de “lembretes” feitos em pequenos papéis, que trazia previamente anotado os nomes dos vários animais estudados anteriormente em classe.

Considera-se aqui que as propostas pedagógicas que utilizem do recurso da informática devam ser, assim como todas as propostas pedagógicas, norteadas pela descoberta criativa e possibilitem uma comunicação interativa.

Blikstein e Zuffo (2003) enfatizam que muitas áreas profissionais, incluindo a educação, nos últimos anos - em analogia ao poder exercido pelas sereias - foram seduzidas pelas encantantes melodias das novas tecnologias da comunicação e da informação, mas que, muitas vezes, a tecnologia se torna uma mera extensão dos mecanismos tradicionais de ensino.

Os referidos autores reforçam que devemos cultivar na educação

[...] esse brilho nos olhos, que se vê em crianças e adultos quando vislumbram a possibilidade de atuar no mundo, empreender projetos, melhorar a vida das pessoas, imaginar o que não existe, subverter a ordem, construir, destruir e reconstruir. Que cantem as sereias, a única educação que faz sentido é a que nos faz mudar o mundo. (BLIKSTEIN e ZUFFO, 2003, p. 39).

Destaca-se também, sobre os momentos estratégicos em outros espaços da escola, que por meio de constantes ameaças transmitidas aos berros pelas professoras podem perpassar a concepção de que sala de aula é castigo e que o fato de não usarem de outras possibilidades metodológicas, os berros ocorrem por culpa das crianças que não “sabem se comportar”. Como exemplo cita-se:

Vê se vocês sentam direito e ficam bem quietos senão eu vou voltar para sala de aula. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL)

Tá vendo? É por isso que nunca saímos da classe. Vocês não merecem. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Nas aulas observadas, outras expressões foram constantemente usadas pelas professoras diante das perguntas, curiosidades e desejos de realizações das crianças, como: “agora não dá pra falar disso”, “outra hora a gente vê isso”, “outro dia a gente faz isso”. Aparentemente esta “outra hora” e este “outro dia” nunca chegam, porque não há tempo para o que não se concebe como prioridade.

Quando questionadas sobre os espaços que mais utilizavam na escola, ficou nítido que os laboratórios de ciências, de arte e de aprendizagem, dos quais a escola é dotada, acabam sendo raramente utilizados.

É...tem o uso laboratório infantil de aprendizagem. É bem lúdico também e eles gostam. Mas aí eu volto àquela história da chave. Tudo aqui tem chave. E um dia eu tinha me programado pra ir e eu deixei de ir porque não tinha chave. Então você não tem uma agenda. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

A lousa acaba sendo o momento de visualização maior da sala. É mais fácil pra eles na classe. Eles se concentram mais. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

As práticas efetivadas na rotina escolar parecem contrariar o que se apresenta no próprio Projeto Político Pedagógico da Escola, que se baseia no Artigo 32 da Lei 9.394/96 e entende que o Ensino Fundamental tem por finalidade a formação básica do cidadão, mediante diversos fatores, entre eles:

A utilização das diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (PPP, 2010, p.3).

Fatores como formação e exercício da criatividade, criticidade e autonomia são expressos também no Projeto Político Pedagógico da Escola como fins do Ensino Fundamental. Porém, para tanto, a criança precisaria vivenciar situações que desencadeassem valores e atitudes necessárias para a formação de conceitos e comportamentos, tendo oportunidades de explorar o ambiente e os objetos que se encontram em seu entorno, criando relações com as demais crianças e os profissionais, entrando em contato com o seu próprio corpo e suas possibilidades. “Educar para autonomia implica possibilitar à criança a construção das regras de conduta, visando à responsabilidade individual e coletiva que permite a convivência entre humanos.” (TRISTÃO 2006, p.47).

Os dados obtidos na realidade da EMEF junto às profissionais que atendem as crianças de seis anos apontam para a necessidade urgente das mesmas de

compreenderem e superarem as diversas situações-problemas encontradas no processo de aprendizagem. Isso exige um embasamento teórico significativo, que lhes permitam compreender tais problemas e superá-los, e, ainda, um saber-fazer, que implica na apropriação e criação de instrumentos de trabalho, ou seja, procedimentos, técnicas e materiais didáticos. (MAZZEU, 1998).

De acordo com Saviani (1992a), trata-se do processo de apropriação de instrumentos teóricos e práticos que serão necessários para resolver os problemas detectados na prática. Esses instrumentos são “produzidos socialmente e preservados historicamente”, portanto, trata-se de um legado, de uma herança cultural. São saberes (conhecimentos, conceitos, informações, normas, idéias, etc.) que podem ser transmitidos diretamente, por quem ensina, ou de forma indireta, por meio de indicações de caminhos que levem à apropriação dos mesmos.

Apesar das dificuldades e situações-problema apresentadas, as profissionais demonstraram interesse em aprimorar seus conhecimentos e em dar continuidade à sua formação.

Eu acho que a gente tem que tentar fazer um movimento de retomada, retomada de ser bom, de ser mais. Eu quero aprender a melhorar e quero os professores aprendam também. Porque senão a gente fica mesmo desnutrida. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu acho o que tá faltando muito é o preparo pra nós, professores. Principalmente com as crianças do primeiro ano. Porque não é uma primeira série. A gente não aprendeu a trabalhar com elas. Eu gostaria de ter mais suporte pra isso. (PROFESSORA, A, ENSINO FUNDAMENTAL).

A gente não ter tempo pra se preparar, pra estudar, infelizmente eu não tenho condição pra isso. Eu fico só em sala de aula, nada além de dar aula, de trabalhar com as crianças, principalmente as turmas de seis anos que exigem mais da gente. Eu fico seis horas aqui dentro. (PROFESSORA, B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Pinto (2000), ao falar sobre o aperfeiçoamento constante do educador, diz que esse é decorrente, sobretudo da consciência do professor de sua “natureza inconclusa como sabedor”, ele sente seu aprendizado sempre como crescente e não estático. Ter essa consciência, segundo o referido autor, é fundamental para que o educador busque sempre aprender mais, não julgando sua formação completa, acabada, enfim, não se julgando autossuficiente.

[...] Não são tanto os negligentes, mas principalmente os auto-suficientes os que estacionam no caminho de sua formação profissional. Julgar que sabem todo o necessário, considerar que seu papel na educação elementar nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna inapto para progredir [...]. (PINTO, 2000, p.113).

Tal comportamento, em busca por aprimoramento segundo Pinto (2000), corresponde à consciência do educador, que, por meio de constantes reflexões, procede a uma análise interna de sua própria realidade pessoal como professor, examinando com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho.

Entende-se aqui que este aprimoramento se expressa nas diversas perspectivas de formação continuada, mas deveria ter seu mote centrado na formação contínua em serviço “[...] entendida enquanto as possibilidades que se pode encontrar no próprio ambiente de trabalho para o favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional [...]”. (ANGOTTI, 2007, p. 70).

Em consonância com os pressupostos de Angotti (2007), destaca-se como fator imperativo o comprometimento da área educacional junto à formação contínua de seus profissionais “[...] uma vez que estes serão os articuladores de diferentes conhecimentos e experiências que poderão nortear e favorecer o desenvolvimento humano e social daqueles que estão sob sua responsabilidade.” (ANGOTTI, 2007, p. 71).

Novas polêmicas e temores se instalaram no quadro educacional observado neste estudo, com o anúncio em outubro de 2009, de que as crianças que completassem cinco anos até dezembro deveriam ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental no ano seguinte e, que as crianças que completassem seis anos até junho de 2010 deveriam ser matriculadas diretamente no segundo ano do Ensino Fundamental.

Nós fomos pegos de surpresa. Tinha antes um zum zum zum. Mas que a gente ficou sabendo mesmo foi mês passado. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Vai Agravar muito. Cinco e meio e sem educação infantil... Porque eles têm que estar na escola com cinco e meio e a criança que não freqüentou CER tem de entrar no ensino fundamental direto. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Na hora do intervalo já é complicado. Tem o quinto ano, e aí acaba trombando. Eles acabam judiando realmente dos pequenos. E agora

menor ainda vai judiar bastante. (MERENDEIRA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Com relação ao trabalho com artes, outra dificuldade é evidenciada com a alteração sucedida a partir de 2009 quanto à determinação de que não haveria mais professor especialista para ministrar as aulas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, 1º, 2º e 3º anos. O professor da sala, denominado de “professor referência”, passou então a ter que ministrar duas aulas por semana de artes, de forma interdisciplinar.

Até o ano passado a gente tinha professor de artes separado. Esse ano elas não tem. Artes passou a fazer parte do que a professora de sala ministra, e ela que tem que se virar pra da o conteúdo de artes. (DIRETORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Na verdade a Secretaria de educação até deu uma justificativa. Falaram que na verdade é um professor, um ser único que tem que ter essas habilidades todas. Que faz parte dessa formação. De uma certa maneira, eu acho que o professor tem que buscar mesmo, tudo que o professor for trabalhar ele tem que ter um aprofundamento. Mas até era um ganho que os alunos tinham com um especialista da área. E agora voltou tudo pro professor alfabetizador. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu trabalho artes, mas com função de alfabetização. Muda o foco. Não sou especialista e nem sei bem lidar com isso tudo. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Como somos cobradas por outras coisas mais urgentes, da forma como está Artes acaba ficando em segundo plano. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

O relato que se apresenta abaixo retrata um quadro referente às insatisfações não apenas à situação da unidade, mas da rede municipal e de parte da educação brasileira. O descontentamento acabou por desembocar em março de 2010 em uma greve de professores da rede pública que deixou alunos de 10 escolas sem aulas em Araraquara e agregou também vários outros municípios da região.

Na verdade tá todo mundo sem estímulo, muito desanimado com o trabalho porque não se consegue fazer aquilo que a sua função, o seu cargo tem pra fazer. Então você fica apagando um incêndio. Eu não consigo fazer um trabalho mais voltado à prática pedagógica para os professores porque acontecem várias situações administrativas,

organizacionais, falta de pessoal, pessoas que estão desgastadas porque já estão cobrindo as que faltam, ou outros profissionais que estão colocados em lugares que não funcionam, como uma agente educacional que foi colocada num laboratório de informática, mas que não sabe trabalhar. E o que dá pra fazer? Nada. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

A situação da escola investigada parece ter se agravado muito, quando em abril de 2010 a diretora se afasta do cargo e pede sua demissão. Diante da urgência do caso e como não havia forma de designar rapidamente outro profissional por meio de concurso público, a Secretaria determinou que as profissionais da escola se organizassem por meio de uma eleição interna. Depois de ficar mais de quarenta dias sem diretor, a escola conseguiu a diretora provisória, a única professora que se candidatou ao cargo.

Nós fomos cobrar uma postura da secretaria da educação. Os professores pediram pra coordenadora pra chamar a supervisora porque nós queríamos uma postura da secretaria. Se não tem pra chamar no concurso, então que arrumem outra alternativa. Porque nós estávamos sem policial na hora da entrada, sem policial na hora da saída, sem ninguém na diretoria. Então teve caso na minha sala de mãe entrar e me agredir verbalmente com todo mundo escutando, no corredor, as crianças assustadíssimas. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Foram 42 dias sem diretor. Todo mundo se sentiu sem chão na verdade. E quando os alunos começaram a perceber, foi quando eu acho que a escola começou a sair de prumo sabe? (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Começou a faltar mais professor. Eu acho que o professor do primeiro ao quinto seguiu melhor. Não sei se é pelo lado afetivo, que a gente está todo dia com eles, tem esse lado afetivo. Mas agora do sexto ao nono teve professor que vinha uma vez por semana na escola, e aí percebeu que não tinha respaldo da direção. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Os alunos quando perceberam a bagunça começaram a faltar também. Foi onde saiu a questão de falta do professor, a indisciplina aumentou barbaridade. A diretora punha linha na molecada. Sem ela, nossa, tá feio. (MERENDEIRA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Porém, o problema já havia se agravado e ultrapassado os muros da escola, envolvendo a mídia, a opinião pública e até o poder judiciário que acabou multando a escola por suas condições precárias.

Nem depois da greve melhorou. Nem depois da tv ter vindo aqui, e o secretário ter vindo duas vezes aqui, nem depois do juiz ter multado a escola por causa do número de alunos sem aula e a falta de professor. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Notou-se que, durante esse processo, aumentaram as exigências por parte da Secretaria sobre as profissionais da escola e também o número de reuniões voltadas para acompanhamentos de seus planejamentos de ensino.

Tudo isso pode ir pro ministério público e a prefeitura pode ser multada. Então tudo isso tá em andamento e a gente não viu nada mudar. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

No mês de junho, a Secretaria designa a diretora para a escola.

O que a gente viu acontecer, foi que o secretário chamou quatro diretoras, mas eu tô precisando de professor, diretor o grupo já elegeu, o grupo já resolveu. O problema é o professor, não tem o material principal, que é o material humano. Não tem! Porque aí começam os problemas, eu tenho que por uma gente educacional na sala, e aí ela se revolta porque ela não tá cobrindo só aquele dia, ela tá cobrindo à vários dias, à meses. (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Provavelmente em 15 dias vai chegar à nova direção. Então quer dizer, vai ser a terceira esse ano. Ai ano que vem não vai ser essa que entrou agora porque a vaga é precária. Vai mudar de novo no ano que vem. Então assim você vê que a estrutura tá muito difícil de aguentar. Então você vê que não tem respaldo nenhum. (PROFESSORA B, ENSINO FUNDAMENTAL).

Em meio a todos esses conflitos, outro dado surgiu neste momento final da pesquisa relativo: a preocupação das participantes diante das negociações que já vinham ocorrendo sobre a implantação de um método de ensino único na rede.

As participantes expressaram suas queixas sobre a falta de lógica nos rumos tomados e sobre a falta de investimento na formação dos docentes.

A questão da implantação do método SESI vem sendo analisada por eles já tem mais de um ano, mas a gente não tem mito acesso. A gente não nunca sabe nada. Mas eu acho que do mesmo jeito que a

tecnologia não salva a educação método pronto também não. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Deveriam é investir pesado é na formação da gente. Não com essas palestras e curso meia boca só pra dizer que teve. Investir em quem tá aqui e a fim de crescer, melhorar. Não pegar e pagar por um modelo de uma realidade que nem é a nossa. (PROFESSORA A, ENSINO FUNDAMENTAL).

Olha, eu fico me questionando porque eles ficam fazendo plano em cima de plano, se querem o método pronto? Perdem tempo fazendo um monte de reuniões, fazendo planos. Agora tão vindo em cima da gente sobre o plano do segundo ano. A gente se esforça, mas pra que então se eles querem colocar o método Sesi? Pra quê? Não tem coerência! (COORDENADORA, ENSINO FUNDAMENTAL).

Apoiando-se em Angotti (2007), ressalva-se aqui que a temática referente à formação continuada, várias vezes levantada neste estudo, está atada a:

[...] investimentos bem definidos em uma política de formação de educadores, que possa superar as ações políticas e projetar finalidades de médio e longo prazo para serem atingidas, superando a certificação e buscando a complexidade do termo e da atividade de formação, que deva respeitar entender e contemplar o como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de educadores (as) infantis. (ANGOTTI, 2007, p. 70).

4.2.2 Com a palavra “as crianças”

a) “Vamos brincar de escolinha?”

No nível do Ensino Fundamental, o processo de coleta de dados, desde os primeiros contatos, foi bem mais complicado do que o ocorrido na Educação Infantil. Foi um difícil percurso que se iniciou com a espera pela assinatura do secretário da Educação na documentação exigida pela Secretaria para autorização do desenvolvimento da pesquisa e entrada na instituição, transpôs os problemas de disponibilidade de horários para os agendamentos de entrevistas com os participantes adultos (sempre permeados por vários contratemplos, cancelamentos e visitas perdidas), e esbarrou no documento determinado pela escola para a liberação do contato e registro de imagem junto aos alunos mediante as assinaturas dos pais e responsáveis.

Diante das dificuldades de acesso, tanto ao espaço quanto aos próprios participantes, assim como do tempo mais restrito nos encontros permitidos pela direção e pelas professoras junto às crianças do Ensino Fundamental, optou-se por fazer uso apenas dos dois primeiros momentos previstos para o instrumento do Jogo Protagonizado.

Para criar com as crianças a confiança que se considerava necessária para a proposta do brincar, primeiramente, a pesquisadora acompanhou alguns momentos variados da rotina escolar e das aulas da turma, durante o período do primeiro semestre de 2009. Esses encontros preliminares permitiram um olhar observador sobre as condições físicas e organizacionais da escola em seu todo, assim como as relações humanas nela estabelecidas.

Quando chegou o dia de fazer uso do jogo protagonizado como recurso metodológico investigativo (início do segundo semestre de 2009), das treze crianças da turma, doze estavam presentes.

Reunida com as crianças em um espaço do pátio coberto, a pesquisadora propôs o momento da **Definição dos papéis**, explicando:

Pesquisadora: Eu preciso muito conhecer a escola de vocês. Se nós fossemos brincar de escolinha para eu entendê-la melhor, quem vocês acham que deveria fazer parte da brincadeira? Quem deveria estar nela?

Diferentemente do que havia ocorrido no CER, primeiramente as crianças do Ensino Fundamental reconheceram a importância delas mesmas, ou seja, levantaram primeiramente a categoria **alunos** e foram categóricos ao afirmar que sem alunos não dá para existir escola, muito menos professor.

Leonardo: Tem que tê nós, né?

Elaine: É. Sem os aluno não dá pra brincá de escolinha.

Isadora: Tia, quando eu brinco sozinha de escolinha lá na minha casa eu pego todas minhas boneca pra fazê de aluninho.

Rose: As vezes eu brinco de escolinha com minha vó. Ela é aluna e eu sô a professora dela.

Pesquisadora: E será que dá pra brincar de escolinha sem aluno?

Várias crianças em coro: Não.

Breno: Não pode, né? Se não não é escola. (RINDO COM EXPRESSÃO DE QUEM DIZ ALGO ÓBVIO).

Gabriel: Não dá nem pra tê professora. Que ela ia fazê? Vai ensina pra quem? (RISOS DO GRUPO).

A pesquisadora deu início a um diálogo que suscitou polêmicas no grupo quanto ao que é ser criança e ao que é ser aluno.

Pesquisadora: E se agente fosse brincar de escola, quem de nós podia fazer o papel de aluno?

Davi: nós tudo. (OLHANDO PARA AS OUTRAS CRIANÇAS).

Pesquisadora: Por que Davi?

Davi: Porque nós tudo somos crianças e vamos na escola.

Isadora: Nada a vê. Minha irmã estuda aqui também e ela não é mais criança, ela já é adolescente, já tem até namorado.

Davi: É. Adolescente também pode ser aluno.

Pesquisadora: E crianças e adolescentes que não vão à escola...

Davi: Ahh, aí não é aluno, né? (EXPRESSÃO DE INDIGNAÇÃO).

Várias crianças em coro: É. (EXPRESSÕES DE CONCORDÂNCIA).

Felipe: E eles não têm nem uniforme.

Várias crianças em coro: É sim. (EXPRESSÕES DE CONCORDÂNCIA).

É possível retirar da narrativa exposta que para ser aluno é preciso “ser criança” ou “ser adolescente”. Tal conclusão parece derivar da experiência direta e da convivência com os alunos mais velhos do ensino fundamental e do ensino médio. Segundo o grupo, para ser aluno também é necessário estar inserido no sistema escolar e, ser reconhecido enquanto tal, portanto, “ir à escola” e “ter uniforme” escolar são identificados como elementos básicos nesta construção de pertencimento.

A conversa em curso revelou também diferentes concepções quanto à importância da escola na formação humana e no contexto social. As crianças transpareceram suas concepções sobre a determinação do papel da escola na formação do indivíduo. Em seus questionamentos, pode-se identificar a dualidade presente em meio à sociedade capitalista no que tange aos conceitos existentes sobre o ócio.

Felipe: Se não vai na escola é malandro (RISOS). Fica só na rua o dia inteiro.

Leonardo: Fica é no bem bão, soltando pipa e jogando bola...

Luci: Mais também vai ser burro quando crescer...

Várias crianças em coro: É. (EXPRESSÕES DE CONCORDÂNCIA).

O segundo papel citado pelas crianças do Ensino Fundamental foi **professor**. Para tanto, não demonstraram como necessária a questão do gênero feminino, como ocorreu na Educação Infantil, admitindo a existência e o contato com professoras e professores.

“Saber ensinar” foi o primeiro critério estabelecido para a função de ser professor. Para saber ensinar (critério também elencado pelas crianças da Educação Infantil), na concepção das crianças em questão, está implícita outra ação que é exigida para o professor ao longo da vida profissional, ou seja, a ação de “estudar”. O ato de “ler” está aí subentendido como sinônimo e, portanto, também define o ser professor.

Felipe: Professor tem que saber ensinar a gente.

Gabriel: É mesmo. Ele tem que sê estudado, né tia?

Davi: Ah é. Tem que estuda bastante pra podê ensiná.

Rose: A patroa da minha mãe é professora e minha mãe fala que ela ainda estuda muito. É pra vida toda, né?

Leonardo: Se não fica burro de novo?

(RISOS DO GRUPO E EXPRESSÕES DE CONCORDÂNCIA).

Pesquisadora: Fica?

Breno: acho que fica um pouquinho, né?

Rose: Deve ficá sim. Pode vê. Por isso que professor tá sempre lendo.

Mais outros dois critérios foram elencados para a categoria professor: “ser bravo” e “saber gritar”. Tais características são, conforme as crianças do Fundamental, constantemente observadas no corpo docente da escola e também no conhecimento que têm dos modelos de outros professores com os quais travam algum contato.

Elaine: Eu queria ser professora.

Felipe: Xiii... essa aí não pode ser não, ela é muito mole, a gente nem ouve o que ela fala (RISOS DO GRUPO).

Mara: É Mesmo tia. Ela nem sabe gritá.

Pesquisadora: e para ser professor tem que saber gritar?

Breno: Ô se tem. Tudo os professor aqui grita muito.

Grupo: É. (EXPRESSÕES DE CONCORDÂNCIA).

Breno: Pra sê bravo e por ordem na casa que nem professor tem que tê garganta boa.

Leonardo: Eu acho que a Isadora devia ser professora, ela é bem bravinha.

Isadora: Ah, fica quieto, muleque chato.

Leonardo: Viu tia? Não falei? (RISOS DO GRUPO).

Mara: Meu irmão já é mais velho e não estuda aqui, por que ele não mora com nós. Ele fala que os professor dele também são bravo.

A diretora foi a terceira protagonista selecionada pelas crianças. Entendida pelo grupo como autoridade maior da escola, a “chefe”, a pessoa responsável por “mandar” em todos e impor limites, parece ser uma figura destemida e respeitada tanto pelos alunos como também pela própria comunidade.

Rose: Pra tê escola tem que tê a diretora também porque é ela que... como fala? Ah... é a chefe da escola.

Breno: É sim. A diretora põe ordem aqui e manda em todo mundo. Os grande só tem medo dela.

Felipe: E ela até chama a polícia quando precisa. Quando tem bagunça ou briga. Ela não tem medo dos grande, não.

Vitor: Até minha mãe tem medo dela. (RISOS DO GRUPO).

Rose: Minha mãe também (RISOS), mas ela gosta dela porque quando tem festa ou se fica malandro querendo entra na escola ou usá o portal, a diretora não deixa não.

O professor de Educação Física também foi lembrado, sem identificação com a questão de gênero, pois, apesar das respectivas crianças terem aula com uma professora, elas sabem da existência na escola de homens que ocupam tal função. Nomeados, porém, de “tios”, os educadores físicos, parecem não serem reconhecidos como professores.

Assim como o ocorrido com a diretora na Educação Infantil, a figura do professor de Educação Física foi associada prioritariamente pela possibilidade de relação com os objetos que o mesmo utiliza em seu contexto, e não pelas características de sua função e de suas intervenções pedagógicas. Esses fatos são compatíveis com o relato da própria professora de Educação Física do Ensino Fundamental, sobre suas dificuldades para lidar com as turmas do primeiro ano após a mudança da faixa etária e de sua consciência sobre o trabalho empobrecido que está sendo oferecido a elas.

Rose: Tem que ter os tios e tias da educação física também, senão a gente não tem bola pra joga.

Gabriel: É sim. Porque são eles que têm a chave do armário. Quando eles não vêm, a gente não pode pegar as bola.

Mara: E eles têm um apito legal e deixam a gente apitá também.

As merendeiras foram as últimas protagonistas citadas por esse grupo de participantes.

Lembradas por suas funções específicas, ou seja, serem responsáveis pela alimentação das crianças, também parecem ser afetivamente próximas às crianças do primeiro ano, por ajudá-las não só na hora da merenda, mas, por manterem um olhar cuidadoso quando as mesmas estão no pátio.

Tal fato chamou a atenção da pesquisadora, que esperava que essa atitude fosse associada aos “agentes educacionais”, porém, esses não foram nem mencionados. Considera-se que tal fato seja devido à rotatividade existente no cargo dos agentes educacionais o que não permite que sejam criados vínculos significativos com os alunos.

Ao abordarem a relação com as merendeiras, o grupo expressou um problema que sentem quanto à falta de adequação na estrutura física da escola no momento da merenda com o sistema de balcão *self service*. O balcão foi implantado para dar autonomia aos alunos, mas para a criança que chega no primeiro ano, em virtude de sua idade, sua estatura e, sobretudo, suas habilidades motoras, parece ser um grande desafio.

Davi: Têm as tia da cozinha também, viu?

Eduardo: Não pode esquece senão a gente não come nada.

(RISOS DO GRUPO).

Mara: Eu gosto delas. A tia Maria é tão boazinha, ela sempre ajuda quando eu não alcanço pra pega a comida.

Pesquisadora: Você não alcança para pegar a comida?

Mara: É um pouco alto e é difícil equilibrá o prato e alcança nas colher para pegar a comida, então ela me ajuda.

Davi: Elas me ajudam também.

Felipe: também você é nanico. (RISOS).

Isadora: Ele é o mais baixinho mesmo (RISOS), mas eu também tenho medo de pegá comida lá e derrubá, porque aí as professora fica uma fera.

O quadro abaixo apresenta ordenadamente os papéis selecionados pelas crianças do Ensino Fundamental e os respectivos critérios que foram elencados para a seleção dos mesmos. Por ele, é possível considerar que apesar dos diferentes profissionais que circundam o universo do Ensino Fundamental, poucos foram considerados significativos para a definição de personagens que compõem a escola na concepção das

crianças do primeiro ano. Os porteiros, os agentes educacionais, os demais professores³⁸ e a própria coordenadora pedagógica não foram personagens citados pelas crianças.

Quadro 8

Papéis selecionados no Ensino Fundamental e os respectivos critérios

PAPÉIS/PERSONAGENS	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
Alunos	Ser criança ou adolescente; ir à escola; usar uniforme.
Professor	Saber ensinar; estudar; ler, ser bravo; saber gritar.
Diretora	Ser chefe de todos; saber mandar; não ter medo.
Professor de Educação Física	Ter chave do armário das bolas; ter apito; deixar jogar bola, deixar apitar.
Merendeiras	Fazer comida.

No segundo momento do jogo, ou seja, a organização do espaço físico, fazendo uso dos rolos de barbante para delimitar as divisões dos espaços concebidos, as crianças do Ensino Fundamental surpreenderam a pesquisadora ao demarcarem um único espaço, um quadrado representando o que verbalizaram como sendo “a nossa classe” e, uma linha divisória que dava início para um espaço maior que não teve seus limites balizados e que consideram como “o resto da escola”.

O sentimento de posse em relação à “nossa classe” ficou mais latente do que a percepção de “nossa escola” como ocorreu com as crianças da Educação Infantil. Tal fato parece revelar um sentimento de não pertencimento e de não apropriação do espaço escolar.

Leonardo: Aqui na grama que nós vamo fazê de conta com o barbante, tia?

Pesquisadora: É.

Leonardo: Ó, então aqui é nossa classe, tá gente?

Grupo: Tá. (NINGUÉM SE OPÔS).

Eduardo: Dali pra frente então é o resto da escola.

Isadora: Isso.

Grupo: (CONCORDÂNCIAS COM MOVIMENTO DAS CABEÇAS).

³⁸ Inclusive o de artes, como era de se esperar mediante o que foi relatado anteriormente sobre a retirada dos professores especialistas.

O centrar-se na sala de aula parece totalmente pertinente aos dados obtidos pelos participantes adultos, sobretudo professoras e a coordenadora e, comprovam que apesar da Escola de Ensino Fundamental estar equipada com laboratórios de informática, de ciências e de arte e de aprendizagem, Portal do Saber/biblioteca e sala de recursos, existe pouco contato do primeiro ano com esses outros espaços que compõem a unidade escolar.

O quadro abaixo apresenta os espaços/locais selecionados para representação do Ensino Fundamental e seu processo de demarcação na brincadeira, que envolveu questões referentes à proporção espacial, ou seja, o tamanho necessário para cada um deles; à atenção, ao tempo e ao entusiasmo empreendidos na preparação de cada ambiente pela maioria do grupo de crianças todo. O quadro está simbolizado da seguinte maneira:

Proporção espacial: Grande (**G**), Médio (**M**) e Pequeno (**P**)

Atenção: Maior (**>**) e Menor (**<**)

Tempo: Mais (**+**) e Menos (**-**)

Entusiasmo: Muito (**M**) e Pouco (**P**)

Quadro 9

Delimitação dos Espaços do Ensino Fundamental

ESPAÇOS SELECIONADOS	PROPORÇÃO	ATENÇÃO	TEMPO	ENTUSIASMO
Nossa classe	P	>	+	M
O resto da escola	G	<	-	P

Durante o tempo destinado para esse momento da brincadeira, a sala de aula foi o foco permanente das crianças, que utilizaram o barbante para demarcá-la e delimitar os espaços que alunos e professora ocupam.

Felipe: Coloca um pedaço do fio aqui pra mostra onde a professora fica. (APONTANDO COM DEDO O ESPAÇO DENTRO DO QUADRADO DA SALA DE AULA).

Mara: É... aqui de frente é a mesa dela.

Elaine: Nós tamo tudo pra cá então. (APONTANDO PARA O LADO OPOSTO AO DA MESA DA PROFESSORA).

Breno: Então eu tô sentado aqui. Pode por barbante pra mim? Tô sentado aqui ó. (RISOS).

Mara: Não, você fica mais pra cá. Aqui sou eu.

Breno: Não, porque se não daí ela não me vê.

Pesquisadora: Quem não te vê?

Breno: A professora, né... se ela não vê a gente ela fica brava.

Felipe: A professora fica de olho até no armário, pra ninguém mexe nele sem orde dela.

Rose: Então em tudo lá atrás tem que cabê o nosso armário.

Pode-se identificar nessa conjuntura o pensamento de Foucault (2002) sobre os mecanismos de “clausura” e de “quadriculamento”, dos quais os espaços disciplinadores fazem uso para manter os indivíduos isolados e o controle sobre os grupos.

Mas o princípio de ‘clausura’ não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do ‘quadriculamento’. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2002, p.169).

A disposição espacial da mesa da professora, colocada à frente das carteiras das crianças, assim como de todos os objetos presentes na sala, revelou a percepção de um olhar disciplinador e controlador: “[...] olho perfeito a que nada escapa e centro aos quais todos os olhares convergem”. (FOUCAULT, 2002, p. 156).

E em meio a esse controle disciplinador de espaço e movimentos também a corporeidade infantil se constrói, pautada por um modelo de passividade e falta de autonomia.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a

exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2002, p.165).

Outro elemento detectado no relato anterior e, também nos dados advindos dos diferentes grupos de crianças, diz respeito ao **riso** em sala de aula e de como os mesmos parecem incomodar e serem compreendidos como sinônimo de bagunça no espaço escolar, principalmente na sala de aula.

Isadora: A professora tem que vê todo mundo pra sabê o que tamo fazendo, se tamo quietinho, se não tamo rindo.
 Pesquisadora: E não pode rir?
 Isadora: Na classe não. A professora dá bronca.
 Mara: Quando os menino faiz alguma coisa engraçada a gente ri baixinho pra professora não vê, se não ela grita e fica brava.
 Mara: também é bagunça e ela (professora) não gosta de bagunça.
 Breno: Eu me escondo em baixo da carteira pra ela não me vê.
 Leonardo: Também você já quase não aparece mesmo.
 (RISOS DO GRUPO).

Vale à pena frisar que em vários momentos ao longo da coleta com os grupos de crianças a presença de risos espontâneos, individuais e em grupo, foram notados e serviram de pistas interessantes, uma vez que são entendidos neste estudo como uma inclinação infantil natural e uma forma de comunicação humana. Em alguns momentos, os risos serviram também como elo entre os participantes ou uma possibilidade de descontração e socialização. Porém, as mesmas crianças demonstraram a clareza de que essa forma de expressão não é bem-vinda na sala de aula. “Não há coisa mais revigorante e estimulante que dar boas gargalhadas com os amigos! [...] mas rir na classe é outra coisa.” (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.57).

Girard e Chalvin (2001) analisam esse fato apontando que o riso é uma expressão não verbal sadia e importante para o ser humano, sobretudo para a criança, mas que muitos professores se mantêm reticentes e desconfiados frente ao mesmo e que por isso “[...] costuma-se banir o riso da classe. Os professores que o temem se esquecem de que há risos liberadores e silenciosos [...] parecem ignorar sobretudo que há risos saudáveis e risos doentios”. (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.57).

Segundo as autoras, o professor teme o riso por razões distintas como: a possibilidade de perda de autoridade e do poder diante da classe; a identificação do riso

com o sarcasmo e a ironia; o incômodo que o barulho e a expressão corporal podem causar no ambiente da escola e aos outros professores; o medo de não conseguir restaurar a calma no ambiente. Todos esses temores com relação ao riso são considerados aqui infundados.

Outro fator que as referidas autoras levantam é que o professor tem medo de que o riso distraia a atenção dos alunos no processo de aprendizagem.

Quanto a esse ponto que aparentemente é muito presente nas escolas é preciso entender, com o respaldo teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que a distração não é necessariamente o oposto da atenção, tampouco é sempre uma ocorrência negativa:

Costuma-se interpretar a distração como oposto direto da atenção. De fato, se entendemos por atos de atenção a prontidão do organismo para a investida desses ou daqueles estímulos, a distração significa, evidentemente, total surpresa diante da estimulação iniciada e completa incapacidade do organismo para reagir a ela. [...] Ma essa concepção necessita de um sério corretivo. [...] A distração pode realmente derivar da falta de atenção da incapacidade de reunir, de concentrar a atitude em algum alvo. [...] Entretanto a distração com a qual o pedagogo opera com mais freqüência e se manifesta em cada passo da vida de um homem normal, é um elemento concomitante e útil da atenção. [...] Ser atento a alguma coisa pressupõe necessariamente ser distraído em relação a tudo o demais. A dependência adquire caráter absolutamente matemático de proporcionalidade direta e podemos dizer francamente que quanto maior é a força da atenção tanto maior também é a força da distração. [...] nesse sentido será mais correto falar não da educação da atenção e da luta com a distração mas de uma educação correta e simultânea de ambas. (VYGOTSKI, 2010, p. 157-158).

O problema, portanto, não está na presença do riso na classe e tampouco o mesmo pode ser sempre associado à ideia de falta de atenção na aprendizagem infantil.

O que parece valer no contexto da aprendizagem escolar é a capacidade do educador de possibilitar intervenções pedagógicas - de preferência onde o prazer e o riso saudável estejam presentes - que considerem como ponto de partida o interesse e as inclinações naturais da criança e das quais o riso também é inerente.

A atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é sempre a falta de coincidência de duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e daquelas ocupações que são consideradas como obrigatórias. É por isso que o velho sistema

escolar [...] era forçado a apelar para medidas externas de organização da atenção [...] educar não significa simplesmente seguir as inclinações naturais do organismo nem desenvolver uma luta estéril contra essas inclinações. A linha da educação científica se estende entre esses dois extremos e exige sua unificação em um todo único. (VYGOTSKI, 2010, p. 162).

b) “Trilhando nossa escola”

As treze crianças da turma estavam presentes no dia do jogo Trilhando nossa escola. Após as explicações, a montagem do jogo no espaço do pátio coberto, apresentação dos materiais e a organização das duas equipes, deu-se início ao jogo.

A curiosidade e interesse que as crianças do CER demonstraram pelos materiais - arcos, dado grande, “cartões de carinhas” e “saquinho de pó mágico” – e o envolvimento pelo jogo, foram elementos também observados no grupo de crianças do Ensino Fundamental.

No bloco das cinco questões mais amplas³⁹ propostas, ao longo do jogo, obteve-se os resultados que serão a partir daqui apresentados e analisados.

Como demonstra o gráfico 11, sobre a primeira questão deste bloco, apenas um garoto (Vinicius) disse não gostar da escola.



Gráfico 11- Crianças Ensino Fundamental

Em sua justificativa, Vinicius afirmou que considera a escola “chata” e demonstrou não ter interesse em continuar os estudos.

³⁹ Apontadas no item 3.3.1. (Descrição Metodológica item b).

Sua resposta suscitou indignação ao restante do grupo, que já havia demonstrado anteriormente a crença na valorização da escola e do papel da educação escolar na formação do indivíduo. O curioso foi que essa discussão havia sido travada no primeiro jogo no momento de definição dos personagens e o referido menino não estava presente no dia.

A posição contrária suscitou novos argumentos por parte do grupo que reconheceu que para aprender/estudar é necessário esforço, mas que apesar de gostarem da escola e reconhecerem a relevância que a formação escolar lhes possibilita, possuem críticas e descontentamentos diante do processo no qual estão submetidos diariamente.

Vinicius: Eu não gosto daqui. Preferia ficá em casa e brincá na rua, mas minha mãe não deixa. Meu pai falô que depois que eu terminá o quinto ano posso pará de estudar e ir trabalhar com ele. Ele é motorista de caminhão e viaja pra todo lado.

Leonardo: Mas quem não estudo fica burro. Você qué ficá burro Vi?

Elaine: Não pode não vim na escola. Minha mãe não deixa eu faltar, porque ela qué que eu seja alguém na vida.

Vinicius: E você já não é? É fantasma por acaso? (RISOS).

Elaine: não sou não, mas sem estudá a gente não aprende e aí fica pouco. Como diz tia? Ah... a gente é pouco na vida.

Mara: As vezes aqui é chato mesmo, mas quem estuda mais sabe mais e vai ganhá mais depois.

Breno: Eu também às vezes tenho vontade de ficá em casa, porque lá não é chato que nem aqui. Mas a gente tem que se esforça pra aprendê.

As respostas das crianças, portanto, revelaram que gostam da escola apesar de considerarem a mesma “chata”. Procurando aprofundar tal percepção infantil, a pesquisadora, na continuação do jogo, inseriu uma nova pergunta:

Pesquisadora: Porque a escola é chata?

Vinicius: É chata porque sempre tem que fazê uma coisa quando você qué fazê outra. (SENTADO NO CHÃO).

Pesquisadora: Como assim?

Vinicius: Eu gosto de aprende, mais é difícil e cansa só fazê isso. Que nem agora. Eu quis sentá e sentei. Mas na classe se eu quero ficá de pé eu levo bronca.

Rose: também é chato fazê tanta palavrinha. Eu gosto de desenhá, pintá... e estuda os bichos, mas a professora quase não dá isso pra gente.

Leonardo: É por que ela fala que não dá tempo. Porque nós temo que lê e escrevê.

Rose: E agora a gente também faiz bastante continha e probleminha. Eu não gosto de continha de multiplicação.

Conforme indica Vygotski (2010), o processo ensino-aprendizagem exige o esforço do aprendente, mas também exige empenho por parte do educador para que as intervenções sejam coerentes e possam mediar os conteúdos que serão abordados e, preparar e organizar o meio escolar para que atinja e desafie as expectativas infantis.

O autor considera que para tanto o professor necessita aproveitar e reconhecer a regra que a psicologia evidencia sobre a pedagogia do interesse e deixa pistas claras em seu legado teórico:

Reconhecer a prepotência do interesse infantil não condena de maneira nenhuma o pedagogo a segui-lo de modo impotente. Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: **antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, prepara para atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo.** (VYGOTSKI, 2010, p. 163, grifo nosso).

Vale ressaltar que quando se menciona aqui o despertar do interesse infantil não se está pensando apenas na forma, mas no próprio conteúdo que será ministrado. Como a própria Psicologia Histórico-Cultural alerta: “[...] é fácil ver a falsa substituição de um interesse por outro”. (VYGOTSKI, 2010, p. 113). Tal adendo se faz indispensável diante dos seguintes comentários que também surgiram na sequência do jogo e que serão relatados a seguir:

Isadora: Ontem não foi chato. Foi legal porque a professora trouxe um sacão de bala e deu pra quem ia acabando os exercício de continha primeiro... no fim ela deu bala pra todo mundo.
Breno: É. E pra quem acertou tudo ela deu mais bala.

Pautando-se em uma leitura vygotkiana, este estudo critica atitudes como essa, pois, o interesse deveria estar centrado na atividade e não no prêmio oferecido por ele:

É por isso que de nada valem a atenção ou o interesse da criança por um trabalho onde o estímulo é o medo da punição ou a expectativa da recompensa. [...] É uma tarefa psicológica sumamente complexa

encontrar o verdadeiro interesse e ficar o tempo todo cuidando para que esse interesse não se desvie nem seja substituído por outro. (VYGOTSKI, 2010, p. 113).

Sobre as expectativas frente à escola, as crianças tiveram suas respostas compartilhadas entre aprender 54% e brincar 46%. Entende-se aqui que os participantes em tela revelam a compreensão de que a escola é o lócus do saber, mas que são antes de tudo crianças e o brincar para eles é inerente.

Tal pressuposto é apontado no decorrer deste estudo subsidiado por ideais de autores como Leontiev e Elkonin que “propõem investimentos diretamente relacionados com a atividade lúdica; defendem a necessidade de ir além da disponibilidade de tempo, espaço e objetos lúdicos, concedidos para o jogo, e a serem garantidos pela escola.” (ROCHA, 2005, p. 47).

É preciso que os profissionais que compõem a escola reconheçam o valor do brincar para a imaginação e para o desenvolvimento infantil e compreendam que

A brincadeira infantil é o campo no qual a fantasia se revela com maior plenitude e transcorre integralmente dentro dos seus próprios limites. Além de não minar o mínimo sequer o sentimento de realidade, ela ao contrário, desenvolve e exercita todas as habilidades e reações que servem à elaboração desse sentimento. (VYGOTSKI, 2010, p. 111).

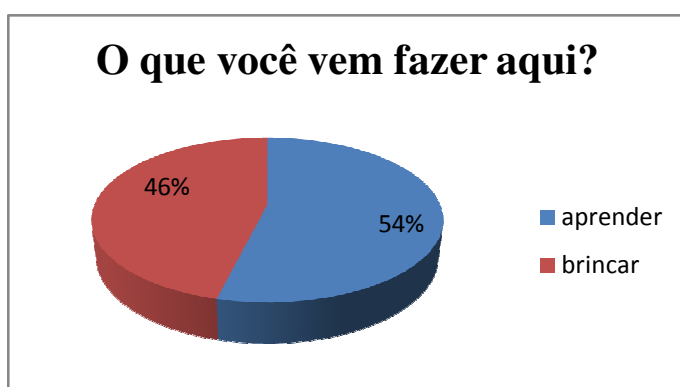


Gráfico 12- Crianças Ensino Fundamental

Confirmando a importância e a necessidade do brincar, quando questionados sobre o mais gostam na escola, a resposta que mais surgiu com 46%, foi o Recreio. As aulas de Educação Física apareceram com 31% e na sequência as aulas de Informática com 23%.

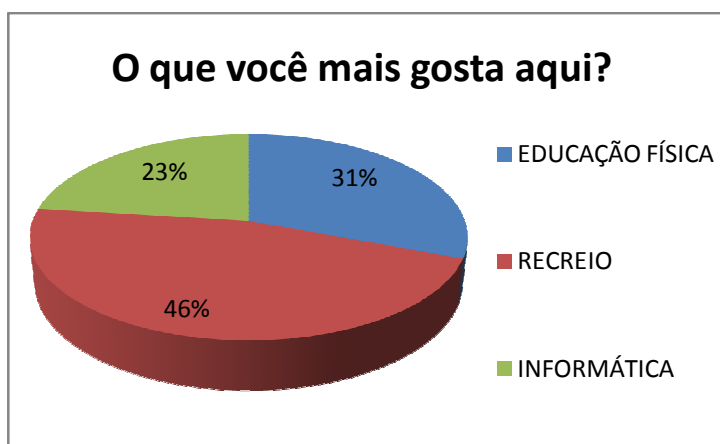


Gráfico 13- Crianças Ensino Fundamental

O recreio parece ser reconhecido pelas crianças como o momento que permite liberdade dentro do espaço escolar, momento em que os alunos podem ter autonomia para escolher seus pares de conversa e de brincadeira, assim como onde e do que brincar. O tempo do recreio, portanto, é identificado também como o tempo permitido para brincar.

Davi: Na hora do recreio a gente pode brincá, corre, comê, faiz o que qué. Pena que é poquinho tempo.

Mara: E é no recreio quando a gente pode í no balanço ou brincá de mamãe filhinha.

Breno: Eu também gosto mais do recreio porque é quando a gente brinca. A professora até fica brava, porque eu fico brincando e esqueço de í no banheiro. Daí fico apertado na aula e tenho que í e a professora fica brava.

Elaine: Eu seguro o xixi pra podê brincá mais. (RISOS).

Diferentemente do recreio, as escolhas pelas aulas de Educação Física e de Informática parecem estar associadas à mudança na rotina semanal, sendo que as aulas de Informática são valorizadas também pela possibilidade de exploração do espaço do laboratório e as atividades mediadas pelo uso do computador. Os relatos demonstram, porém, que diante da quantidade dos computadores, os alunos acabam trabalhando em duplas, fato que muitas vezes não permite o manuseio para todos. Os dados apontam, portanto, para a necessidade da atenção e até da intervenção do professor para que haja um rodízio entre as duplas durante as atividades no laboratório de informática, uma vez que a presença do mesmo não garante sua acessibilidade.

Isadora: Quando é dia de aula de informática eu adoro por causa que a gente sai da classe e vai lá no laboratório.

Gabriel: E faiz as tarefinhas e os exercício no computador. Em casa não tem computador então eu também gosto de ir lá pra mexer, mas não é sempre que dá pra mexe. As vezes só um mexe e o outro olha.

Felipe: É bom quando falta gente e da pra ficá um só em cada computador, porque aí a gente mexe.

Davi: Eu não gosto muito porque fico sempre só olhando.

Quando indagados sobre o que menos gostam na escola, dois fatores foram elencados: Provas, com 54% das respostas e os alunos mais velhos, que são na fala dos respondentes, denominados como “os grandes”.

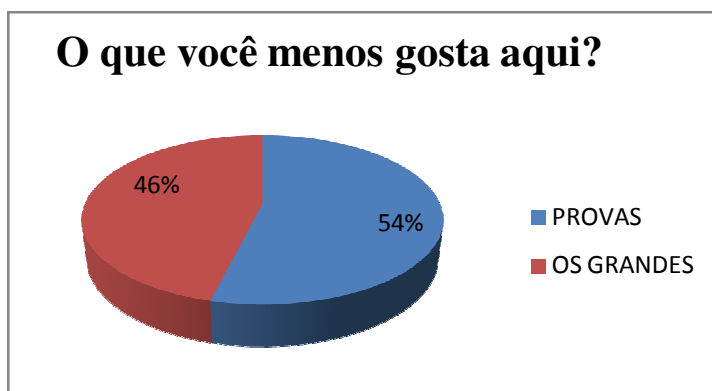


Gráfico 14- Crianças Ensino Fundamental

Mara: Eu não gosto quando tem que fazê prova. Eu tenho medo de prova.

Vitor: Eu também, mas a professora já falô que é pra gente acostumá, porque daqui pra frente vai tê muita prova.

Elaine: É. E depois tem até aquela prova que no segundo ano a gente vai fazê. Sabe qual, tia? (CONCORDÂNCIA DO GRUPO).

Pesquisadora: No segundo ano?

Elaine: É, mas a professora disse que a gente tem que apertar o pé pra depois fazê ela lá.

Pesquisadora: Como assim apertar o pé?

Isadora: A professora fala que a gente tem que lê e escreve bastante e fazê as provas tudo direitinho pra depois í bem naquela.

Pesquisadora: E para que serve essa prova do segundo ano?

Vitor: Sei lá... pra dá nota pra gente.

Vinicius: Pra dá dor de barriga isso sim.

(RISOS DO GRUPO).

Pesquisadora: E prova dá dor de barriga?

Rose: aí tia... eu fico nervosa sim. Se a gente vai mal, na reunião a professora fala pras mãe e aí a minha mãe fica brava.

A situação revelada de avaliação, enquanto sinônimo de prova que já foi aqui fundamentada anteriormente⁴⁰, pode ser entrecruzada com o que foi coletado também nas entrevistas com as professoras do primeiro ano, quanto à pressão que sentem diante da Provinha Brasil.

A Provinha Brasil, instrumento de avaliação da alfabetização concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), “é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo.” (BRASIL, 2008, p. 7). Disponibilizada para uso das secretarias estaduais e municipais de educação em suas redes, o citado instrumento avaliativo tem como objetivos:

[...] avaliar o nível de alfabetização dos educandos; oferecer às redes de ensino um diagnóstico da qualidade da alfabetização e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades educacionais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2008, p. 7).

O que se observou é que, mesmo sendo desenvolvida com as turmas de 2º ano, os professores, diante das cobranças quanto aos resultados que terão que atingir na Provinha Brasil, sentem-se pressionados e repassam tais pressões para as crianças desde o primeiro ano.

O outro fator elencado nesse momento do jogo apontou para a presença de uma situação conturbada em relação aos alunos do primeiro ano e os alunos dos anos escolares mais avançados, ou seja, “os grandes”.

Como a escola atende até o nono ano do Ensino Fundamental, as crianças do primeiro ano acabam, muitas vezes, dividindo os mesmos espaços, ou espaços próximos, com os pré-adolescentes e os adolescentes e demonstram não gostarem dessa realidade.

No cruzamento com outros dados obtidos tanto por meio da análise documental como nos relatos dos participantes (adultos e crianças), observou-se que a rotina do Ensino Fundamental é pensada de forma a evitar a proximidade entre faixas etárias

40 Item 1.2.

muito distintas, por exemplo, estipulando rodízios para horários de recreio, de aula de Educação Física, etc. Entretanto, essa intenção organizacional não é suficiente. Com a existência de um elevado número de alunos assim como do grande número de faltas de professores, sobretudo nos anos subsequentes de ensino, é muito comum encontrar os alunos dos ciclos mais avançados presentes no pátio, ou na quadra, durante os horários destinados para as atividades externas das turmas do primeiro ciclo.

Luci: Os grande chamam tudo nós de nanico e mosquinha de padaria.
 Pesquisadora: Mosquinha de padaria?
 Luci: É. Quando tamo num lugar brincando no recreio, tem sempre uns grande que logo manda a gente ir pra longe. Falam que os pequeno são chato que nem mosquito.
 Felipe: Eles ficam enchendo o saco da gente e quando os professor escuta eles levam bronca, mas daí ficam fazendo sinal feio pra nós de longe.
 Vinicius: É, sabe? Mostrando o dedo do meio. (RISOS).
 Vitor: Ó...ó lá tia, os meninos tão fazendo arte lá, tão xingando. Daqui a pouco vai saí briga.
 Pesquisadora: São os grandes?
 Vitor: São, mas esses até que não são tão grande. São do sexto ano que a professora tá faltando faz tempo. Não olha pra eles não tia, senão eles xingam nós.
 Pesquisadora: Eles fazem sempre isso?
 Mara: Ixi, eles fazem muito...
 (O GRUPO TODO CONCORDA).
 Luci: Sabe tia, teve um dia que a gente tava saindo pelo pátio ali, e os grandões pularam em cima da gente. Até a professora ficou com medo. Depois chamo até a diretora.
 Eduardo: É .. Meu primo tava lá também. Ele é chato quando tá aqui na escola. Quando tá na rua, ou em casa, a gente até brinca junto, mas aqui na escola fala que não fica com os pequeno.

Percebeu-se que as crianças do primeiro ano sentem-se acuadas e receosas diante do contexto em que estão inseridas.

Entende-se aqui que expressões como “nanicos” e “mosquinhas de padaria” usadas pelos alunos mais velhos para definirem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, assim como os comportamentos e gestos agressivos e de distanciamento relatados, expõem o que na literatura pode ser denominado como fenômeno *bullying*:

Por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao *bullying* pode ser conseqüente

da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes. [...] O bullying é classificado como direto, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireto, quando estão ausentes. São considerados bullying direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos. São atos utilizados com uma frequência quatro vezes maior entre os meninos. O bullying indireto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos, sendo mais adotados pelas meninas. (NETO, 2005, p. 165-166).

Sabe-se que os comportamentos agressivos assim como a própria violência são fatos associados que não se restringem ou se originam no espaço escolar, mas, derivam da influência mútua entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, que englobam também a família e a comunidade. Trata-se de modelo que advém do mundo exterior e é reproduzido nas escolas “[...] fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação, e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo.” (NETO, 2005, p. 165).

Seguindo o pressuposto da teoria Histórico-Cultural de que a criança aprende em grande parte pela imitação, adverte-se aqui para o perigo das crianças, sobretudo menores de sete anos, estarem submergidas por um entorno escolar em que atos de violência, desrespeito e agressão são tratados e percebidos por elas e até pelos outros protagonistas que nela circundam como corriqueiros:

Felipe: Aqui briga e xingo dos grande é normal.

Mara: Tia, outro dia uma menina grande arrancou o piercing do umbigo da outra e foi sangue pra todo lado. Nós corremo tudo pro corredor e ficamo vendo da porta de vidro.

Foi mesmo. Foi porque ela beijô o namorado da outra.

Felipe: Lá no fundo, atrás da cozinha, sempre tem confusão. E lá é o lugar dos fumacinha. (RISOS).

Pesquisadora: Como assim?

Felipe: é onde eles ficam fumando escondido.

As situações de violência e de *bullying* relatadas pelas crianças foram também comprovadas nos dados dos participantes adultos. Infelizmente, notou-se a carência na escola, de trabalhos pedagógicos e estratégias que integrem e socializem todos os alunos, assim como professores, funcionários e familiares, procurando desenvolver um processo de conscientização sobre o problema.

Todos os programas antibullying devem ver as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, não podendo tratá-las de maneira uniforme. Em cada uma delas, as estratégias a serem desenvolvidas devem considerar sempre as características sociais, econômicas e culturais de sua população. O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do bullying. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de bullying, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro. (NETO, 2005, p. 169).

Considera-se que ações voltadas para uma concepção de coletividade e coleguismo dentro da escola de Ensino Fundamental poderiam prevenir e até melhorar o quadro de violência e de *bullying* cujo crescimento não se trata apenas de uma realidade de nível municipal, mas sim mundial. “O comportamento agressivo entre estudantes é um problema universal, tradicionalmente admitido como natural e freqüentemente ignorado ou não valorizado pelos adultos.” (NETO, 2005, p. 163).

Trata-se de uma situação que exige ações imediatas e eficientes, pois,

Todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais intelectuais e sociais. Portanto, não se pode admitir que sofram violências que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos, que testemunhem tais fatos e se caleem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, que diante da omissão e tolerância dos adultos, adotem comportamentos agressivos. (NETO, 2005, p. 165).

Na continuação do jogo de trilha, a condição lúdica proposta pelo saquinho de pó mágico permitiu que as crianças explanassem sobre o que fariam para melhorar a escola.

O quadro abaixo revela que a preocupação da maioria das crianças voltou-se para os espaços que permitam a expressão do lúdico e das diferentes linguagens, com as respostas distribuídas nas subcategorias de análise da seguinte maneira: instalação de mais “parques” 31%; instalação de mais brinquedos 23%; tempo maior para “aulas de artes” 31%; tempo maior para aulas de informática 15%.



Gráfico 15- Crianças Ensino Fundamental

Sendo assim, nota-se importante a inclusão dos brinquedos e brincadeiras como parte integrante dos métodos e procedimentos educativos que permitam envolver construção, manifestação expressiva e lúdica, falas, gestos e movimentos.

O espaço escolar deve assim permitir que a criança tenha em seu entorno uma riqueza de materiais que suscitem o exercício de sua imaginação, sobretudo de brinquedos. “O papel do brinquedo é guiar a ação, ser o sustentáculo dela, torná-la possível. É claro que é possível existir outros apoios da ação, os parceiros da brincadeira, por exemplo, ou a organização do espaço [...]. (BROUGÈRE, 2004, p. 263). Porém deve-se lembrar que:

Sem acessórios a ação é curta, esboçada mais do que representada na sua estrutura global. Segurar uma mamadeira fictícia estrutura o gesto, permite que ele dure mais tempo. Os acessórios para cozinhar levam a imitar a preparação mais completa de uma refeição. Algumas crianças podem fazer o mesmo sem artefatos, mas estes permitem estruturar, enriquecer, fazer a brincadeira durar. (BROUGÈRE, 2004, p. 263-264).

A seguir, serão apresentados e analisados os resultados do bloco das outras cinco perguntas (categorias) mais específicas quanto aos espaços físicos e aos momentos da rotina e no qual o recurso da escala simétrica (“carinhas”) foi solicitado, acompanhado pelo depoimento livre das crianças.

Mesmo diante das lacunas anteriormente apresentadas quanto ao trabalho de Artes que é oferecido ao primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças foram unânimes em suas respostas quanto à apreciação pela presença das atividades de artes na rotina escolar, como ilustrado no gráfico 16:

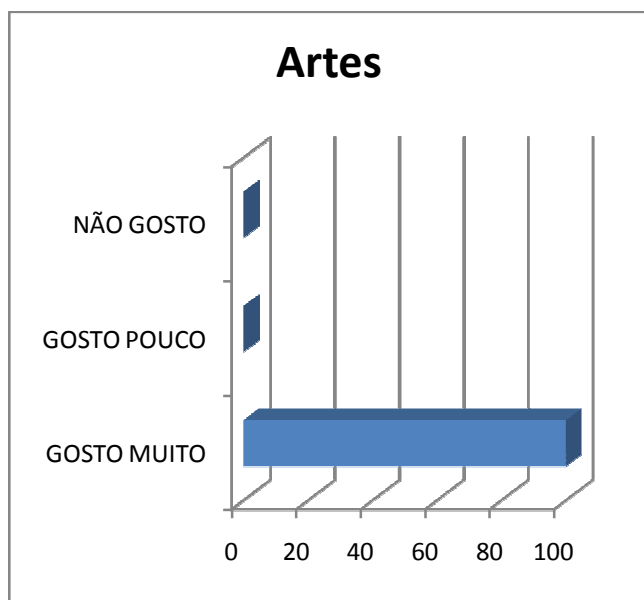


Gráfico 16- Crianças Ensino Fundamental

Os depoimentos complementaram as suas escolhas apresentando como motivos o gosto pela expressão e exploração presumíveis por meio das técnicas de artes. Confirmaram também um universo pobre de vivência na escola em relação às mesmas, centrado apenas em atividades de pintura e de desenho e que desconsidera as outras formas de expressões artísticas e de atividades plásticas.

Elaine: Eu fico com carinho feliz quando tem que pinta e desenhá.

Felipe: Quando a professora deixa a gente pintá eu gosto de deixá tudo colorido, fica bem mais bonito.

As crianças, por meio de seus depoimentos, demonstram a preferência pelas ocasiões pedagógicas em que as duas atividades citadas, ou seja, o desenho e a pintura são possibilitados em conjunto, ocasionando a oportunidade de criação.

Isadora: Às vezes a professora dá um desenho bonito pra gente pintá, mas eu gosto mais quando tem que desenhá, porque aí eu faço do meu jeito, invento coisas.

Breno: Eu gosto de desenhá avião e fico inventando jeito diferente de fazê. Quando dá tempo entre a lição eu fico fazendo escondinho. Depois em casa em tento fazê de papel.

Cabe lembrar aqui que a Psicologia Histórico-Cultural defende a importância das diferentes formas de representações mentais, consideradas tipos de atividades produtivas, das quais o desenho também faz parte. Isso significa dizer que a essas atividades são atribuídos valores especificamente humanos, como a possibilidade de criar e produzir.

O processo de criação artística tem início quando os sentidos da criança estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e ela reage a experiências sensoriais, como tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir a ele. É, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas.

A criança usa sua observação por meio das percepções que lhe permitem reconhecer os objetos reais e concretos encontrados na cultura e, representativamente, o recria no desenho.

A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve, em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas, que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto. (1995, p. 168).

Quanto à segunda categoria investigada por intermédio da escala simétrica, ou seja, o momento do recreio notou-se que apesar do mesmo não ter sido escolhido unanimemente na categoria “o que mais gostam na escola”, não é contrariamente objeto de desagrado de nenhum dos participantes.

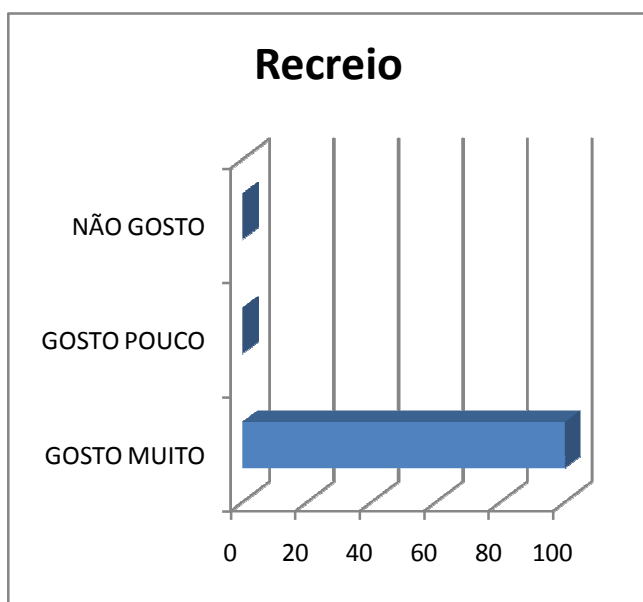


Gráfico 17- Crianças Ensino Fundamental

Vale ressaltar, porém, que assim como se considerou que os momentos do parque e do tanque de areia na Educação Infantil não podem ser desprovidos do olhar atento do educador, o espaço-tempo do recreio no Ensino Fundamental é entendido aqui como um convite aos professores que queiram explorar e aprender sobre as relações grupais estabelecidas ou até mesmo, definir e implantar estratégias de ações formativas.

Com relação às aulas de Educação Física e de Informática (como evidenciado nos gráficos 18 e 19), o recurso da escala simétrica seguido pela complementação oral permitiu novos dados, que de um modo geral expuseram a percepção infantil de que tais aulas, sobretudo as de Informática, seriam mais apreciadas se fossem mais ricas e criativas e que permitissem maior liberdade, inclusive de movimentos e expressão.

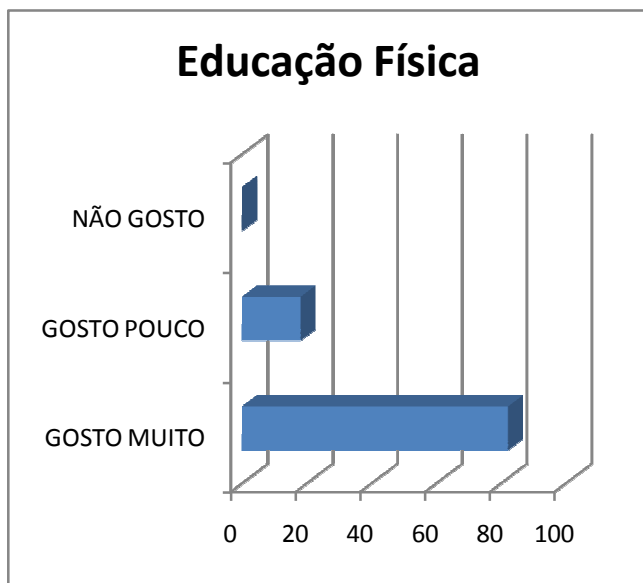


Gráfico 18- Crianças Ensino Fundamental

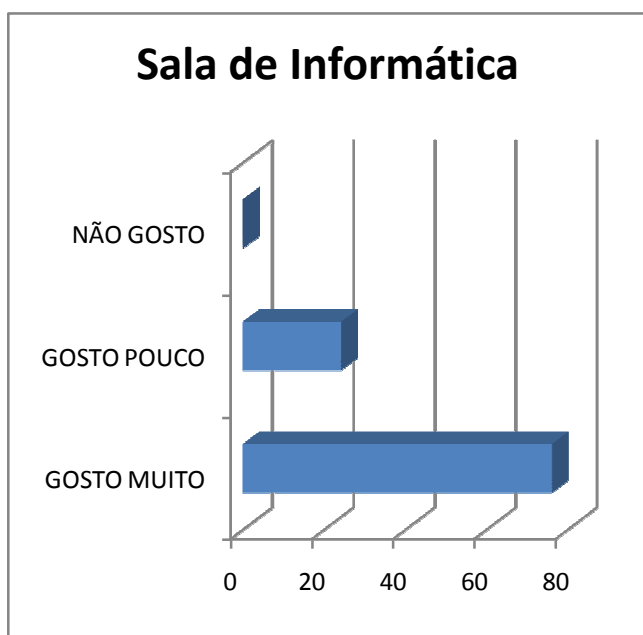


Gráfico 19- Crianças Ensino Fundamental

Os dados parecem assim reforçar o que alerta Foucault (2002) sobre a presença de uma produção de corpos submissos e dóceis na instituição escolar, que busca preparar as crianças para o futuro e acabam por não enxergá-las no presente.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de

rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 2002, p.178).

Quanto indagados sobre o espaço da sala de aula, 64% dos participantes revelou “gostar pouco” do mesmo, sendo que 9% optou pela resposta “não gosto”.

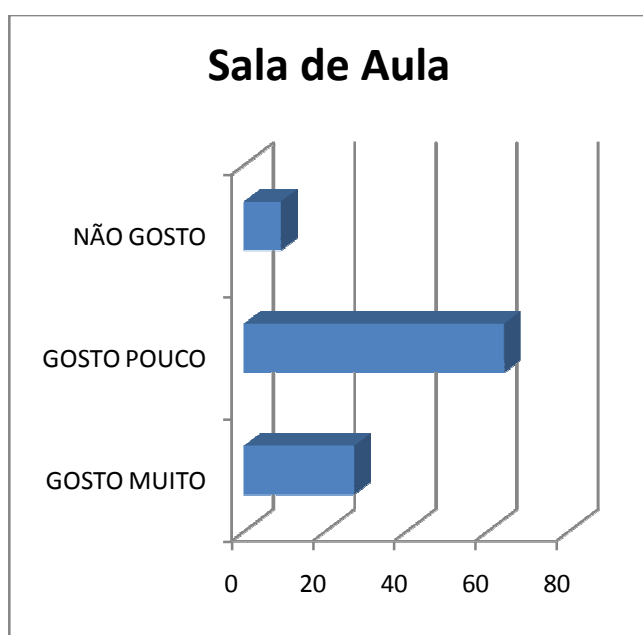


Gráfico 20- Crianças Ensino Fundamental

Considera-se que esses índices são sérios, sobretudo em comparação aos dados apresentados na Educação Infantil, onde a subcategoria NÃO GOSTO não foi detectada. Para crianças que estão ainda no início do processo de escolarização, conceber a sala de aula como um espaço não apreciado deve ser no mínimo entendido aqui como balizador de um cenário educacional preocupante.

Quando se procurou aprofundar a questão em pauta, as justificativas das crianças mostram que a sala de aula é identificada como sendo um espaço onde as atividades voltadas para a escrita são enfatizadas. Porém, verificou-se a compreensão de escrita enquanto algo técnico, restrito e descompassado da concepção de linguagem.

Segundo Vygotski (1995), trata-se de um processo de ensino escolar que ao estimar a escrita e o reconhecimento das letras acaba por ensinar o traçado das letras e

não a linguagem escrita viva, com uma função social determinante e necessária para a expressão e a comunicação humana. Além disso, o autor critica a forma exógena que circunda o ensino da escrita no espaço escolar, uma vez que “nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico.” (VYGOTSKI, 1995, p. 183).

c) “Simon diz”

Como apontado anteriormente, esse jogo foi utilizado junto ao grupo de crianças participantes decorrente do primeiro ano do Ensino Fundamental em 2010, do qual 4 crianças já haviam sido sujeitos do estudo em 2009, no contexto do CER e, portanto, participado dos momentos do jogo Vamos Brincar de Escolinha? e também do jogo Trilhando nossa escola.

Decidiu-se então fazer uso do bloco das cinco questões mais amplas do jogo Trilhando nossa escola, porém, com uma roupagem nova, ou seja, com um novo formato lúdico.

A vivência do jogo Simon diz contou com a presença dos 10 alunos do grupo de sujeitos observados em 2010.

Na primeira questão do bloco, 40% (ou seja, quatro das dez crianças) afirmaram não gostar da escola, sendo que duas delas tinham sido participantes no CER no ano anterior e afirmado o oposto naquele momento.

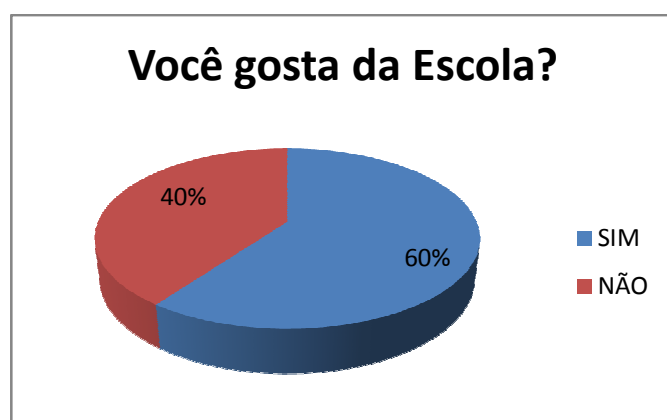


Gráfico 21- Crianças Ensino Fundamental (2010)

Considera-se aqui que obter essa resposta negativa por parte de quatro dos dez sujeitos presentes no jogo é alarmante, sobretudo, quando se traça um paralelo com as respostas das crianças da Educação Infantil que foram unânimes ao afirmarem que gostavam do CER e, também, com as respostas das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental que participaram do estudo em 2009, onde apenas um participante da amostragem de treze alunos afirmou não gostar da escola.

Daiane: Eu sinto saudades da minha tia do CER e dos meus amigos de lá. Mas eu também tenho amigo legal aqui e eu gosto das nossas professora.

João: Ah... sei lá... aqui não é do jeito que eu imaginava, sabe? É muito chato. A gente não pode fazê nada, não pode brincá, tudo que faz leva dura. Eu já sabia que a gente ia estudá mais e tudo, né? Mais eu achava que eu ia gostá, que ia sê diferente.

Otávio: Eu também não queria mais vim aqui, mas minha mãe não deixa eu pará. Ela falô que se eu continuá não gostando no ano que vem ela me muda de escola.

Pelos argumentos que embasaram as respostas observou-se que para essas três crianças de 2010, a ruptura em relação aos laços afetivos que estabeleciam com as pessoas das instituições que frequentavam tiveram um peso em suas respostas, porém, a questão central não pareceu ser essa. Por suas afirmações, a escola pode ser percebida como um local enfadonho, com normas inflexíveis, e com uma realidade diária incompatível com as expectativas positivas que as crianças tinham acerca de suas inserções no nível do Ensino Fundamental.

Quando essas crianças foram indagadas sobre as ações que desempenham na escola, os resultados demonstraram a predominância que ocorre na escrita com 60% das respostas que podem ser entendidas como complementadas pela subcategoria Estudar com 10% das respostas. O Brincar apareceu em 30% das afirmações.

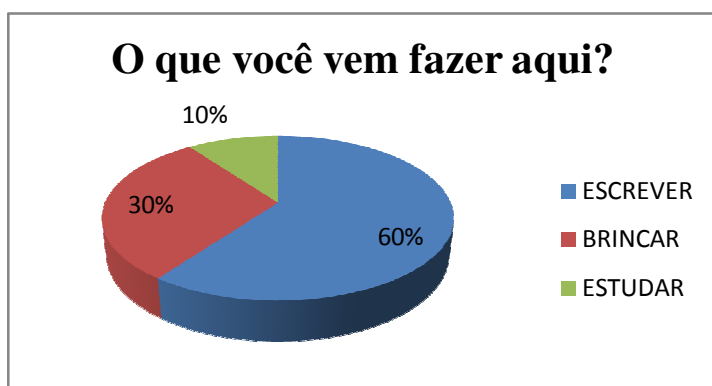


Gráfico 22- Crianças Ensino Fundamental (2010)

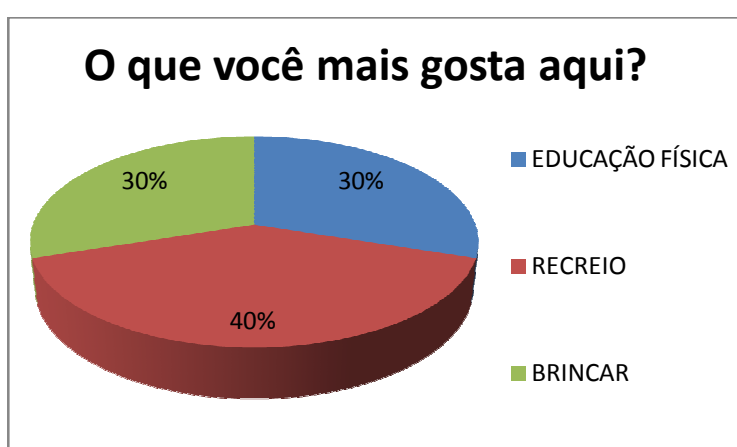


Gráfico 23- Crianças Ensino Fundamental (2010)

Atenta-se aqui para o fato de que apesar de revelarem a predominância das atividades voltadas para a escrita, escrever não foi uma subcategoria apontada dentro da categoria “o que mais gostam”. Isso pode ser remetido à questão de como a escrita está sendo apresentada nas escolas.

Tal dado se agrava quando a escrita aparece como uma subcategoria elegida por quatro dos participantes, ou seja, 40% deste grupo, dentro da categoria “o que menos gostam na escola”, juntamente com Provas 40% e os “meninos maiores” com 20%.

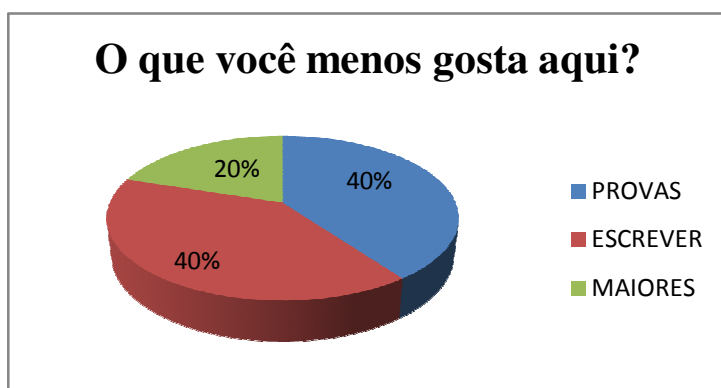


Gráfico 24- Crianças Ensino Fundamental (2010)

Lembra-se aqui que quando se trata de pesquisas, o que não é dito pode revelar tanto quanto ou até mais do que aquilo que é dito. Assim sendo, vale ressaltar que “ler” não foi uma subcategoria mencionada em nenhuma categoria e por nenhum dos grupos de criança do Ensino Fundamental, mesmo diante dos incentivos e verbas destinados aos projetos de leitura no município. O que leva também ao questionamento de como o processo de construção da leitura vem se constituindo nas escolas.

Parece assim que:

[...] em nosso desejo de garantir que as crianças aprendam o mais cedo possível a ler e escrever – e esse é outro equívoco das nossas práticas recentes: pensar que quanto mais cedo a criança se alfabetizar, mais sucesso ela terá na escola e na vida –, preenchamos o tempo que a criança passa na escola com “atividades” de escrita, que são, de um modo geral tarefas de treino de escrita de letras e sílabas e palavras. Esse treino de escrita não é uma atividade de expressão [...]. (MELLO, 2006b, p. 185).

Diante da indagação sobre o que fariam para melhorar a escola, as crianças divulgaram a pouca estrutura física e organizacional existente para preencher suas necessidades. Requisitaram assim, espaços para parques (40%) e quadra coberta (30%), assim como a aulas de artes (20%) e de informática (10%).

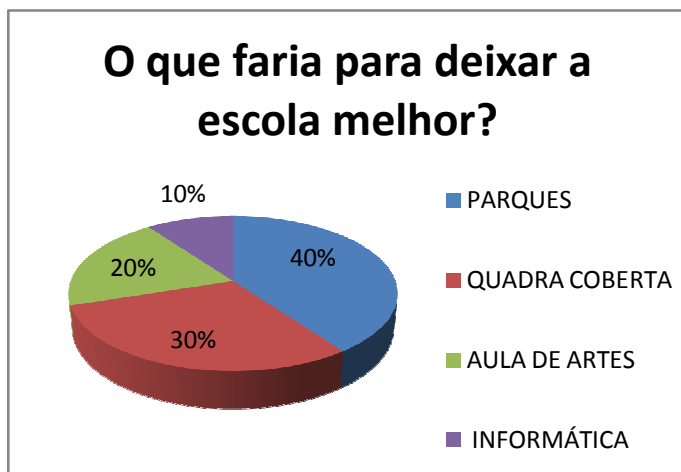


Gráfico 25- Crianças Ensino Fundamental (2010)

Durante o diálogo estabelecido no jogo sobre o que poderia melhorar a escola, as crianças elencaram também outro problema relativo à falta de adequação na estrutura física da escola, ou seja, o tamanho das carteiras e cadeiras, que não foram adaptadas para receber as crianças menores e que por sua altura não permitem que os pés dos pequenos toquem o chão.

Rafael: João nem chega o pé no chão. Você viu lá na classe tia? A professora teve que por um banquinho pro João pisá. (RISOS).

João: Não foi só pra mim, pro Otávio e pra Clara também. (EXPRESSÃO DE INDIGNAÇÃO).

Clara: Vai Rafael... você fica falando isso mas você também só encosta a ponta do pé.

Ana: É. Só não tem um também, porque não tinha mais banquinho pra você pode usá. (RISOS DO GRUPO).

O fato explanado pelas crianças também havia sido observado desde o ano anterior e levantado pelas professoras, que, utilizando “métodos alternativos e improvisados” como os citados banquinhos, tentam amenizar os casos mais gritantes das crianças menores. Observa-se, porém, que o tamanho inadequado do mobiliário é um problema que acomete a maior parte dos alunos.

Para alguns, os pés nem chegam a tocar o chão, para outros, é necessário sentar na borda das cadeiras e esticar os pés para que as pontas cheguem ao solo, ou dobrar uma perna embaixo da outra na tentativa de atingir estabilidade, pois, “os pés constituem os alicerces do edifício humano [...] da estabilidade no solo depende a

qualidade de equilíbrio do corpo inteiro, bem como o grau de segurança física e psíquica a ele associado.” (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.142).

Reforçam-se aqui as orientações do MEC/ CEB de que:

[...] os espaços físicos educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (BRASIL, 2007, p. 8).

Enfatiza-se também, quanto ao mobiliário escolar, que para que as crianças estejam bem acomodadas fisicamente necessita-se respeitar a “proteção da curva lombar-sacral; mudança de posição possível; altura do assento compatível com o comprimento da perna; respeito aos ângulos de conforto”. (GIRARD; CHALVIN, 2001, p. 259).

Diante da altura das mesas nota-se também a falta de apoio para os cotovelos sobre as carteiras e a elevação dos ombros das crianças, fato que pode provocar contrações musculares e tensões em toda a região da coluna cervical.

Conforme Girard e Chalvin (2001), a falta de apoio dos pés no solo, gera uma tensão física, que se desdobra por todo o corpo. “Os sistemas muscular e ósseo do corpo humano são solidários, têm reações em cadeia.” (GIRARD; CHALVIN, 2001, p.143).

Com isso, os corpos infantis, sem apoio e sustentação física, sentem a necessidade constante de corrigir o equilíbrio e modificar suas posições e, muitas vezes, sem tônus muscular suficiente, até pela própria idade e desenvolvimento motor, a criança, sentindo a fadiga corporal, deita-se sobre a carteira.

Essa movimentação constante em busca de uma posição confortável e o soltar do corpo sobre as carteiras, muitas vezes são compreendidos pelas professoras como bagunça, falta de atenção ou até desacato das crianças e, acabam por gerar descontentamentos que podem ser observados em diversos depoimentos das educadoras, como por exemplos: “eles não param quietos nas carteiras”; “parece que tem formiga nas cadeiras”, “parece que tão morrendo, ficam deitando na carteira toda hora”.

Considera-se que a situação de falta de acomodação física pode realmente atrapalhar a concentração da criança, impedir a escuta atenta e causar um desinteresse pelo que deveria estar sendo aprendido. E isso os corpos e as expressões revelam, pois,

Quem escuta algo com interesse prende a respiração, aguça o ouvido na direção do falante, não desvia deste a vista, suspende qualquer outro trabalho e movimento e como se diz, “se torna todo ouvidos”. Isso é a expressão mais completa da total concentração do organismo em um ponto, da sua plena transformação em um tipo de atividade. (VYGOTSKI, 2010, p. 112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se perdermos o coração da nossa infância, se deixarmos de guardar no nosso peito precário de adultos aquela chama que é ainda uma recordação de quando fomos divinos, de que maneira nos poderemos aproximar da infância, e como a vamos olhar, se os nossos próprios olhos morrem, também, com a morte do nosso coração? (MEIRELES, 1931).

Diante dos apontamentos levantados e discutidos teoricamente ao longo deste estudo, pôde-se perceber que apesar das intenções por parte das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental investigadas em adequar seus pressupostos organizacionais e suas práticas pedagógicas às prescrições legais nacionais e municipais frente à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inserção das crianças com seis anos no mesmo, ainda há um nítido descompasso entre esses diferentes âmbitos.

Muitos dos esforços efetivamente empreendidos nas ações pedagógicas não estão ainda compatíveis ao que a legislação e a literatura apontam sobre o desenvolvimento infantil, seus direitos e suas necessidades, tampouco às expectativas das crianças sobre a escola e o processo de escolarização.

Acredita-se que os dados aqui apresentados podem ser transpostos também para as realidades instaladas no cotidiano de outras escolas brasileiras.

As orientações legais e os discursos pedagógicos voltados para os dois primeiros níveis da escolarização básica sinalizam a relevância de sujeitos autônomos e criativos, porém, o cotidiano escolar quando se mantém organizado por ações diretivas ou por falta de intervenções mediadoras, pode contrariamente, contribuir para a construção de uma corporeidade infantil voltada para a submissão e para a passividade.

Diante das alterações propostas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o grau de exigência e de produtividade, sobretudo da escrita, parece ter aumentado consideravelmente e, em um sentido de “efeito cascata”, atinge as crianças cada vez mais precocemente.

Não se pretende aqui tecer críticas ao aprendizado da escrita, ou ao fato dele se iniciar na Educação Infantil, mas, defender assim como Vygotski (1995) a amplitude e a riqueza inerentes a tal processo de aprendizagem, e explicitar a necessidade de se ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras.

Trata-se também de se defender o desenvolvimento do ser humano em sua magnitude e integridade, que vai muito além de sua capacidade de ler, escrever e fazer contas.

O respeito pela infância e por uma corporeidade infantil edificada em alicerces como a imaginação, a arte e a ludicidade é imperativo para compreendermos nossas crianças e sermos compatíveis com o esperado em nosso tempo social e histórico.

Avalia-se aqui que a inserção da criança de seis anos no espaço e por consequência, no atual modelo do Ensino Fundamental, ainda arraigado pelas limitações impostas no campo do que se tem compreendido por cultura escolar, pode representar uma grande perda para a infância. É preciso que a escola seja reformulada e adaptada para receber a criança com menos idade, ampliar seu universo de conhecimento científico e incorporar, sobretudo, propostas pedagógicas originadas de atividades lúdicas, corporais e artísticas.

Isto é o indicado também nas orientações advindas da SEB/MEC como aponta Noronha (2007):

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico implementado assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento [...]. (NORONHA, 2007, p. 8).

Convém lembrar, ainda, que a infância não termina aos sete anos e, que medidas paliativas e adaptações superficiais dos espaços, currículos e programas não são suficientes.

No cotidiano da Educação Infantil, os percalços para o universo infantil também já podem ser observados. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como já exposto anteriormente, tem objetivos próprios e, se por um lado não lhe cabe ser apenas um espaço voltado para o cuidar, também não pode ter simplesmente por função preparar as crianças para o nível do Ensino Fundamental, muito menos compactuar com os rituais da cultura escolar nele ainda presentes.

De uma parte, é de se esperar que determinados conteúdos escolares tornem-se objeto de preocupação da educação infantil, conforme as

crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental. De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade [...] crianças obrigadas a permanecer sentadas em torno das mesinhas de uma sala de pré-escola, [...], com suas cabeças deitadas sobre os braços, na hora do descanso [...] uma educação que promove a apatia. (KUHLMANN JUNIOR, 2000 a, p.13).

Pautando-se em uma leitura vygotskiana sobre o desenvolvimento psíquico, este estudo ancora-se em uma concepção de infância que tem por princípios básicos a atividade da criança, suas relações com o entorno e a mediação por parte do educador.

Evidencia-se assim a necessidade de atos educativos que sejam realmente mediadores e que, como já discorrido no primeiro capítulo, envolvam a mediação instrumental, a mediação semiótica e a mediação social das quais decorrem a mediação pedagógica.

Para tanto, não se pode desconsiderar as necessidades e os interesses infantis. Ao contrário, julga-se que esses são o ponto de partida para uma mediação pedagógica positiva.

Por intermédio do enfoque teórico da Psicologia Histórico-Cultural, defende-se aqui que o ingresso escolar, assim como toda a sua trajetória, deveria possibilitar à criança o interesse pelo estudo, a formação de conceitos científicos, a realização de atividades sistematizadas, porém, significativas.

Neste sentido, a criança, independentemente de estar inserida no contexto da Educação Infantil ou no contexto do Ensino Fundamental, não precisa estar subsidiada a uma educação acrítica que priorize o conhecimento de maneira fragmentada e dissociada de seus motivos e interesses. Estima-se aqui, portanto, as iniciativas educacionais pautadas em propostas pedagógicas que possam efetivamente promover à criança a apropriação das habilidades fundamentais à sua formação humana.

Baliza-se assim uma concepção educativa que valorize a criança como ser, aprendiz e em desenvolvimento, mediante as formas criadas pelas relações que envolvem seu mundo, colocando-a em contato com as riquezas e o arcabouço cultural historicamente acumulado pela humanidade.

Dentre tais riquezas, sem dúvida está o processo de alfabetização. O que deve ser objeto de estudo permanente por parte dos sistemas e de todos os profissionais

envolvidos com esse tema é como possibilitar que a criança seja de fato alfabetizada sem que nesse anseio a escola e seus profissionais deixem ocorrer o empobrecimento das potencialidades, da criatividade e da expressividade infantil e o estreitamento do período da infância.

[...] aprendemos a insistir no fato de que se as crianças, sob a influência do trabalho educativo intencional podem desenvolver sua inteligência e personalidade desde a mais tenra idade, isto não nos deve levar a entender que devemos abreviar a infância para apressar seu desenvolvimento psíquico. Conforme lembra Leontiev, em cada idade há uma forma explícita da relação do sujeito com o mundo e esta é a mediadora de sua aprendizagem. (Mello, 2006, p. 97).

Diante de inúmeros desafios intervenientes no cotidiano das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental para o efetivo atendimento de nossas crianças, outro fato constatado nos discursos dos participantes adultos foi a presença de um sentimento de posse de uma “defesa territorial” identificadas, em expressões como: “nossas crianças”; “aqui na Educação Infantil”; “lá no Ensino Fundamental”; “nós aqui do Ensino fundamental”; “as professoras lá na Educação Infantil”. Tal acontecimento parece acentuar uma ruptura e uma descontinuidade entre os dois níveis de ensino, enfraquecendo não apenas os mesmos, mas também a Educação Básica como um todo, que deveria ser concebida e valorizada como um processo único e ininterrupto.

O sentimento de não pertencimento dos professores no sistema educacional no qual estão inseridos e a ausência de participação nos processos de tomadas de decisão das políticas implementadas parecem revelar também a falta de valorização e de respeito profissional para com a categoria.

Os dados obtidos junto às profissionais da Educação Infantil, assim como do Ensino Fundamental apontam ainda para a necessidade de cursos de formação continuada que permitam ao professor vivenciar uma ação educativa criadora, que o auxilie na compreensão e intervenção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

O estudo reitera a necessidade de uma formação contínua em serviço onde o educador seja o sujeito de seu próprio processo de construção e apropriação de conhecimentos, exercitando e estimulando suas habilidades, aprendendo também por meio de suas próprias percepções e atitudes e reflexões individualizadas e coletivizadas com outros profissionais.

A formação defendida aqui é alicerçada, assim como deveria ser toda ação educativa, por consistentes intervenções pedagógicas onde o educador, já de posse dos conhecimentos teórico-práticos, procura inseri-los em seu fazer pedagógico buscando a melhor maneira de incorporá-los junto às crianças. Um agir autônomo e consciente dos educadores exige adaptações referentes ao ambiente físico, à disposição e escolha de materiais, à forma, à linguagem, garantindo um espaço constante para as opiniões, sugestões e colaborações.

Um ambiente institucional que realmente valoriza a infância carece ser cuidadosamente estruturado, tendo os adultos um papel crucial em sua organização. Assim os cursos de formação em serviços, para além dos educadores, coordenadores e diretores precisam ser pensados também para os outros profissionais que circundam a escola (entre eles agentes educacionais, merendeiras e porteiros, etc.), que como demonstrado neste estudo, estão em contato direto com as crianças e imprimem suas marcas na formação infantil.

Considera-se que um contexto multifacetado como é a educação brasileira, necessite de uma ação conjunta, uma junção de forças e, que quanto mais interligadas e dialógicas forem as realidades estabelecidas entre os níveis da Educação Básica, tanto no macro como no micro sistema, mais oportunidades há de se alcançar melhores condições.

Concorda-se, portanto, com a ideia de que:

[...] os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2007, p.21).

Atender às determinações legais que tangem questões tão diversas e complexas presentes no cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos não é tarefa fácil e ainda temos um caminho longo a ser percorrido.

Espera-se que pesquisas como esta possam colaborar para o processo de valorização da infância e para a estruturação de melhores condições no atendimento educacional das crianças menores de sete anos: um desafio! Porém..

Não é o desafio que define quem somos nem o que somos capazes de ser, mas como enfrentamos esse desafio: podemos incendiar as ruínas ou construir, através delas e passo a passo um caminho que nos leve à liberdade. (BACH, 1978, p.61).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALBANO, Ana Angélica. Pensando artes visuais na educação. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio, DIAS, Adriana Rodrigues. (orgs) **Entre linhas, formas e cores: arte na escola**. Campinas: Papirus Editora, 2010, p. 49- 63.

ALBERTO, Álvaro Afonso Duarte. **Concepção de Educação Física dos professores do Ensino público de Macapá**. Fiep Bulletin, v. 75, p. 107. Edição Especial, 2005.

ALDERSON, Priscila. Crianças como pesquisadoras: os efeitos de participação na metodologia da pesquisa. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, SP: Cortez, v.26, n 91, p.419-442, maio/agosto, 2005.

ANGELI, Evânia Nunes de. **A sistematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar: a teoria na prática**. 7º Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói. Agosto, 2003.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para quê, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê**. Campinas: editora Alínea, 2006, p. 15-32.

_____; CUNHA Beatriz Beluzzo Brando; YAZLLE, Elisabeth Gelli. Pedagogia da infância e construção de práticas educativas: os educadores da infância como produtores de saberes no campo. **VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia: UNESP, 2005, p. 50-56.

_____. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente/ UNESP, 2007. Ano XIII, v. 14, nº 15, Jan-dez.

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento comum das escolas municipais de educação infantil**. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Procedimentos dos Centros de Educação e Recreação (CERs)**. 2000.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

AZANHA, José Mário. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: **Educação: Temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.

_____. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**. vol. 5, nº 12. São Paulo: May/Ag. 1991, p. 61-68.

AZEVEDO, Maria Amélia. Avaliação educacional: medo e poder! In: **Educação e avaliação**. São Paulo: Cortez, 1980.

BACH, Richard. **Nada por acaso**. São Paulo: Editora Hemus, 1978.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación**: Estúdio Setorial de Banco Mundial. Washington, 1995.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** São Paulo: Moderna, Coleção Girassol. 1994, p. 14.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. nº 024. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Set -Dez, 2003.p. 53-65.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. Campinas, 1994. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**. Campinas, V. 44, 1998.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória Pessoa de Oliveira; MOTTA, Maria Cecília Amendola da. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susana. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos, Cezar de e KUHLMANN Jr. (orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. SP: Cortez, 2002, p. 11- 60.

_____. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação e Sociologia**. vol. 26, nº 92 Campinas. Oct. 2005a. p. 777-798.

_____. Histórias, idéias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In: SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera (org.) A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. SP: Autores Associados, 2005b.

_____. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. In: LAUNAND, Jean (org.) **Filosofia e educação: Estudos 1**. SP: Factash Editora, 2007. p.19 – 41.

BRASIL. **Leis de Assistência e Proteção aos Menores**- Código de Menores – Decreto nº. 17.943 A – de 12 de outubro de 1927.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº 22/98. Brasília, 17 de dezembro de 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB Nº 1/99. Diário oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações gerais**. Brasília, DF: MEC, CEB, 2004.

_____. Presidência da República – **Lei 11.114**, Diário oficial da União de 16 de maio 2005. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF: MEC, CEB, 2006, 32 p.

_____. Presidência da República – **LEI Nº 11.274**, Diário oficial da União de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª edição. Brasília, DF: MEC, CEB, 2007.

BLIKSTEIN, Paulo e ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 25- 40.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez. 2004.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e Cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M.(org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 61 a 78.

CAMPOS, Maria Malta. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. SP: Cortez, 2008. P.35-42.

_____. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1979.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 01/07/2010, 11:00h.

COLELLO, Sílvia. Ensino fundamental de 9 anos atinge um terço dos alunos. **Jornal on-line Agência Estado**. São Paulo, 7 de dezembro Disponível em: <<http://www.estadao.com>. Acessado em 10/09/2009, 14:50h.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O Cuidar e o Educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, Alínea, 2006.p.61-86.

DARIDO, Suraya Cristina. Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica. (Tese de Doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996.

DAVIDOV, Vasili e SHUARE, Marta. (org.) **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987.

DEMO, Pedro. Escola: instrução ou formação. In: Revista de educação ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. **Mudança ou permanência: para onde vai a escola?** Brasília, nº 149, a.37, out/dez. 2008, p. 33 – 51.

DORNELES, Cléia Inês Rigon O ensino da Educação Física: uma questão teórica e prática no ensino fundamental – um estudo de caso. **Revista Kinein**. v. 1. n. 1, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana. Campinas: Autores associados, 2000.

ELKONIN, Daniil. Borisovich. **Psicologia do jogo**. SP: Martins Fontes, 1998.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In DAVIDOV, V; SHUARE, m. (org.) **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987, p. 104- 124.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, & GONÇALVES, Irlen Antônio. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera (org.) **A cultura escolar em debate:**

questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. SP: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000. p.

FONSECA, Victor da. **Psicomotricidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **A organização escolar em ciclos na rede municipal de Araraquara - 2001 a 2005.** São Carlos: UFSCar, 2006. Mestrado (Educação)-UFSCar.

FRANCH, Mônica; BATISTA, Carla; CAMURÇA, Silvia. **Ajuste estrutural, pobreza e desigualdades de gênero: um caderno feminista de informação e reflexão para organizações de mulheres.** 2. ed. Revista e Atualizada. Recife: Iniciativa de Gênero, 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico.** Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0002/Educ_Brasileira_Contemporanea_1997.pdf>. Acessado em: 21/05/2010, 15:00 h.

GAINZA, Violeta Haemsey de. **Estudos de psicopedagogia musical: novas buscas em educação.** São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1964.

_____. **Fundamentos Materiales y Tecnicas de La Educacion Musical.** Buenos Aires, RICORDI, 1977.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (Org.). **Didática de Educação Física: a criança em movimento – jogo, prazer e transformação.** São Paulo: FTD, 1998.

GENTILINI, João Augusto. Planejamento educacional e descentralização: aspectos teóricos e metodológicos. In: GENTILINI, João Augusto. **Política educacional, planejamento e gestão.** Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p. 77- 99.

GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie Josephh. **Um corpo para compreender e aprender.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GRESPLAN, Márcia Regina. **Educação Física no Ensino Fundamental: 1º ciclo**. São Paulo: Papyrus, 2002.

HAETINGER, Max Günther. **Criatividade. Criando arte e comportamento**. 2ª ed. Porto Alegre: M Produtores, 1998.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito & Desafio uma perspectiva Construtivista**. 34ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 5a.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A infância e sua singularidade. IN: BRASIL, **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª edição. Brasília, DF: MEC, CEB, 2007.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.* [online]. 1997, vol.18, n.60, pp. 15-35.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v.pdf>. Acesso em: 20/10/2010.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. **Meu livro é um brinquedo**. Trabalho apresentado no XI Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Águas de Lindóia. SP: PROGRAD, 2011, CD-Rom, p. 1091-1100.

_____ e Maria do Carmo Monteiro e CAVERSAN, Adriana Lima. **Bibliobrinquedoteca: um espaço de brincar, jogar, ler, sonhar e de viver**. Trabalho apresentado no XI Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Águas de Lindóia. SP: PROGRAD, 2011, CD-Rom, p.6534-6543.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”**. Dissertação de mestrado. PUC- São Paulo: 1990.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000a. p 4- 18.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais**. Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos, C. e KUHLMANN Jr. (orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. SP: Cortez, 2002, p. 459-503.

_____. “Educação Infantil e currículo”. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de e Palhares, Marina Silveira. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **Educação Psicomotora**. 2ª edição. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

_____. **O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. 7ª edição. Porto alegre: Artmed, 2001.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. LURIA A R.; LEONTIEV, A N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998a. p. 119-142.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Construindo um objecto de estudo: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 15-39.

_____. Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: LIMA, L. C. (org.). **Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional**. Porto: Asa, 2006, p.15-69.

_____. **A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **A “escola” como categoria na pesquisa em educação**. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE. Porto alegre, 2008b, 2 CD-Rom.

LOPES, Lindicéia Batista de França e SILVA, Irizelda Maria de Souza. **Concepção de infância: uma busca pela trajetória do legalizado: Notas sobre a História da Legislação voltada para Crianças e Adolescentes no Brasil (BASE LEGIS, 1824-2007)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, mar. 2007, p. 132 –140, - ISSN: 1676-2584132. Disponível em: <http://www.Histedbr.fal.unicamp.br/art11_25pdf>. Acessado em: 20/05/2010, 14:00 h.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino**. In. FINGER, A. Et al. Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat,1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, André Lúcio; SHIGUIHARA, Angélica; SILVA, Danilo da; SANTOS, Gilenaldo Barreto dos; SANTOS, Leandro Messias dos. Formação e prática pedagógica em Educação Física Escolar. **Congresso Cultura Corporal**. SESC Vila Mariana, novembro, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MASCIOLI, Suselaine Zaniolo. A utilização de jogos com movimento como recurso didático: diversificando as formas do ensinar e do aprender. (Dissertação de Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2004.

_____. Brincar: um direito da Infância e uma responsabilidade da escola. In: Angotti, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2006.p.105- 116.

_____. As brincadeiras de roda: Vamos todos cirandar. In: Angotti, Maristela (org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 117-129.

MAZZEU, Fernando José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, São Paulo, v.19, n.44, p.59-72, abr.1998.

MEIRELES, Cecília, Coração da Infância. Publicado no Diário de Notícias, 4 nov. 1931.In: **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. v.4.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo) p. 23-40.

_____. Enfoque histórico-cultural em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de crianças de 0-10 anos. In: **I Conferência internacional: o enfoque histórico-cultural em questão**. (Anais eletrônicos). Santo André, 2006. p. 89-102.

_____. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan/jun. 2007.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. Et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica- leituras**. São Paulo: Pioneiras, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 1993.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NETO, Aramis A. Lopes. Bullying. Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria. Vol. 81, Nº5 (Supl), 2005. p. 164- 172.

NORONHA, Maria Izabel de Azevedo. **Ensino fundamental de Nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretária da Educação Básica** (SEB/MEC). In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 8 dez. 2007, Guarulhos, SP.

NUNES, César. **Economia, educação e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 36–53, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584/2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art6_22e.pdf. Acessado em: 10/04/2010, 13:00 h.

OLIVEIRA, Gislaine Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

PETROVSKI, Andrei. **Psicologia General: Manual didático para os institutos de pedagogia**. Moscou: Editora Progresso, 1985.

PEDROSO, Leda. A. Slogan da democratização do ensino no Estado de São Paulo. In: GENTILINI, João. A. **Política educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: FCL/laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p. 9-38.

PERNAMBUCO. Coordenadoria de controle externo. **Cartilha do FUNDEF: fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação**. Recife: Tribunal de contas do Estado de Pernambuco. 2007.

PINO, ANGEL. A Psicologia concreta de Vigotski: Implicações para a educação. In: PLACCO, Vera. Maria. Nigro de Souza e MAHONEY, Abigail Alvarenga (org) **Psicologia educação: Revendo contribuições** SP: Educ, 2002.

_____. **As marcas do humano: as origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. SP: Cortez, 2005.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.p

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

_____. **O fim da Educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Editora Graphia, 2002.

PINTO, Vieira. A. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico Dialético e a Educação - **Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, agosto/1997.

PUZIREI, Andrei. A. Introdução. In: VIGOTSKI, Liev **Semiónovich**: Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade. Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302000000200002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 14 abr. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302000000200002.

QUEIROZ, José. Descobrimo a Corporeidade. **Revista Revés do Aveso**. São Paulo: CEPE-Centro Ecumênico de Publicações e Estudos “Frei Tito de Alencar Lima”, Ano 10. jan. 2001.

RAMIRES, Vera Regina Röhnelt e FRONER, Janaína Perty. A escuta da criança nas situações de abuso sexual intrafamiliar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. SP: Cortez, 2008. p. 225 – 244.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. Elaborado em 12.2002. Disponível em <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6574> Portal Jus Navigandi. Acesso em 10 jun. 2010.

RIBEIRO, Ricardo e GUEDES, Thais Justo Caniato. Descentralização: algumas afirmações e indagações. In: GENTILINI, João Augusto. **Política educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p. p. 63-76.

RIZZINI, Irene. **A Criança e a Lei no Brasil**, Revisitando a História (1822-2000). Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2002.

_____; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi de. **Não brinco mais: a (dês) construção do brincar no cotidiano educacional**. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. SP: Cortez, 2008. p. 43 – 51.

ROSA, GUIMARÃES. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963.

SARAIVA, João Batista da Costa. **Direito penal juvenil: adolescente e ato infracional. Garantias processuais e medidas socioeducativas**. 2ª Ed, Porto Alegre. Livraria do Advogado. 2002.

_____. **Adolescente em Conflito com a Lei: da indiferença à proteção integral - uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

_____; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (orgs.) **Infância (in) visível**. SP: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, Demerval. Educação não é filantropia. **Revista presença Pedagógica**. Editora dimensão. V. 3, nº 13. Jan/fev, 1997.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1992a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992b. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 40).

_____. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista ANDE**, n.9, p.27-28, 1985.

_____. **A nova lei da educação: LDB –trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000a.

_____. Educação: paixão e compromisso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2000b.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

SOARES, Laura Tavares. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Revista Educação e Pesquisa**, July/Dec. vol. 25 n.2 São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999, p. 127-143.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

_____. **La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS.: Antologia**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bêbes. IN: MARTINS, Altino Jose (Filho); TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias; ROCHA, Ilona Patricia Freire Rech; SCHNEIDER, Maria Luisa (orgs.). **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39-58.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 0, set./dez. 1995, p. 63-79.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas Tomo II. *Problemas de psicología general***. Madrid: Visor distribuciones, 1993.

_____; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6ª edição. SP: Ícone, 2006.

_____. **Obras Escogidas. Tomo III. *Problemas del desarrollo de La psique***. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. ***La imaginación y el arte en la infancia***. Madrid: Akal, 1982.

_____. Manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, 2000, 71, p. 21-44.

_____. **A Formação social da mente**. 6ª ed. SP: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO - DIRETORAS DO CER E DO ENSINO FUNDAMENTAL

CARA DIRETORA, GOSTARIA DE SOLICITAR SUA RESPOSTA PARA AS QUESTÕES ABAIXO. AGRADEÇO, CONTANDO COM SUA COLABORAÇÃO.

1- DADOS PESSOAIS:

Nome: _____
 Estado civil: _____
 Idade: _____
 Telefone para contato: _____
 E-MAIL: _____

2- FORMAÇÃO:

- Ensino Médio:

() incompleto () completo - Ano de conclusão: _____

- Curso Normal / magistério (nível médio):

() incompleto () não cursou () completo - Ano de conclusão: _____

- Educação Superior:

() incompleto () não cursou () completo Ano de conclusão: _____

Caso a resposta seja positiva em termos de ter cursado ENSINO SUPERIOR, responda as três questões abaixo:

Qual curso realizou? _____

Modalidade () presencial () semi- presencial () à distância

Instituição em que realizou o curso: () pública () privada

Qual? _____

- Especialização:

Cursando () Cursou/concluiu () Não tem interesse em fazê-lo ()

Qual a instituição? _____

Qual a temática? _____

- Mestrado:

Cursando () Cursou/concluiu () Não tem interesse em fazê-lo ()

Qual a instituição? _____

Qual a temática? _____

- Doutorado:

Cursando () Cursou/concluiu () Não tem interesse em fazê-lo ()

Qual a instituição? _____

Qual a temática? _____

3- ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Tempo de Experiência como professora ()

Tempo de Experiência como professora nesta escola ()

Experiência como professora em que níveis de ensino? _____

Tempo de Experiência como diretora ()

Tempo de Experiência como diretora nesta escola ()

Atuou como diretora em outros níveis de ensino? SIM () NÃO ()

Quais? _____

Qual a sua carga horária diária de trabalho? _____

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS DO CER E DO ENSINO FUNDAMENTAL

CARA PROFESSORA, GOSTARIA DE SOLICITAR SUA RESPOSTA PARA AS QUESTÕES ABAIXO. AGRADEÇO, CONTANDO COM SUA COLABORAÇÃO.

1- DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Estado civil: _____

Idade: _____

Telefone para contato: _____

E-MAIL: _____

2- FORMAÇÃO:

- Ensino Médio:

() incompleto () completo - Ano de conclusão: _____

- Curso Normal / magistério (nível médio):

() incompleto () não cursou () completo - Ano de conclusão: _____

- Educação Superior:

() incompleto () não cursou () completo Ano de conclusão: _____

Caso a resposta seja positiva em termos de ter cursado ENSINO SUPERIOR, responda as três questões abaixo:

Qual curso realizou? _____

Modalidade () presencial () semi- presencial () à distância

Instituição em que realizou o curso: () pública () privada

Qual? _____

- Especialização:

Cursando () Cursou/concluiu () Não tem interesse em fazê-lo ()

Qual a instituição? _____

Qual a temática? _____

- Mestrado:

Cursando () Cursou/concluiu () Não tem interesse em fazê-lo ()

Qual a instituição? _____

Qual a temática? _____

3- ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Tempo de Experiência como professora ()

Tempo de Experiência como professora nesta escola ()

Atuou como professora em outros níveis de ensino? SIM () NÃO ()

Quais? _____

Qual a sua carga horária diária de trabalho? _____

CARACTERIZE A TURMA COM QUE TRABALHA:

a) Quantidade de meninos: _____

b) Quantidade de meninas: _____

c) Idade média: _____

d) Locais provenientes: _____

e) Nível sócio-econômico: _____

f) Um característica: _____

APÊNDICE C

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSORAS EDUCAÇÃO INFANTIL**PRIMEIRA ENTREVISTA (INÍCIO DA PESQUISA)**

- 1- O que a levou a querer trabalhar na educação? E na educação infantil?
- 2- Você considera que a mudança legal que apresenta o ensino fundamental em nove anos, foi positiva para a educação infantil?
() sim () não
Justifique:
- 3- Em sua opinião, com que idade as crianças deveriam sair da Educação Infantil para serem matriculadas no Ensino Fundamental:
() cinco anos () seis anos () sete anos
Justifique:
- 4- Acredita que sua prática pedagógica está condizente com o que está proposto nos documentos oficiais e nas orientações legais para Educação Infantil?
- 5- Acredita que essas práticas pedagógicas correspondem às expectativas e necessidades das crianças? Por quê? Quais são elas?
- 6- Como percebe as expectativas dos pais das crianças com que trabalha?
- 7- O que dificulta seu desempenho profissional?
- 8- O que poderia auxiliar em seu desempenho profissional?
- 9- Acredita que a escola possui condições adequadas (materiais, espaços físicos, profissionais e concepções) para promover o desenvolvimento integral das crianças?
- 10- Como é, em linhas gerais, a rotina desenvolvida com sua turma? O que mudaria nessa rotina?
- 11- Utiliza jogos e brincadeiras em suas aulas?
() Sim () Não
No caso da resposta ser positiva, especificar:
() com pouca frequência () com muita frequência
- 12- Que tipo de jogos utiliza e com que finalidades?

Como você definiria: educação; educação infantil; ensino fundamental; criança; aluno; disciplina; indisciplina; ensino; aprendizado; brincar; jogar; avaliação; tarefa.

PROFESSORAS EDUCAÇÃO INFANTIL**SEGUNDA ENTREVISTA (MAIO DE 2009)**

- 1- Desde quando você está sabendo da intenção para o próximo ano de matrícula no Ensino fundamental das crianças de cinco e meio?
- 2- Como ficaram sabendo disso? Houve uma decisão conjunta?
- 3- Há Alguma nova orientação da Secretaria ou medida diferenciada a ser tomada?
- 4- O que você pensa e como se sente diante dessa nova mudança?
- 5- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para o seu trabalho?
- 6- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para as crianças?

PROFESSORAS EDUCAÇÃO INFANTIL

TERCEIRA ENTREVISTA (NOVEMBRO DE 2010)

- 1- É verdade que a Secretaria de Educação do Município comunicou uma nova mudança, estabelecendo que as crianças que completarem cinco anos até dezembro de 2009 devem em 2010 ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental (portanto não farão a quinta etapa) e que as crianças que completarem seis anos até junho de 2010 deveriam ser matriculadas diretamente no segundo ano do ensino fundamental?
- 2- Como e quando vocês aqui do CER ficaram sabendo disso?
- 3- O que você pensa e como se sente diante dessa nova mudança?
- 4- Vocês estão tendo oportunidade de fazer reuniões entre vocês e entre o pessoal da secretaria?
- 5- Os professores das quartas e quintas etapas estão recebendo orientações específicas para essas alterações?
- 6- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para o seu trabalho?
- 7- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para as crianças?

ENTREVISTA DIRETORA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- O que a levou a querer trabalhar na educação e no nível fundamental?
- 2- O que a levou a querer ser diretora?
- 3- Em sua instituição de trabalho costumam fazer reuniões coletivas?
Se a resposta for sim, com que frequência?
Semanal () Mensal () Bimestral () Semestral () Anual ()
- 4- Acredita que as reuniões coletivas trazem contribuições para a educação?
Se sim, quais?
- 5- Em sua instituição já foram elaborados o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar?
- 6- Quem participa da elaboração desses documentos?
- 7- Que critérios e orientações legais costumam seguir para tal elaboração?
- 8- Esses documentos já foram revistos?
Se sim, por quem? Quando?
- 9- Pensado em sua prática como diretora: considera que há alguma divergência entre suas concepções pessoais, as orientações estabelecidas em sua instituição escolar, e as orientações estabelecidas pelo sistema educacional?
- 10- O que poderia auxiliar em seu desempenho profissional como diretora?
- 11- O que dificulta seu desempenho profissional como diretora?
- 12- Você considera positiva a mudança legal que apresenta o ensino fundamental em nove anos? Justifique:
- 13- Sua escola encontrou dificuldades diante de tal mudança legal e ao trazer as crianças de 6 anos para o primeiro ano? Quais?
- 14- Em sua opinião, com que idade as crianças deveriam sair da Educação Infantil para serem matriculadas no Ensino Fundamental: () cinco anos () seis anos () sete anos
Justifique:
- 15- Acredita que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores junto às crianças do primeiro ano são adequadas ao que está proposto nos documentos oficiais e nas orientações legais? Por quê?
- 16- Acredita que essas práticas pedagógicas correspondem às expectativas e necessidades das crianças (quanto à aprendizagem, desenvolvimento, espaço físico, materiais, socialização)? Por quê?
- 17- O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do atendimento educacional voltada para o primeiro ano?
- 18- Como você definiria: educação; educação infantil; ensino fundamental; criança; aluno; disciplina; indisciplina; ensino; aprendizado; brincar; jogar; avaliação; tarefa.

ENTREVISTA MERENDEIRA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- Comente o que você observa na rotina das crianças entre cinco anos e meio e seis anos: o momento da merenda, do pátio, do parque, etc.
- 2- Acredita que o CER possui condições adequadas (materiais, espaços físicos, profissionais e concepções) para essas crianças?

Em sua opinião, com que idade as crianças deveriam ser matriculadas no Ensino Fundamental:

cinco anos

seis anos

sete anos

Justifique:

- 3- As crianças estão sendo matriculadas no Ensino Fundamental com seis anos. Você acha que isso modificou a rotina do CER? Como?
- 4- Para o próximo ano está previsto que a matrícula no primeiro ano será com cinco anos e meio. O que você pensa disso?
- 5- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para o seu trabalho?
- 6- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para as crianças?

APÊNDICE D

**ROTEIROS DAS ENTREVISTAS
ENSINO FUNDAMENTAL**

PROFESSORAS ENSINO FUNDAMENTAL**PRIMEIRA ENTREVISTA (INÍCIO DA PESQUISA)**

1- O que a levou a querer trabalhar na educação e no ensino fundamental?

2- Você considera que a mudança legal que apresenta o ensino fundamental em nove anos, foi positiva para o respectivo nível de ensino?

() sim () não

Justifique:

3- Em sua opinião, com que idade as crianças deveriam sair da Educação Infantil para serem matriculadas no Ensino Fundamental:

() cinco anos () seis anos () sete anos

Justifique:

4- Acredita que sua prática pedagógica está condizente com o que está proposto nos documentos oficiais e nas orientações legais para o 1º ano do ensino fundamental? Por quê?

5- Acredita que essas práticas pedagógicas correspondem às expectativas e necessidades das crianças? Por quê?

6- Como percebe as expectativas dos pais das crianças com que trabalha?

7- O que dificulta seu desempenho profissional?

8- O que poderia auxiliar em seu desempenho profissional?

9- Acredita que a escola possui condições adequadas (materiais, espaços físicos, profissionais e concepções) para receber as crianças que estão chegando no 1º ano do ensino fundamental?

10- Descreva em linhas gerais a sua rotina semanal com o primeiro ano.

11- Utiliza jogos em suas aulas?

No caso da resposta ser positiva, especificar:

() com pouca frequência () com muita frequência

Que tipo de jogos utiliza e com que finalidades?

12- Como você definiria: educação; educação infantil; ensino fundamental; criança; aluno; disciplina; indisciplina; ensino; aprendizado; brincar; jogar; avaliação; tarefa.

PROFESSORAS PRIMEIRO ANO**SEGUNDA ENTREVISTA – (MAIO DE 2009)**

- 1- Desde quando você está sabendo da intenção para o próximo ano de matrícula no Ensino fundamental das crianças de cinco e meio?
- 2- Como ficaram sabendo disso? Houve uma decisão conjunta?
- 3- Há Alguma nova orientação da Secretaria ou medida diferenciada a ser tomada?
- 4- O que você pensa e como se sente diante dessa nova mudança?
- 5- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para o seu trabalho?
- 6- Em sua opinião, quais são as implicações destas medidas para as crianças?

PROFESSORAS PRIMEIRO ANO**TERCEIRA ENTREVISTA – (NOVEMBRO DE 2010)**

- 1- É verdade que a Secretaria de Educação do Município comunicou uma nova mudança, estabelecendo que as crianças que completarem cinco anos até dezembro de 2009 devem em 2010 ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental (portanto não farão a quinta etapa) e que as crianças que completarem seis anos até junho de 2010 deveriam ser matriculadas diretamente no segundo ano do ensino fundamental?
- 2- Como e quando ficaram sabendo disso?
- 3- O que você pensa e como se sente diante dessa nova mudança?
- 4- Vocês estão tendo oportunidade de fazer reuniões entre vocês e entre o pessoal da secretaria?
- 5- Os professores dos primeiros anos estão recebendo orientações específicas para essas alterações?
- 6- Você se sente preparada para trabalhar com essa realidade que se instala nos primeiros anos do Ensino fundamental?
- 8- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para o seu trabalho?
- 9- Em sua opinião, quais são as implicações destas medidas para as crianças?

ENTREVISTA - DIRETORA ENSINO FUNDAMENTAL

- 1- O que a levou a querer trabalhar na educação e no nível fundamental?
- 2- O que a levou a querer ser diretora?
- 3- Em sua instituição de trabalho costumam fazer reuniões coletivas?
Se a resposta for sim, com que frequência?
Semanal () Mensal () Bimestral () Semestral () Anual ()
- 4- Acredita que as reuniões coletivas trazem contribuições para a educação?
Se sim, quais?
- 5- Em sua instituição já foram elaborados o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar?
- 6- Quem participa da elaboração desses documentos?
- 7- Que critérios e orientações legais costumam seguir para tal elaboração?
- 8- Esses documentos já foram revistos?
Se sim, por quem? Quando?
- 9- Pensado em sua prática como diretora: considera que há alguma divergência entre suas concepções pessoais, as orientações estabelecidas em sua instituição escolar, e as orientações estabelecidas pelo sistema educacional?
- 10- O que poderia auxiliar em seu desempenho profissional como diretora?
- 11- O que dificulta seu desempenho profissional como diretora?
- 12- Você considera positiva a mudança legal que apresenta o ensino fundamental em nove anos? Justifique:
- 13- Sua escola encontrou dificuldades diante de tal mudança legal e ao trazer as crianças de 6 anos para o primeiro ano? Quais?
- 14- Em sua opinião, com que idade as crianças deveriam sair da Educação Infantil para serem matriculadas no Ensino Fundamental: () cinco anos () seis anos () sete anos
Justifique:
- 15- Acredita que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores junto às crianças do primeiro ano são adequadas ao que está proposto nos documentos oficiais e nas orientações legais? Por quê?
- 16- Acredita que essas práticas pedagógicas correspondem às expectativas e necessidades das crianças (quanto à aprendizagem, desenvolvimento, espaço físico, materiais, socialização)? Por quê?
- 17- O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do atendimento educacional voltada para o primeiro ano?
- 18- Como você definiria: educação; educação infantil; ensino fundamental; criança; aluno; disciplina; indisciplina; ensino; aprendizado; brincar; jogar; avaliação; tarefa.

ENTREVISTA COORDENADORA ENSINO FUNDAMENTAL

- 1- O que a levou a querer trabalhar na educação e no nível fundamental?
- 2- O que a levou a querer ser coordenadora?
- 3- Em sua instituição de trabalho costumam fazer reuniões coletivas?
Se a resposta for sim, com que frequência?
Semanal () Mensal () Bimestral () Semestral () anual ()
- 4- Acredita que as reuniões coletivas trazem contribuições para a educação?
Se sim, quais?
- 5- Em sua instituição já foram elaborados o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar?
- 6- Quem participa da elaboração desses documentos?
- 7- Que critérios e orientações legais costumam seguir para tal elaboração?
- 8- Esses documentos já foram revistos? Se sim, por quem? Quando?
- 9- Pensado em sua prática como coordenadora: considera que há alguma divergência entre suas concepções pessoais, as orientações estabelecidas em sua instituição escolar, e as orientações estabelecidas pelo sistema educacional?
- 10- O que poderia auxiliar em seu desempenho profissional?
- 11- O que dificulta seu desempenho profissional?
- 12- Você considera positiva a mudança legal que apresenta o ensino fundamental em nove anos? Justifique:
- 13- Sua escola encontrou dificuldades diante de tal mudança legal e ao trazer as crianças de 6 anos para o primeiro ano? Quais?
- 14- Em sua opinião, com que idade as crianças deveriam sair da Educação Infantil para serem matriculadas no Ensino Fundamental:
() cinco anos () seis anos () sete anos
Justifique:
- 15- Acredita que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores junto às crianças do primeiro ano são adequadas ao que está proposto nos documentos oficiais e nas orientações legais? Por quê?
- 16- Acredita que essas práticas pedagógicas correspondem às expectativas e necessidades das crianças (quanto à aprendizagem, desenvolvimento, espaço físico, materiais, socialização)? Por quê?
- 17- O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do atendimento educacional voltada para o primeiro ano?
- 18- Como você definiria: educação; educação infantil; ensino fundamental; criança; aluno; disciplina; indisciplina; ensino; aprendizado; brincar; jogar; avaliação; tarefa.

**ENTREVISTA PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA
ENSINO FUNDAMENTAL**

- 1- Quantas vezes por semana você dá aula pra eles?
- 2- Você considera que a mudança legal que apresenta o ensino fundamental em nove anos, foi positiva para o respectivo nível de ensino?
 sim não
Justifique:
- 3- Em sua opinião, com que idade as crianças deveriam sair da Educação Infantil para serem matriculadas no Ensino Fundamental:
 cinco anos seis anos sete anos
Justifique:
- 4- Descreva em linhas gerais a sua rotina com primeiro ano.
- 5- Acredita que sua prática pedagógica está condizente com o que está proposto nos documentos oficiais e nas orientações legais para o 1º ano do ensino fundamental? Por quê?
- 6- Acredita que essas práticas pedagógicas correspondem às expectativas e necessidades das crianças? Por quê?
- 7- O que dificulta seu desempenho profissional?
- 8- O que poderia auxiliar em seu desempenho profissional?
- 9- Acredita que a escola possui condições adequadas (materiais, espaços físicos, profissionais e concepções) para receber as crianças que estão chegando no 1º ano do ensino fundamental?
- 10- Você está sabendo da decisão para o próximo ano quanto à chegada das crianças com cinco anos e meio no primeiro ano? O que pensa sobre isso?
- 11- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para o seu trabalho?
- 12- Em sua opinião, quais são as implicações destas medidas para as crianças?

ENTREVISTA – MERENDEIRA ENSINO FUNDAMENTAL

1- Em sua opinião, com que idade as crianças deveriam ser matriculadas no Ensino Fundamental:

cinco anos

seis anos

sete anos

Justifique:

2- As crianças estão sendo matriculadas no Ensino Fundamental com seis anos. Você acha que isso modificou a rotina escolar? Como?

3- Para o próximo ano está previsto que a matrícula no primeiro ano será com cinco anos e meio. O que você pensa disso?

4- Acredita que a escola possui condições adequadas (materiais, espaços físicos, profissionais e concepções) para receber as crianças que estão chegando no 1º ano do ensino fundamental?

5- Em sua opinião, quais são as implicações dessas medidas para o seu trabalho?

6- Em sua opinião, quais são as implicações destas medidas para as crianças?

ANEXOS

ANEXO A

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ, IMAGEM E/OU
DEPOIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES**

Eu,

_____, portador da Cédula de Identidade R.G. N° _____ AUTORIZO, a professora (Doutoranda e pesquisadora da UNESP/ Araraquara) Suselaine Zaniolo Mascioli, portadora da Cédula de Identidade R.G. N° 18.819.816, a filmar e fotografar meu filho /filha

_____ dentro do ambiente escolar, durante atividades escolares e lúdicas somente para fins acadêmicos.

Por ser expressão da verdade, firma o presente instrumento para que produza seus regulares fins e efeitos de direito.

Araraquara, ____ de _____ de 2009.

ASSINATURA

ANEXO B

FOTOS

EDUCAÇÃO INFANTIL

ESPAÇO E ESTRUTURAS FÍSICAS



“VAMOS BRINCAR DE CER?”



“TRILHANDO NOSSA ESCOLA”



ANEXO C

FOTOS

ENSINO FUNDAMENTAL

ESPAÇO E ESTRUTURAS FÍSICAS



“SIMON DIZ...”



“TRILHANDO NOSSA ESCOLA.”

