

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA CARVALHO MARQUES TOLEDO LIMA

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
EDUCAÇÃO ESCOLAR OU COMPENSATÓRIA?

CAMPINAS

2013

BÁRBARA CARVALHO MARQUES TOLEDO LIMA

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
EDUCAÇÃO ESCOLAR OU COMPENSATÓRIA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS

2013

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15
L732p

Lima, Bárbara Carvalho Marques Toledo.
Proposta pedagógica para a educação infantil: educação escolar
ou compensatória? / Bárbara Carvalho Marques Toledo Lima. - Campi-
nas: PUC-Campinas, 2013.
161p.

Orientadora: Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-
Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

Autor: LIMA , BÁRBARA CARVALHO MARQUES TOLEDO.

Título: "PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO ESCOLAR OU COMPENSATÓRIA?"

Orientador: Profa. Dra. HELOÍSA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 26/02/2013

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. HELOÍSA HELENA O. DE AZEVEDO



Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA B. A. MEGID



Profa. Dra. MARIA NAZARÉ DA CRUZ

*“São as sedutoras vozes da noite: também assim cantavam as Sereias...
Não fora de justiça, para com elas, atribuir-lhes o deliberado propósito
de seduzir: elas bem sabiam que possuíam garras e nenhum seio fértil, e
disso lamentavam-se em altas vozes- mas não tinham culpa de soarem
tão belos os lamentos”.*

(Franz Kafka –Os lamentos, 1883)

AGRADECIMENTOS

A Deus, o primeiro em tudo em minha vida.

À querida professora Heloísa, responsável pela minha formação intelectual, que esteve ao meu lado e me guiou durante todo este percurso, desde a graduação até a finalização do mestrado.

Às professoras Lígia Martins, Maria Auxiliadora (Dora) e Nazare da Cruz, que participaram da banca de qualificação e defesa, contribuindo de forma excepcional para a concretude desta pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos professores do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, por todos os ensinamentos ao longo destes seis anos juntos, que contribuíram de forma significativa com minha formação humana e intelectual.

À instituição onde a pesquisa foi realizada, às professoras e orientadora que participaram e contribuíram de forma essencial para a concretização desta dissertação.

Aos meus amigos e familiares por compreenderem minha ausência e por todo apoio, incentivo e contribuições que permitiram que eu me mantivesse firme nesta trajetória.

RESUMO

A presente pesquisa de dissertação de mestrado objetiva discutir as concepções de criança, escola e professor de educação infantil delineadas em uma proposta pedagógica de uma instituição que atende crianças de zero a seis anos incompletos no município de Campinas. Através da epistemologia materialista histórico-dialética realizamos a análise da proposta pedagógica de tal instituição com vistas a identificar sua concepção de escola, criança e professor de educação infantil, utilizando a entrevista com professoras e orientadora pedagógica e análise dos documentos da instituição. Parte-se do pressuposto de que a educação infantil, atualmente, necessita superar os argumentos que a colocam como espaço na qual a educação deve acompanhar o desenvolvimento infantil, intervindo o mínimo possível e também aqueles que valorizam a potencialidade e formação de competências no aluno para atender às exigências do mercado. Com base nos pressupostos das teorias histórico-cultural do desenvolvimento humano e histórico-crítica da educação, foi possível compreender as contradições por quais perpassam a educação da infância na atualidade, propomos, com isso, contribuir com a defesa de que a educação infantil deve ser concebida como educação escolar, para que sejam valorizadas as práticas que efetivem o ensino e a aprendizagem através da transmissão do conhecimento sistematizado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Sociedade atual. Proposta pedagógica. Concepções. Educação escolar.

ABSTRACT

This research dissertation discusses the concepts of child, school and professor of early childhood education outlined in a pedagogical proposal of an institution that serves children 0-6 years of age in the city of Campinas. Through historical materialist and dialectical epistemology we propose the analysis of such pedagogical institution, in order to identify their design school, child and teacher of early childhood education, using interviews with teachers and pedagogic advisor and analysis of the documents of the institution. This is on the assumption that early childhood education, currently, needs to overcome the arguments that set a space in which education must accompany child development, intervening as little as possible and also those who value the capability and skills training for the student to meet market requirements. Based on the assumptions of cultural-historical theories of human development and critical historical education, it was possible to understand the contradictions which underlie the education of children today, I propose, therefore, contribute to the defense of the early childhood education must be conceived as school education, to be valued as practices that enforce the teaching and learning through transmission of systematized knowledge.

Keywords: Early Childhood Education. Current society. Pedagogical proposal. Conceptions. School education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS HISTÓRICOS.....	15
1.1 A Antiguidade: os primórdios do conceito de infância.....	17
1.1.1 A infância de/para Santo Agostinho	17
1.2 A infância na Idade Média	20
1.3 A educação da infância na modernidade	24
1.4 A educação da infância no Brasil: das rodas de exposto às instituições educativas.....	30
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO INFANTIL E O IDEÁRIO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO.....	42
2.1 A pedagogia histórico-crítica e a educação	52
2.1.1 Marxismo e a pedagogia histórico-crítica	56
2.2 Ensinar na educação infantil: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.....	60
2.2.1 O desenvolvimento biológico e cultural da criança	62
2.2.2 O ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.....	65
2.3 O discurso pedagógico atual e a formação dos professores	67
2.4 A parceria entre os setores público e privado na educação	73
CAPÍTULO III – A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO NAVE-MÃE DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS.....	76
3.1 O Projeto Nave-Mãe.....	76
3.2 O método de investigação e a coleta de dados.....	78
3.3 Categorias para análise dos dados	85
3.3.1 Concepções apresentadas pelos sujeitos entrevistados.....	85

3.3.2 Concepções apresentadas nos documentos.....	95
3.4 Análise dos dados das entrevistas e dos documentos	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137
ANEXO II - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	138
ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AUDIOGRAVADAS.....	140

INTRODUÇÃO

A educação representa um campo social de luta ideológica acirrada entre interesses políticos, econômicos e sociais antagônicos. Atualmente as ideias que tomam a dianteira nesta luta estão voltadas para a reprodução e manutenção das relações sociais de dominação que impõem o empobrecimento da individualidade humana. Há um discurso educacional contemporâneo que está impregnado por fraseologias ideológicas que buscam embelezar as relações no interior da escola, dizendo que procuram formar homens livres, competentes, habilidosos e responsáveis, que saibam fazer, saibam aprender e pensar criticamente por si só, adequados às novas exigências da sociedade moderna (ROSSLER, 2004).

Em detrimento disso, a escola tem recebido muitas críticas com relação à transmissão do saber sistematizado, uma vez que tem se valorizado as práticas em que o aluno aprende sozinho, através da busca do conhecimento por ele próprio, investindo no indivíduo para que ele seja capaz de resolver problemas imediatos e cotidianos. Com a educação sendo regida pelas leis do mercado, a transmissão do saber sistematizado aparece como algo negativo, contribuindo ainda mais para a não superação de uma realidade alienada.

Através desses argumentos educativos, que afirmam propor a melhoria do homem e da sociedade, acabam impondo um discurso sedutor que camufla o caráter profundamente desumano das relações capitalistas de produção (ROSSLER, 2004).

A educação que visa adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete o equívoco histórico de entender a sociedade capitalista como natural, absoluta, eterna e independente dos homens, e também um equívoco moral de defender uma educação que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos (ROSSLER, 2004).

O que tem sido proposto para a educação traz danos irreparáveis na formação dos alunos, que estão sendo omitidos da história, da cultura, do saber sistematizado para ficarem, alienantemente¹, à mercê de uma educação que os prepara para a condição de excluído que a própria sociedade impõe.

¹ Assim como Rossler (2004), afirmamos que a concepção de alienação que frisamos é diferente daquela que a compreende como um fenômeno específico da consciência, mas é um fenômeno que possui bases na realidade material.

O referencial teórico desta pesquisa parte do pressuposto de que a escola é a instituição responsável pelo ensino sistematizado do aluno, engajada na luta pela superação do ideário educacional contemporâneo, na busca pela transformação da realidade.

O interesse inicial por esta temática se deu através de minhas experiências enquanto estudante de graduação do curso de pedagogia² e através do estágio realizado em uma escola particular durante a graduação.

Quando me deparei com o universo científico da educação, em disciplinas como a filosofia, sociologia, psicologia, evidentemente que o meu conhecimento empírico, aquele que se referia às minhas experiências escolares, ganhou nova perspectiva. Na época em que eu frequentava a educação infantil e o ensino fundamental, o ensino era um tanto quanto conservador, rigoroso e conteudista.

Na graduação me apropriei de concepções pedagógicas que vieram de encontro com a pedagogia conservadora da qual sempre fez parte da minha trajetória escolar. Este “choque” de teorias colocou-me em uma sensação de liberdade muito grande, possibilitando libertar-me de uma pedagogia autoritária para uma pedagogia da autonomia, de uma pedagogia passiva para uma pedagogia ativa, de uma pedagogia repressiva para uma pedagogia libertadora.

Assim como os princípios escolanovistas vieram para criticar a proposta pedagógica da Escola Tradicional, que era caracterizada pela centralidade na figura do professor, responsável por transmitir o acervo cultural ao aluno, os argumentos de uma pedagogia inovadora também pareciam mudar o aspecto sombrio, disciplinado e silencioso (SAVIANI, 2001) da escola que eu tive como referência enquanto estudante. As obras de autores como Dewey e Piaget pareciam sustentar o que eu acreditava ser o mais pertinente para a educação naquele momento de necessidade em defender uma inovação educacional.

Enquanto futura professora, deveria então compreender que a criança teria seu próprio ritmo que deveria ser respeitado, o bom professor seria aquele que buscava adaptar o ensino às atividades de interesse do aluno, agindo como um estimulador do conhecimento e a escola deveria valorizar a construção do conhecimento pelo próprio aluno.

² Graduei-me em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas/SP, início em 2007 e conclusão em 2010.

Enquanto defendia esta educação, não havia projetado o quanto estaria também à defesa de uma desvalorização do professor e do conhecimento produzido socialmente, o quanto estaria descaracterizando a escola enquanto instituição formal e sustentando um esvaziamento da educação escolar, e mais ainda, o quanto estaria adaptando a escola e o aluno às exigências da sociedade atual.

Defender por certo momento essa teoria, foi resultado de um entusiasmo momentâneo pelo modismo educacional, que me apresentou como um argumento muito sedutor que se dizia em defesa da liberdade do ser humano.

Ao mesmo tempo em que fui definindo minha concepção de criança, escola e professor, com base na teoria construtivista, estas passavam por grandes contradições, já que na graduação ampliava a cada dia meu repertório teórico e também me deparava com concepções bem diferentes desta.

Foi então que iniciei um estágio em uma escola particular no ensino fundamental. Por três anos seguidos tive a oportunidade de conviver dia a dia com uma prática pedagógica bem diferente da que até então considerava a mais plausível. A escola não adaptava o ensino às necessidades momentâneas dos alunos, havia sim transmissão do conhecimento sistematizado; a cultura era vista como o maior patrimônio da humanidade e permitir que os alunos se apropriassem dela era um grande dever da instituição. Os alunos, que desde a educação infantil lá estudaram, eram muito cultos e os professores valorizados tanto pela instituição quanto pelos alunos. Apesar disso, esta escola não se parecia com as que fizeram parte da minha formação no ensino fundamental e muito menos com as concepções que, até então, eu estava defendendo.

Com o aprofundamento nas leituras durante a graduação, com os ensinamentos de meus excelentes professores formadores e com a oportunidade de estagiar nesta escola, uma pedagogia construtivista se perdia daquilo que eu passei a considerar como uma sólida formação do indivíduo em instituição escolar.

Comecei então, já no final da graduação, a preocupar-me com a questão do ensino e da aprendizagem do aluno na escola. Passei a defender claramente a intervenção e mediação do professor, a importância da formação sistematizada do aluno e da escola enquanto instituição formadora. Diante disso, comecei a me aproximar de autores como SAVIANI, VYGOTSKY, PINO, GÓES, SMOLKA e mais tarde de DUARTE, MARTINS, ARCE, FACCI e caminhar junto a eles rumo à defesa de uma educação escolarizada, preocupada com a formação plena e intencional do

indivíduo, que possibilita a apropriação do máximo desenvolvimento humano até hoje alcançado.

Em 2011, quando ingressei no mestrado em educação³, minhas inquietações estavam centradas em colocar o ensino sistematizado no cerne da educação infantil da rede pública, pois como minhas experiências positivas se concretizaram no contato com o ensino fundamental de uma rede particular, muitos questionamentos perpassavam a questão do ensino no atendimento à criança de zero a seis anos e de uma realidade diferente da que eu pude constatar.

Além disso, a educação infantil carrega sobre si as consequências de sua própria história, cujo atendimento das crianças de zero a seis anos sempre recebeu o caráter assistencialista e com ausência de princípios educacionais. A conquista de sua educação perante as leis brasileiras é muito recente e ainda assim não garante que seu atendimento tenha passado de assistencialista para escolar.

Saviani (2009 b) afirma que a precariedade do atendimento persiste até hoje. Muitas das instituições ainda possuem um atendimento assistencialista, fruto de um percurso histórico de significados atribuídos ao local onde os pais deixavam seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhavam.

A visão assistencialista que permeia as próprias creches públicas, seja porque o caráter de assistência social tende a prevalecer sobre a perspectiva pedagógica, seja porque, mesmo quando o aspecto pedagógico é o elemento determinante, a orientação teórica dominante privilegia o desenvolvimento espontâneo das crianças em detrimento da iniciativa deliberada e cientificamente fundamentada do educador (SAVIANI, 2009, p. 9).

E por outro lado, que não deixa de estar associado a este, conforme nos aponta Martins (2009), a educação infantil tem atualmente representado a “pedagogia da espera”, determinando que pouco trabalho se pode fazer com esta faixa etária, uma vez que ainda são muito pequenos. E com isso o atendimento não tem avançado além da higiene, alimentação, entre outros cuidados básicos.

É possível identificar que, diante da atual sociedade contemporânea, tem se propagado ideias que colocam a educação infantil no centro de concepções espontaneístas, gerando um grande desafio para os defensores de uma instituição escolarizada cuja essência seja a transmissão do saber sistematizado, já que as

³Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente.

ideias de retirar a função escolar da educação infantil crescem a cada dia diante da sociedade atual.

Todas estas constatações aguçaram ainda mais meus questionamentos acerca de como superar o resquício histórico assistencialista e as formas espontâneas de pensar a educação infantil, favorecendo meu interesse pela defesa da educação escolar para as crianças de zero a seis anos, mas agora pensando no grande desafio a ser enfrentado diante da sociedade contemporânea, visto que a educação infantil é o segmento que mais sofre diante desse ideário pedagógico.

Estes foram os aspectos iniciais que me direcionaram na escolha do tema da pesquisa, que representaram tanto a minha trajetória enquanto estudante do curso de graduação quanto os meus questionamentos em torno das propostas pedagógicas para a educação infantil na sociedade atual.

Diante de meus questionamentos e intenções de pesquisa, juntamente com minha orientadora, foi possível definir que o objetivo desse estudo seria analisar as concepções de criança, escola e professor de educação infantil de uma instituição pública que atendesse crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade.

No ano de 2005, no município de Campinas/SP, foi criado pelo prefeito um projeto com o intuito de superar o déficit do atendimento à educação infantil. O projeto, que foi denominado Naves-Mãe, cresceu e em 2011 já contava com treze unidades instaladas em bairros de alta vulnerabilidade social, atendendo cerca de 500 crianças cada uma. Devido à quantidade de crianças atendidas pelo projeto, consideramos que seria relevante identificar como tem se concretizado a educação de milhares de crianças nesses espaços, e isso seria possível através de uma análise de sua proposta pedagógica.

No ano de 2010, o prefeito promoveu um evento chamado “I Congresso Internacional de Pedagogia dos Sentidos”, que teve duração de três dias. Durante este Congresso houve o lançamento do livro “Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos - de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil”, da Editora Komedi, cujo autor é o Dr. Hélio de Oliveira Santos, ex-prefeito do município⁴.

⁴ Informações retiradas do site <<http://pref-campinas.jusbrasil.com.br/politica/5494684/congresso-internacional-de-pedagogia-dos-sentidos-tem-inicio-no-domingo>> em maio de 2011.

A partir da distribuição gratuita de alguns exemplares desta publicação, foi possível ter acesso à informações importantes do projeto Naves-Mãe, inclusive da sua proposta pedagógica, o que nos instigou ainda mais a realizar uma pesquisa em torno do que se constituía tal proposta.

Após realizar um levantamento bibliográfico das pesquisas já desenvolvidas sobre o projeto Nave-Mãe, a fim de obter mais informações, encontramos apenas uma e que não estava voltada para o estudo de sua proposta pedagógica. Realizar, portanto, uma pesquisa no Projeto Naves-Mãe, com o intuito de conhecer sua proposta pedagógica, passou a ser também uma necessidade.

Durante as visitas que realizamos em uma das instituições do Projeto Naves-Mãe, evidenciamos que a escola possuía um projeto arquitetônico de grande porte, com vários parques, espaços internos e externos extremamente bem organizados, salas de aulas muito bem equipadas, coloridas, conservadas. A estrutura física da instituição chama muito a atenção, devido estar instalada em um bairro que possui grande parte das ruas sem asfalto. Para uma comunidade carente, com poucos recursos materiais, ter uma instituição como a Nave-Mãe parece representar um grande avanço.

No entanto, apesar de possuir um espaço muito bem estruturado, questionamos: que educação as crianças estão recebendo na instituição? Qual a proposta pedagógica da escola? Como os professores são formados?

Foi então que surgiu o problema a ser investigado: qual a concepção de criança, escola e professor de educação infantil que orienta o trabalho pedagógico em uma Nave-Mãe no município de Campinas?

Com isso, definimos como objetivo central desta pesquisa analisar a proposta pedagógica de uma Nave-Mãe, identificando suas concepções de escola, criança e professor de educação infantil. Neste sentido, para construção deste estudo, realizamos um levantamento histórico sobre a concepção de infância e de seu atendimento no mundo e no Brasil, com vistas a identificar e analisar os discursos que permeiam a educação infantil brasileira diante da sociedade contemporânea; e, por fim, contribuir com a defesa da educação escolar na infância como direito da criança na perspectiva da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano e histórico-crítica da educação.

O fundamento deste estudo está pautado na epistemologia materialista histórico dialética, com o intuito de superar a aparência e caminhar em direção à

descoberta da essência da realidade, em que o conhecimento sobre ela é apenas um meio que permite à consciência reproduzi-la intelectualmente (Martins, s/d). Como coleta de dados utilizamos a análise de documentos que fundamentam a proposta pedagógica da instituição e entrevistas com professoras e orientadora pedagógica.

Assim, no primeiro capítulo deste estudo, abordamos a construção do conceito de infância no mundo e depois no Brasil. Também discutimos como a educação da criança foi surgindo e se consolidando na sociedade brasileira, desde o assistencialismo até as conquistas legais para a institucionalização da educação infantil. Os autores como ARIÈS (1978); GAGNEBIN (2005); HEYWOOD (2004); KRAMER (1987); KUHLMANN JR. (2000, 2004); (2011) e OLIVEIRA (1989, 2008) nos ajudaram a constituir a base teórica desse capítulo.

No segundo capítulo trazemos a infância nos moldes da sociedade capitalista, discutimos seu impacto na área da educação e os novos discursos que hoje abarcam as concepções de criança, escola e professor. Diante disso, tentamos propor meios para que a educação venha a cumprir sua função, que deve ser essencialmente escolar. Neste capítulo nos apoiamos nos autores como ARCE (2001, 2009, 2010); DUARTE (2004, 2005, 2011); FACCI (2004, 2004 b); MARTINS (2004, 2009, 2010); PINO (2000, 2005); SAVIANI (2001, 2003, 2010) e VIGOTSKI (1991, 2010).

No terceiro capítulo apresentamos a parte empírica de nosso estudo. Com o intuito de analisar a proposta pedagógica de uma Nave-Mãe, discutimos as concepções de educação infantil, professor e criança que têm conduzido o trabalho da instituição, analisando-as criticamente, no intuito de construir inferências sobre o caráter político, social e ideológico que as embasa. Apresentamos, também, o percurso metodológico e a análise dos dados.

Por fim, apresentamos as considerações da pesquisa, com o intuito de nos posicionarmos diante das questões que abrangem a proposta pedagógica da Nave-Mãe e a instituição de educação infantil no ideário pedagógico contemporâneo, revelando a necessidade de conceber a educação infantil como escola, que se preocupa com a formação intencional dos alunos, com a transmissão dos conhecimentos sistematizados e com a formação consistente de seus professores.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS HISTÓRICOS.

Século XXI. De que criança falamos hoje? Como a sociedade atual a concebe? Como formulamos nossa concepção de criança? Há apenas uma maneira de conceber a infância?

Neste capítulo apresentaremos a construção social e histórica da concepção de infância. Como o objetivo desta pesquisa é identificar as concepções de criança, escola e professor de educação infantil em uma instituição de educação infantil, iniciamos pelo percurso histórico que remete à construção e mudanças nas concepções de infância e dos diferentes atendimentos às crianças de zero a seis anos, no mundo e depois no Brasil. Consideramos que sem as referências históricas não seria possível perceber a origem e o movimento de transformação social que provocou tais formulações.

O significado que se faz sobre a infância está relacionado às transformações pelas quais vivenciam a sociedade. Smolka (2002) afirma que de uma maneira ou de outra, as crianças participam de tudo que vivem, nas relações de seu convívio vão se apropriando das formas de significar essas posições, pois estão imersas nesta prática.

As concepções que temos hoje construídas são, portanto, frutos das transformações da nossa sociedade. A cada mudança na forma de pensar, agir, na cultura da sociedade, muda também nossa maneira de conceber a criança, mas essa mudança não elimina as concepções anteriormente construídas. As transformações na nossa sociedade não acontecem de maneira isolada, e assim também são as concepções sobre a infância, que mesmo no movimento histórico de transformação social, ainda trazem muitos fragmentos das concepções do passado.

Pensando, agora, no conceito de infância, qual origem tem este termo? Em Houaiss, 2009, p. 1078-1079, infância está definida por:

1 período de desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia. 2 o conjunto de crianças <pouco se faz pela educação da i.> 3 fig. Começo, nascimento (de algo) <a i. da terra> **Primeira i.** PSIC período da infância que vai de zero a três anos de

idade. **Segunda i.** PSIC período que vai de três a sete anos de idade.
Terceira i. PSIC período que vai de sete até o início da adolescência.

Os termos que aparecem no dicionário são “puerícia”, “meninice”, os quais são resquícios do pensamento da infância no passado.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), rastreando as *Crônicas de D. João I*, de Fernão Lopes, 1990, que reserva o vocabulário da Idade Média européia, notam que as nomenclaturas que apareciam poderiam relacionar-se ao ciclo da vida humana. Na definição de Hipócrates (400 anos a.c.), Delgado (1998) afirma que na idade dos zero aos sete anos, o sujeito era denominado por “bebê”, dos sete aos 14 anos, “criança”, dos 14 ao 21 “adolescente”, dos 21 aos 28 “o jovem”, dos 28 ao 49 “o maduro”, dos 49 ao 56, “o idoso” e acima dos 56 anos, “os anciãos”. Na literatura medieval portuguesa, o rei D. Duarte denominou de “infância” o período até os 7 anos, de “puerícia” até os 14, “adolescência” até os 21, “mancebia” até os 50, velhice até os 70, “senyum” até os 80 e “decrepitude” até o final da vida.

Também no mesmo livro de Fernão Lopes, encontra-se a expressão *parvoo*, que é relacionado ao conceito de inocência no período da aprendizagem da fala das crianças de colo. Assim, a palavra “criança” ou “criança pequena” referia-se à fase da gestação ou aos que eram amamentados.

A palavra “menino”, encontrada na mesma obra, referia-se à criança crescida, já com um certo grau de desenvolvimento físico, que poderia ser castigada fisicamente e açoitada. “Moço” poderia tanto significar a criança com menos de um ano, ou a partir de três ou quatro anos, ou ainda com idade próxima de sete anos, em que já poderiam ser presos ou condenados à morte. Também nota-se que a palavra “criança” representava o feto que tem vida, sendo que o mesmo vocabulário também se aferia às crianças que hoje chamamos de “crianças de colo”. Dessa forma, a criança já ganhava sua identidade mesmo antes do seu nascimento.

O conceito de Infância que hoje temos construído é produto da história da vida na sociedade, portanto, permanentemente passível de transformação. Consideramos, pois, que discutir como a criança foi representada em cada época pela sociedade se torna relevante à medida que buscamos entender como atualmente esta a concebe.

1.1 A antiguidade: os primórdios do conceito de infância

Gagnebin (2005), para explicar a construção da noção da infância, utilizou a relação entre infância e o pensamento filosófico. Duas linhas apontaram a exposição da autora, a primeira se referiu à origem platônica, que passou por Santo Agostinho e chegou até o racionalismo cartesiano, revelando a criança como um ser privado da razão, animalesco, egoísta e primitivo. A segunda linha também nasceu em Platão, passou por Montaigne e chegou até Rousseau. Esta, porém, referiu-se à criança como um ser que precisava da alma preparada para que naturalmente se desenvolvesse.

Assim como Gagnebin (2005), acreditamos que o pensamento filosófico e a infância têm ligações privilegiadas, pois a reflexão pedagógica nasce junto da reflexão filosófica. É por este caminho que trilharemos para destacar apontamentos históricos que revelam como foi sendo construído o conceito e a representação que atualmente temos da infância.

1.1.1 A infância de/para Santo Agostinho.

A infância, para Santo Agostinho, é considerada brutal e propensa para tornar o homem infinitamente mal. É o símbolo do pecado, que manifesta seus desejos e ódios, mas como é fraca é também impotente (GAGNEBIN, 2005).

Santo Agostinho foi um filósofo que, segundo Rubano (2003) viveu de 354 a 430 e teve sua filosofia voltada para a vida do homem que deveria encaminhar-se para o Bem. Este era o conceito de verdade para Santo Agostinho, o que declara sua forte influência ao Neoplatonismo.

Segundo os estudos de Pessanha (1996), o Neoplatonismo de Plotino (205-270) foi a ponte que permitiu Santo Agostinho dar um grande passo na sua vida, pois era uma doutrina capaz de auxiliar a fé cristã a defender-se com argumentos racionais.

Apesar de utilizar-se de argumentos racionais para explicar a fé, Santo Agostinho nem sempre foi visto como um filósofo. A filosofia era para ele “apenas um instrumental auxiliar destinado a um fim que transcende seus próprios limites” (PESSANHA, 1996, p.13). E por este motivo, muitos o viam como um místico ou

teólogo, ao invés de filósofo. Porém, Agostinho conseguiu sistematizar a concepção de mundo, homem e Deus e seu pensamento teve um grande fundamento filosófico.

Por meio de Plotino, Santo Agostinho conheceu, antes de sua conversão, a concepção de homem de Platão (426-348 a.c. aproximadamente), que foi fundamental para determiná-lo como um ser pensante. Assim, Agostinho manteve a ideia do domínio da alma sobre o corpo do homem, presente no diálogo “Alcibíades” de Platão.

Essa influência permitiu Santo Agostinho vincular-se à filosofia de Platão. Segundo Gagnebin (2005), Platão viu a criança como ameaçadora, como aquela que precisava ser domesticada segundo normas e regras fundadas na razão. Platão deixou isso bem claro em seus livros da República e na mesma obra, afirmou que a capacidade de aprender humana é inata e universal. Seus escritos dizem também que a criança é um ser privado de fala, isto é, privada de linguagem. Logo, se é privada de linguagem, é também privada da razão, pois não há razão que não se possa explicar em palavras e nem linguagem que não contenha uma racionalidade.

Segundo Pessanha (1996), Agostinho explica como o homem recebe o conhecimento das verdades eternas vindos de Deus através de uma doutrina da iluminação divina, que nada mais é que uma metáfora recebida de Platão na alegoria da caverna, onde mostra que o conhecimento é o resultado do bem que ilumina o mundo.

Os platônicos ensinam que o princípio espiritual de todas as coisas é a causa da sua própria existência e, por conseguinte, todas as verdades seriam verdades porque foram iluminadas pela luz divina. Santo Agostinho enaltece essa ideia e se aproxima de Platão, porém se afasta de suas ideias quando entende “a percepção do inteligível na alma não como descoberta de um conteúdo passado, mas como irradiação divina do presente” (PESSANHA, 1996, p.17).

Para Agostinho a alma não passa por um conhecimento anterior, mas a luz de Deus é que atua a todo o momento e possibilita as verdades. Podemos assim dizer, que Santo Agostinho vinculou-se sim à filosofia de Platão, mas quando teve dúvida, preferiu optar pela fé (PESSANHA, 1996).

Pensando na perspectiva das influências que Santo Agostinho recebeu durante sua trajetória de vida e aprofundando as leituras em seus escritos, podemos perceber alguns motivos que levaram o filósofo da teoria da predestinação a pensar a infância de modo tão pungente.

No Livro I “A Infância”, presente em “Confissões”, redigido por volta de 397/398, Santo Agostinho remete-se ao seu passado ao fazer suas verdadeiras confissões à Deus sobre sua infância. Este traz grandes ressentimentos de uma época que de nada se recorda, somente por observar as crianças e ouvir os testemunhos alheios, se reconhece e vê a imagem daquilo que ele próprio foi e não se lembra, mas que sabe ter sido um grande pecador. Afirma que pecou, contudo, ao chorar pelo desejo do seio de sua mãe. Desejo que afirmou ele se perder com o crescer dos anos, porque “a debilidade dos membros infantis é inocente, mas não a alma das crianças” (AGOSTINHO, 397/398,p.45).

Lembra-se da época em que começou a falar, dizendo que não foram as pessoas mais velhas que o ensinaram tal habilidade, mas veio da inteligência que Deus lhe concedeu. Quando foi à escola para aprender a ler e escrever, confessa ter ignorado tudo o que lhes ensinavam, o que parece lhe trazer um grande sentimento de culpa.

Confessa a Deus que não era a memória ou a inteligência que o grande Senhor lhe concedeu que o fizera aproveitar com menos cuidado as lições que lhes exigiam, mas era, contudo, a paixão pelo jogo, pecado que Santo Agostinho confessa como uma manifestação dolorosa que o censura de um ato que afirma total arrependimento.

Declara que pelo amor ao jogo, desobedecia às ordens de seus pais e mestres e pecava contra Deus, pois se deleitava no orgulho da vitória. Pecava porque mentia e enganava, roubava a dispensa de seu pai e também, muitas vezes ganhava os jogos através de fraude.

As lições de aprender a ler e escrever traziam à sua memória o peso e o incomodo de ter que fazê-las, a atividade de contar era para Agostinho, como ele chama, de uma “cantinela fastidiosa” e afirma que tal aborrecimento vinha nada menos do pecado e da vaidade da vida.

Nota-se no livro citado, ressentimentos dolorosos que Santo Agostinho teve da sua apartada e pecadora infância. Apresenta incessantes súplicas ao seu Deus para que o perdoasse e mostra a necessidade de eliminar este espírito de culpa perante Deus.

Observamos que conceber a criança como pecadora talvez já não faça parte de nossas concepções. Olhamos para Santo Agostinho hoje e o que extraímos é o quanto a criança era rejeitada por aquilo que lhe faltava. Mas a concepção da

infância como um pecado permaneceu por muito tempo na Idade Média. O retorno ao pensamento filosófico na Antiguidade nos oferece importantes elementos para sua compreensão no decorrer da história. Alguns autores nos mostram, neste próximo item, como era vista a criança na Idade Média e quais as importantes transformações na sociedade que permitiram a mudança na forma de conceber a infância.

1.2 A infância na Idade Média

Heywood (2004) nos fornece fontes precisas sobre a história da infância, fazendo um recorte das ideias dos autores que estudaram as concepções de infância desde a Idade Média até os tempos atuais. O autor afirma que a fascinação pelo estudo da infância é recente, pois pouco registro se tem desta época, com exceção do Santo Agostinho e Guibert de Nogent, que apresentaram suas experiências de infância de forma detalhada.

Encontra-se, no século XVIII na Inglaterra, pouca literatura sobre a criança, pois esta era vista como “uma figura marginal em um mundo adulto” (HEYWOOD, 2004, P. 10).

Para James A. Schultz, por dois mil anos até o século XVIII, as crianças eram subordinadas aos adultos, consideradas deficientes e como adultos imperfeitos, por isso pouco interessava aos escritores medievais (HEYWOOD, 2004).

Philippe Ariès foi um dos precursores a estudar a história da infância. Em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1978), o autor buscou interpretar as sociedades tradicionais ocidentais e o novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais.

Afirmou que “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É (...) provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo” (ARIÈS, 1978, p. 50).

Em suas interpretações, uma das percepções de Ariès (1978) foi que as crianças representadas na Bíblia de São Luis eram caracterizadas, geralmente, por alguém do seu tamanho, não mais do que isso. Afirmou com isso que até o fim do século XIII as crianças não eram representadas por uma expressão particular, apenas reduziam o tamanho de um homem.

Nas artes da maioria das civilizações arcaicas, recusava-se o retrato da aparência de uma criança. A infância era, pois, desconhecida. A imagem da infância não despertava interesse para os homens do século X-XI, não tinha nem mesmo realidade.

Alguns tipos de crianças começaram a surgir no século XIII, um tipo de anjo de traços redondos, grande, já adolescente. Também surgiu um modelo ancestral, o Menino Jesus, que ainda era, no início, representado por um mini adulto.

Por volta dos séculos XV e XVI a criança deixou de ser representada sozinha, passou a se tornar uma personagem frequente de pinturas anedóticas, sendo representada juntamente com a família, no meio do povo, às vezes no colo de sua mãe ou segurada pela mão, entre outras.

Isso sugeriu para o autor duas ideias, a primeira é que a criança estava misturada com os adultos na vida cotidiana e a segunda é a ideia de que os pintores gostavam de representar a criança por sua graciosidade.

No século XV a criança passou a ganhar dois tipos de representação: o retrato e o “putto”, representada nua. Assim, Ariès (1978) afirmou que a criança não estava ausente na Idade Média a partir do século XIII, “mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida” (p. 56).

Ariès (1978) acreditava que pelo fato de haver grande número de mortes de crianças na época, as pessoas não podiam se apegar ao que se perdia facilmente. Pensavam, contudo, que a criança não tinha personalidade e como consequência dessa desfavorável demografia, havia uma indiferença muito grande.

Foi quando a criança passou então a ser representada morta. Contudo, no século XVI esse tipo de representação passou a mostrar um certo sentimento pela infância, que não era mais considerada como uma inevitável perda.

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal (ARIÈS, 1978, p. 61).

O autor acreditava que essa valorização à personalidade da criança se deu pela cristianização dos costumes da época. A partir do século XVII, os retratos da

criança representada sozinha se expandiram e se tornaram comuns, mostrando a evolução da primeira infância.

Heywood (2004), contudo, apesar de acreditar que as considerações de Ariès foram importantes para a história da infância, faz uma crítica à sua pesquisa com relação à sua concepção de infância da Idade Média, principalmente por ter afirmado que o mundo medieval ignorava a criança. O autor afirma que críticos de Ariès o acusaram de ser ingênuo nos tratos das fontes históricas, quando alegou que até o século XII a infância não foi retratada na arte medieval e ninguém se questionava o porquê isso acontecia. Porquanto, o autor afirma que para Anthony Burton, a concentração na religião estava tão evidente na época, que muitas outras coisas ficaram ausentes, o que não significa que a criança esteve ausente de forma significativa.

Mesmo ao retratarem adultos no início da época medieval, os artistas estavam mais preocupados em transmitir o *status* e a posição de seus retratados do que com a aparência individual. (...) Em suma, Ariès parece pensar que o “artista pinta aquilo que todos vêem”, ignorando todas as questões complexas relacionadas à forma como a realidade é mediada na arte (HEYWOOD, 2004, p.25).

Os críticos também apontam para o fato de que Ariès esteve centrado somente no presente, considerando apenas a Europa Ocidental no século XII, e que por não ter encontrado evidências das concepções de infância no determinado período, concluiu que havia uma ausência completa da consciência de infância na civilização medieval (HEYWOOD, 2004).

Essa tradição mais antiga, em considerar a criança com o pecado original, permaneceu por muito tempo, o que não permitia o predomínio da visão romântica que estava surgindo no século XVIII.

De acordo com Heywood (2004), a historiadora Margaret Ezell defendeu John Locke, que supostamente veio para erradicar a doutrina do pecado original, considerando a criança nem boa nem má. Mas para W. M. Spellman, Locke não escapa de pensar a infância de maneira negativa, dizendo que a criança precisava de ajuda por ser fraca e sofrer de enfermidade natural. Com isso, a reconstrução da infância se deu, de fato, no século XVIII por Jean-Jaques Rousseau, que defendia a forma própria da infância, suas peculiaridades e a inocência de uma criança.

Oliveira (2008) destaca que nos séc XV e XVI o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas da época, fizeram com que novas formas de pensar a criança e na sua educação fossem surgindo, partindo agora da ideia do respeito à natureza infantil. Muitas guerras e conflitos marcavam a sociedade nesta época e com a pobreza, muitas crianças eram vítimas de abandono e maus-tratos.

Com isso foram surgindo atendimentos formais às crianças abandonadas ou filhos de operários das fábricas, fora da família, cujo caráter era filantrópico e as atividades “voltavam-se para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos, além da promoção de rudimentos de instrução” (OLIVEIRA, 2008, p.60) e isso contribuiu para que se diminuísse o índice de mortalidade infantil da época.

Com a revolução industrial, crescimento da urbanização na Idade Moderna, o desenvolvimento científico e pragmatismo tecnicista na Europa, o pensamento pedagógico foi ganhando uma nova formulação.

A educação passou a ser valorizada para o desenvolvimento social e a criança passou a ganhar importância, pois os adultos passaram a interessar-se pela sua educação. Ela “começou a ser vista como sujeito de necessidade e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (...) um instrumento fundamental” (OLIVEIRA, 2008, p. 62). Porém, segundo a autora, isso não acontecia com as crianças das camadas populares mais baixas, sua educação era vista ainda como forma de piedade.

Neste cenário, alguns pioneiros da educação pré-escolar procuravam novas formas de uma educação sem punições físicas e o “como ensinar” ganhava uma certa preocupação.

Neste momento a concepção de infância passa a se associar à ideia de inocência, pureza, fragilidade. O olhar assistencialista à criança também começa a florescer.

Segundo Heywood (2004), no século XIX a criança passa a ser estudada por um “olhar” romântico⁵ da infância, e apesar de se considerar uma época em que os

⁵ Segundo Smolka (2002), a passagem do século XVIII para o XIX é marcada pelos modos de comportamento articulados às formas de normalização da infância, que coloca Rousseau como o ilustrador de uma criança com valores a natureza, bondade e inocência.

estudos apresentavam-se em larga escala, as antigas maneiras de se pensar a infância persistiram até o século XX.

Podemos perceber que a tendência romântica que começa então a se expandir está fortemente relacionada às modificações econômicas que ocorreram no cenário europeu. Algumas propostas que consideram a infância como ingênua, pura e natural, começam a surgir nesta época, mas será que tais propostas eram relativamente novas à sociedade do século XIV? Voltamos então para os estudos de Gagnebin (2005) que coloca a relação entre infância e o pensamento filosófico para explicar a construção da noção de infância.

A primeira linha foi a que nos trouxe Santo Agostinho como protagonista de uma infância egoísta e pecadora. Agora partimos para a segunda linha que se respalda em Rousseau. Importante ressaltar que ambas as linhas, embora pareçam contraditórias, nascem de um mesmo pensador, que é Platão.

1.3 A educação da infância na modernidade

Como vimos nos itens anteriores, os escritos de Platão que se referem à infância, dizem que a criança é um ser privado de fala e, portanto, privada de linguagem. Gagnebin (2005) afirma que se a criança é privada de linguagem, é também privada da razão, pois não há razão que não se possa explicar em palavras e nem linguagem derivada da razão, ambos os conceitos significam o *logos*.

Para explicar a ausência dessa linguagem, Rousseau a interpretou como um signo que está muito claro em nossa natureza corrupta, pois se esconde na ausência da fala, a nossa familiaridade com o animal. Mas, diferentes deles, nós seres humanos, vamos aprender a falar e a pensar e poder escolher entre o bem e o mal. Pois se nós não desenvolvêssemos a linguagem, poderíamos ser cruéis, mas não pelo mal, pois o bem e o mal são escolhas, feitas portanto, pelo ser dotado de inteligência, razão e linguagem (GAGNEBIN, 2005).

Como vimos, o pecado, o erro, a ausência de *logos* (linguagem e razão) marcaram a infância no iluminismo. Caberia então à educação transformar os pequenos egoístas em homens capazes de pensar e agir racionalmente.

Segundo a referida autora, a relação do pensamento filosófico com a infância se constitui através da concepção de natureza e razão. Se até então havia uma confiança no poder da razão e desconfiança da natureza, que é marcada pelo

pecado, Rousseau vem para inverter o paradigma, pois com ele, começou-se a confiar na natureza humana e desconfiar da razão.

Dozol (2006) afirma que Rousseau define poeticamente a infância como “aquela em que a razão está dormindo”, apontando para o reconhecimento da singularidade infantil, o que parecia novidade para época que até então concebia a criança como um mini adulto.

As ideias de Rousseau pareciam relativamente novas para sua época, mas segundo Gagnebin (2005), na época de Platão já desconfiava-se dos profissionais da palavra que usavam a linguagem para seduzir, enganar e confundir, ao invés de usá-la para dizer a verdade. E Platão defendia o discurso da transparência e da verdade, que chamava de filosofia.

O ideário platônico orienta, portanto, a escrita de Rousseau, mas na perspectiva da sinceridade e do sentimento, e não da razão. Em Rousseau, a intensidade do sentimento se opõe ao *logos*, enquanto que em Platão se propaga ainda a exigência de uma palavra racional. O que garante a veracidade da palavra para Rousseau é a busca da sinceridade radical, do discurso sincero e a expansão dos sentimentos individuais (GAGNEBIN, 2005).

Dozol (2006) afirma que Rousseau nos mostra um caminho que vai da sensação ao entendimento, limitando o raciocínio, num primeiro momento, ao interesse sensível e transformando-o, gradualmente, ao uso da razão, mas uma razão que aparece como algo pronto e acabado desde o início.

Suas ideias a respeito da natureza racional dependem das recorrências da sensibilidade. No momento em que a razão ainda não está consolidada, a criança deve receber as lições da experiência e não as do verbo, ou seja, não se deve apresentar uma linguagem racional à criança que para ela é incompreensível, pois é incapaz de fazer distinção entre o bem e o mal. Rousseau faz, com isso, uma crítica ao ensino formal do seu tempo.

Para ele, a distinção entre o bem e o mal só ocorrerá quando compreendida por uma razão já formada, mas para isso é preciso a consciência para amar o bem e rejeitar o mal, o que a criança já tem por natureza. Importa, portanto, preservar a criança dos preceitos e prepará-la para chegada lenta da razão.

Por valorizar a natureza, Gagnebin (2005) afirma que Rousseau elabora a teoria da deformação e decadência opostamente à história iluminista, em que a criança não mais precisa tornar-se rapidamente adulta, mas é preciso ajudar seu

desenvolvimento harmonioso proveniente de sua maturação natural, dar voz à ela, respeitar a sua natureza infantil.

Dessa forma, para Rousseau não se deve apenas proteger as crianças, mas defendê-la da sociedade adulta, isolando-as e mantendo-as afastada do mundo artificial da cultura num jardim de infância onde podem se desenvolver de forma natural e harmoniosamente. Também é preciso respeitar o ritmo do crescimento e sua ausência de fala, sem apressar o seu desenvolvimento.

E essa pedagogia, segundo a autora, nos impregna até hoje, uma infância prolongada e adolescência estendida para aqueles que têm o direito a infância. O problema se dá quando a suposta pura criança entra na realidade do adulto, que é dura e cheia de obrigações.

Rousseau idealizou a infância perfeita, como imaginava para Emilio⁶, que quando cresce sofre apaixonado e infeliz. Mas precisava idealizar uma criança feliz e inocente para acreditar e também fazer seus leitores acreditarem que a inocência da criança garante a transparência e autenticidade do homem adulto (GAGNEBIN, 2005).

Observamos o quanto Rousseau modificou e influenciou o pensamento da sua época. Se até então a criança já nascia com pecados na sua própria essência, agora ela nascia pura e inocente, mas a sociedade adulta a corrompia e por isso ela precisava se manter afastada e protegida do mundo.

Analisar o pensamento de Rousseau, provavelmente nos levaria à crítica de uma idealização tão ingênua sobre a criança. No entanto, voltemos às questões iniciais deste artigo: “Século XXI. De que criança falamos hoje? Como a sociedade atual a concebe? Como formulamos nossa concepção de criança?”. Será que apesar de já ter se passado quase 300 anos das ideias de Rousseau, ainda não carregamos resquícios de uma infância pura e ingênua por natureza?

Após as mudanças na economia, na política, na cultura, as concepções que temos sobre a criança e sua infância também ganharam novo enfoque, no entanto, apesar do progresso do pensamento sobre elas, percebemos que as ideias “rousseauítas” continuam presente na nossa história, uma herança que se observa, principalmente, nas propostas pedagógicas de instituições de atendimento infantil.

⁶ Emilio é a criança que nasce na imaginação de Rousseau e cresce de acordo com seus princípios filosóficos. Em 1762 publicou “Emílio ou Da educação” e tratou de uma educação realçada pelos seus encantamentos, aquela que não estragaria o homem, que estaria de acordo com a natureza, evitando sua própria queda no interior de uma sociedade degenerada.

Destacamos, contudo, que a história é regida pela prática social humana e isso explica o porquê carregamos o resquício dessa concepção, mesmo que não de forma totalmente declarada, na contemporaneidade.

Além de Rousseau, a partir do século XVI, outros autores também dedicaram seus estudos na educação institucionalizada da criança, que se expandia principalmente na Europa. Oliveira (2008) traz a ideia de alguns desses autores.

Comênio (1592 – 1670) afirmou que a imaginação, os sentidos e as impressões sensoriais precediam a razão da criança. O ato de brincar para ele era uma forma de educar pelos sentidos. Dizia que os materiais pedagógicos e atividades como passeios auxiliavam a aprendizagem abstrata da criança. Usou a expressão “jardins de infância” para retratar o lugar da educação, em que se plantariam arvorezinhas para serem regadas.

Pestalozzi (1746 – 1827) acreditava que a educação estava no centro da bondade, do amor e da família. Destacou que valorizar aquilo que a criança já sabia era fundamental para o seu desenvolvimento e deveria ser colocado em prática. Também deu destaque para os sentidos das crianças, acreditando que elas precisavam sentir mais do que ouvir, para ser educada pela sua intuição. Enfatizou que precisava-se treinar as vontades da criança e desenvolver sua atitude moral.

Froebel (1782 – 1852) foi influenciado pelo liberalismo e nacionalismo da época, por uma filosofia espiritualista e ideário de liberdade, criou o jardim-de-infância comparando a criança a uma sementinha que, ao ser adubada e colocada em boas condições, se desabrocharia, tornando-se livre para aprender. Os jardins de infância se diferenciavam das instituições assistencialistas por apresentar certa dimensão pedagógica, com atividades mentais, que valorizavam a espontaneidade da criança e auto-educação. Por defender a liberdade das crianças, o poder político autoritário viu os jardins de infância como ameaças e os deu por encerrados na Alemanha. Porém em outros países, como Inglaterra e EUA, foram fundados jardins de infância por alemães seguidores de Froebel e depois se expandiu por outros países.

Arce (2002) fez uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel e constatou que ao produzirem suas obras a partir da face revolucionária da ideologia burguesa de sua época, sua pedagogia procurava adequar os indivíduos ao modo de produção capitalista que começava a se consolidar. O processo educacional centrava-se no descobrir a natureza e deixar-se levar pelo desenvolvimento natural,

acreditando que o conhecimento está dentro de nós, pois Pestalozzi e Froebel partiam de ideais aistóricas de homem, mulher e criança, não vendo a necessidade de identificar elementos culturais necessários ao processo de humanização do indivíduo.

Nas obras dos dois autores (Pestalozzi e Froebel), Arce (2002) afirma encontrar explícitos os ideais que mais tarde viriam nortear o movimento escolanovista, tais como: a valorização da espontaneidade da criança pelo educador; a atividade centrada nos interesses da criança, respeitando seu ritmo de desenvolvimento natural; a educação ativa; desenvolvimento das habilidades e capacidades da criança com ajuda do trabalho e amor.

Ao retirarem o conhecimento do processo educativo, Pestalozzi e Froebel, aprofundam o processo de alienação característico da sociedade capitalista, passando a educação a exercer, para as classes mais pobres, um papel ideológico que diz poder garantir uma vida melhor, mas ao mesmo tempo impedindo o indivíduo de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, reduzindo-se ao que pode ser útil à vida cotidiana, tornando o indivíduo cada vez mais alienado da continuidade capitalista.

Pestalozzi e especialmente Froebel influenciaram quase que toda produção ocidental no terreno na educação infantil, fazendo com que esta crescesse nos comandos na alienação da sociedade burguesa, um nível de educação que centrou-se na ideia de adaptar o indivíduo para viver na sociedade capitalista desde seu nascimento. Eles “foram os pioneiros em adequar a educação e seus princípios ao capitalismo e aos ideais liberais de homem e sociedade” (ARCE, 2002, p. 219).

Nas obras dos autores também se identifica o início do processo de desvalorização do professor. Com suas propostas educacionais, a tarefa do professor aparecia como cada vez menos uma tarefa intelectual e cada vez mais se aproximava da maternidade mistificada, sendo a atividade do professor acompanhar os processos naturais da criança, tornando a escola um jardim de criança e a professora uma jardineira.

No período da Primeira Guerra Mundial, o número de órfãos aumentou e grande era a necessidade de hospitalidade das crianças. Com isso surgiram programas de atendimento às crianças para diminuir a mortalidade infantil e as instituições que cuidavam da criança ganharam destaque. Quem orientava esses

programas eram os especialistas da área da Saúde nos lares e nas creches. Dois médicos se interessaram pela educação neste período, Decroly e Maria Montessori.

Decroly (1837 – 1932) foi um médico que trabalhou com crianças excepcionais, elaborou atividades baseadas no interesse da criança e no funcionamento psicológico, seu ensino era voltado para o intelecto e domínio de conteúdos através de centros de interesses.

Montessori (1879 – 1952) foi uma médica psiquiatra que trouxe propostas para a educação infantil de grande destaque no século XX. Buscava a pedagogia científica, propondo ambientes preparados para as crianças e não o ambiente natural, contrapondo-se, portanto, à Rousseau. Valorizava os aspectos biológicos da criança e sua exploração sensorial.

Segundo Oliveira (2008), as preocupações com as concepções sobre a infância num rigor científico eram evidentes no século XX, mas os valores sociais também começaram a ganhar destaque, principalmente devido aos problemas políticos e econômicos para a educação infantil.

No período seguinte à Primeira Guerra Mundial, em meio às ideias de respeito, valor positivo e renovação escolar, surgiu o Movimento das Escolas Novas, onde “a aprendizagem não se fazia pela recepção passiva de conteúdos já formulados, mas pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos” (OLIVEIRA, 2008, p. 76).

Muitos autores da psicologia, tais como Vygotsky, Wallon e Piaget contribuíram com as novas formas de se pensar o desenvolvimento da criança. Neste período destaca-se também Freinet (1896-1966), um grande inovador da educação, propunha a valorização das experiências das crianças e seu meio social, influenciou muitas creches e pré-escolas de vários países propondo uma educação popular com atividades cooperativas.

No período pós Segunda Guerra Mundial valoriza-se a ideia de “direito da criança” e novas preocupações com a questão social da infância. Crescentes movimentos feministas lutam por igualdade reivindicando por creches para que as mães possam trabalhar. O desenvolvimento do construtivismo ganha destaque, com novas descobertas científicas e grande preocupação das famílias.

Percebemos que autores como Comênio, Pestalozzi, Froebel, assim como Rousseau, traziam na essência de suas propostas a tendência pedagógica romântica, idealizando uma educação institucionalizada pautada na necessidade de

dar liberdade e voz à criança. Analisar o pensamento de tais autores, provavelmente nos levaria à crítica de uma idealização tão ingênua sobre a criança. No entanto, voltamos à questão inicial deste capítulo: Como a sociedade atual concebe a criança em pleno século XXI?. Será que apesar de já ter se passado quase 300 anos das ideias de Rousseau, por exemplo, ainda não carregamos resquícios de uma infância pura e ingênua por natureza?

Sabemos que após as mudanças na economia, na política, na cultura, as concepções que temos sobre a criança e sua infância também ganharam novo enfoque, no entanto, será que ainda não carregamos uma herança da concepção romântica nas propostas pedagógicas de instituições de atendimento infantil? Que conseqüências os jardins de infância trouxeram para nossa história?

Nos próximos capítulos será possível compreender como e porque nossa história ainda carrega resquício dessa concepção de infância, mesmo que de forma ressignificada (ou não) e adaptada aos moldes da sociedade contemporânea. Assim também o movimento que valorizava a autoformação e atividade espontânea da criança, a Escola Nova, influenciando fortemente as propostas educacionais no final do século XIV e trazendo conseqüências para a educação na atualidade.

O item a seguir traz referências sobre os aspectos da história do atendimento institucionalizado à criança no Brasil, desencadeando as concepções de infância que caracterizaram o perfil de seu atendimento no final do século XIX até os dias de hoje.

1.4 A educação da infância no Brasil: das rodas dos expostos às instituições educativas

Que tipo de atendimento encontrou-se no Brasil no século XX? Quais eram as características e necessidades da sociedade brasileira? Será que se referir à educação das crianças como institucionalizada é o mesmo que oferecer a elas uma educação escolar? Quais influências recebemos na proposta educacional para o atendimento à criança brasileira?

Oliveira (2008) afirma que a história da educação infantil no Brasil, apesar de apresentar suas próprias características culturais, acompanhou de certa forma, a história da educação infantil do mundo.

Segundo a referida autora, até meados do século XIX, praticamente não existiu no Brasil atendimento às crianças em creches e pré-escolas. As crianças abandonadas eram geralmente atendidas nas chamadas “rodas de expostos”.

Nesta época o número de crianças abandonadas era grande no Brasil e havia um alto índice de mortalidade infantil, principalmente por causa da precária condição de vida da população operária.

Marcilio (2011) afirma que as rodas tinham cunho religioso e foram criadas com o objetivo de evitar, naquela época, o aborto e o infanticídio. Também poderia servir para manter a honra das famílias cujas filhas engravidavam fora do casamento.

Com origem na Europa Medieval, a roda de exposto foi única instituição que atendeu as crianças abandonadas do Brasil por quase por um século e meio. A origem do nome “roda de expostos” vem da forma como as crianças eram depositadas nas instituições.

Sua formula cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCILIO, 2011, p. 57).

Esses cilindros rotatórios tiveram origem dos conventos medievais, em que objetos, alimentos e mensagens eram depositados sem que os religiosos enclausurados tivessem contato com o mundo exterior. Os mosteiros medievais também recebiam crianças para o serviço de Deus e os pais que queriam abandonar os filhos depositavam-nos nesta roda dos mosteiros, esperando que recebessem educação, batismo e cuidado dos monges.

Leite (1998) afirma que o abandono acabou sendo considerado como resultado da existência das próprias rodas, mas este abandono já existia muito antes destas serem criadas. O abandono, a mortalidade e adoção de crianças nem sempre foram vistos como um tráfico de exploração da infância, pois a forma como era aceita a mortalidade infantil e a prática do abandono revelam que até o início do século XIX havia certa indiferença ao valor da criança.

Na época colonial, século XVIII, três rodas de expostos foram implantadas no Brasil, nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife, respectivamente. No total foram treze, entre a Colônia, o período imperial e a República.

Estas, no entanto, foram poucas em número, insuficientes para atender a demanda de crianças abandonadas na época. Nas cidades onde não houve a assistência pela roda de expostos, grande parte das crianças abandonadas morriam de fome, frio ou comidas por animais. Às vezes algumas famílias acabavam acolhendo estas crianças e as criavam por caridade (MARCILIO, 2011).

No período da segunda metade do século XIX, segundo Oliveira (2008), o abandono de crianças aumentava cada vez mais e como alternativa criaram-se creches, asilos e internatos destinados a cuidar dessas crianças pobres. Atribuíam-se a culpa às famílias pela situação de seus filhos e nestas alternativas de atendimento esteve presente um discurso de assistência.

Junto a isso, foram recebidos no final do século XIX, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, por influência europeia e americana. O “Jardim de infância” foi recebido por alguns setores sociais, o que gerou um certo debate entre os políticos, pois uns acreditavam que os jardins de infância poderiam trazer desenvolvimento às crianças por serem influenciados pelos escolanovistas e outros identificavam esse atendimento como assistencialista, que tinham o objetivo de atender às crianças carentes e por isto não poderia ser mantido pelo poder público.

Durante esse debate, entre 1875 e 1877 foram criados os primeiros jardins de infância, respectivamente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Estes eram de iniciativas privadas e somente alguns anos depois surgiram os de cunho público, apresentando uma proposta pedagógica inspirada em Froebel e atendendo crianças de classes sociais mais baixas.

No entanto, a ideia de assistência se acentuava ainda mais. A criação dos jardins de infância trouxe, de certa forma, um preconceito com a pobreza, pois os atendimentos ficaram caracterizados como dádiva aos menos favorecidos. O jardim de infância recebeu, com isso, muitas críticas, algumas vezes confundidos com salas de asilo francesas e outras com início de uma escolaridade precoce, que tirava a criança muito cedo de sua família, podendo então somente ser destinado à proteção das crianças cujas mães trabalhavam.

Com a Proclamação da República, em 1889, algumas modificações aconteceram nas questões sociais e entidades começaram a surgir, tanto de cunho privado como público, sendo que o investimento esteve centrado no ensino primário e atendendo apenas parte da população.

Monarcha (2011) afirma que em 1894 inaugurou-se em São Paulo, pelos republicanos paulistas, a Escola Normal da Praça, que dentre os cursos que abrigava estava o Jardim de infância. Havia uma preocupação dos republicanos em acolher a nova vida republicana e então configuraram uma arquitetura escolar pautada no imaginário da época, que promoveu a construção de uma imagem de criança, de natureza mais sociológica e política.

Em 1897 completou-se a instalação da Escola Normal da Praça da República com a inauguração do Jardim de Infância, denominado *Kindergarten*. Dentre as características citadas deste edifício, está a paisagem verdejante, ampla iluminação, varandas que possibilitavam a comunicação entre as salas e no salão central, retratos a óleo de Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Carpentier. O Jardim de Infância foi fundamentado no pensamento de Froebel, com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças com idade entre quatro e sete anos.

Observamos, contudo, o quanto a concepção romântica influenciava as implantações da educação da infância no Brasil. A tentativa de construir uma imagem romântica da criança no contexto republicano paulista, promovia a sua valorização, pois a criança representava a herdeira da República.

Kishimoto (1988) afirma que apesar de apresentar uma proposta pedagógica destinada ao povo, a educação dos *Kindergarten* ficou restrita aos filhos da alta sociedade paulista e, por este motivo, teve que ser extinta.

Em 1899 foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, no Rio de Janeiro. Segundo Kramer (1987), dentre os objetivos do instituto estavam elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, atender as crianças pobres e abandonadas, criar creches e jardins de infância, entre outras iniciativas destinadas às crianças menores de oito anos.

O Instituto acabou gerando movimentações em creches, jardins de infância e maternidades e em 1908 iniciou-se a primeira creche popular para filhos de operários, atendendo a criança até os dois anos e em 1909 foi inaugurado o Jardim de infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. “Enquanto havia creches na Europa

desde o século XVIII e os jardins de infância apareceram a partir do século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX” (KRAMER, 1987, p. 54).

O Instituto ampliou cada vez mais as suas atividades e em 1919 sua equipe implantou o Departamento da Criança no Brasil. Este veio para oferecer diferentes tarefas a favor da criança, das mulheres grávidas pobres e promover congressos.

Podemos perceber que as iniciativas de atendimento infantil que centravam-se nos cuidados, higienização e proteção à criança, estavam destinadas sempre às crianças das classes subalternas, as quais deveriam ser atendidas em institutos. Enquanto que a iniciativa de implantar jardim de infância, mesmo com base na concepção romântica, trazia uma proposta pedagógica, e estas sempre eram destinadas às crianças de elite.

Neste mesmo período, início do século XX, segundo Oliveira (2008), como a urbanização e a industrialização se intensificavam nos centros urbanos e devido ao fato da mão-de-obra masculina estar centrada na lavoura, as fábricas passaram a admitir as mulheres no trabalho.

Com isso, as mães passaram a deixar seus filhos sob o cuidado de outras mulheres em troca de dinheiro. Estas eram chamadas de “fazedoras de anjos”. “Anjos” porque o índice da mortalidade das crianças atendidas por elas era grande, decorrentes da precariedade de materiais, má higienização e inadequada separação da criança de sua família.

Quando a fábrica passou a admitir o trabalho de jovens imigrantes europeus, a participação da mulher decresceu. Tais imigrantes começaram a reivindicar por condições melhores de trabalho, como salários, diminuição da jornada de trabalho, ambientes salubres, eliminação da mão-de-obra infantil e existência de locais para atendimento às crianças durante as jornadas das mães.

Para enfraquecer o movimento operário e reter a força de trabalho, alguns empresários fundaram clubes esportivos, vilas operárias e algumas creches e escolas maternas. Como os filhos das operárias passaram a ser atendidos nestas creches mantidas pelas empresas, a produção das mães aumentou, trazendo vantagens para a produção das empresas.

Mas as reivindicações dos operários não se deram por encerradas, passaram a ser canalizadas para o Estado, lutando pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis públicos. Uma primeira regulamentação sobre o trabalho da

mulher surgiu em 1923, prevendo que fossem instalados próximos ao ambiente de trabalho, creches e salas de amamentação.

Em 1922 ocorreu no Rio de Janeiro, num cenário político de revolução das características burguesas e crise do sistema político oligárquico, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, surgiram os primeiros atendimentos regulamentados de crianças nos jardins-de-infância e escolas maternas.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), o Brasil viveu no período do século XIX ao XX o deslocamento das ideias européias para os Estados Unidos, pois no mesmo período aconteceu o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorreu também o 3º Congresso Americano da Criança.

No início do século XX a concepção de assistência proposta para as instituições populares discutida nos congressos internacionais mencionava que o atendimento à camada popular não deveria receber grandes investimentos, pois com uma pedagogia que promovia a submissão do pobre, eles eram preparados para aceitar a exploração social. Mas com a organização do Primeiro Congresso Brasileiro, “Luiz Palmeira, da revista socialista *Clarté*, e a educadora Maria Lacerda de Moura denunciaram os limites e a demagogia produzida em torno das propostas de políticas sociais para a infância” (KUHLMANN JR., 2000, p.8).

Percebe-se que com a preocupação do governo pelo atendimento à infância, a criança deixa de ser vista como aquela que somente necessita de proteção e cuidado e o investimento em seu atendimento passa a significar benefícios políticos. Mas apesar dessa suposta mudança na concepção e a participação do Estado no atendimento à criança, o destino de “atender” a criança pobre e “educar” as da elite, permanecia.

Segundo Oliveira (2008), alguns educadores que demonstravam-se preocupados com a qualidade do trabalho pedagógico apoiaram o movimento de renovação pedagógica “escolanovismo”, trazendo a questão educacional para as discussões políticas nacionais. Surgiram então entre os educadores brasileiros, algumas divulgações da nova concepção. Em 1932 surge o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o qual defendia a escola pública laica, gratuita e obrigatória, o ensino ativo e a educação em comum para meninos e meninas.

Dentre as renovações discutidas neste período, estava a educação pré-escolar como base do sistema escolar. Educadores como Mário de Andrade propunham praças de jogos como os jardins de infância de Froebel, que se tornaram

mais tarde os parques infantis, construídos em diversas cidades brasileiras. Estes parques infantis atendiam as crianças dos meios populares, mas os preceitos do escolanovismo pouco se difundiam, sendo que a renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância que frequentava a camada social mais alta.

Como a vida da população era muito precária nesta época, devido ao processo de urbanização e industrialização, algumas iniciativas com visões sanitaristas fundaram creches e instituições. Estas tinham o intuito de cuidar da condição de vida dessa população e também uma grande preocupação em preservar a mão-de-obra que habitava ambientes insalubres.

As instituições voltadas para a proteção da criança foram criadas desde a década de 1930, mas na década de 1940 as instituições governamentais na área da saúde, previdência e assistência prosperaram e trouxeram iniciativas para a área da educação das crianças, ficando esta submetida ao caráter higiênico, assistencial e filantrópico.

Até a década de 50, as creches que funcionavam fora da indústria eram de responsabilidade principalmente de entidades filantrópicas religiosas. Com o tempo o governo passou a oferecer subsídios para a maioria dessas entidades.

Entendidas como um “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. (...) O trabalho com as crianças na creche tinha assim um caráter assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA, 2008, p.100-101).

Apesar de permanecerem insatisfatórias as condições de vida da população a partir da metade do século XX, a participação da mulher no mercado de trabalho aumentou e com isso as creches que atendiam em tempo integral passaram a ser cada vez mais procuradas, tanto pelas operárias quanto por funcionárias públicas e trabalhadoras do comércio.

No período do governo militar pós-1964, a ideia de assistência à criança carente nas creches e pré-escolas ainda se difundia. Mas a partir daí algumas mudanças começaram a acontecer.

Em 1972 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692 instituiu que as crianças com menos de sete anos deveriam receber educação em escolas (maternais, jardins de infância ou instituições) e devido algumas mudanças na

sociedade com a urbanização e industrialização e uma maior preocupação com a segurança, diversos segmentos sociais passaram a defender a creche e a pré-escola.

Por volta da década de 1970, dentro de uma perspectiva compensatória, algumas propostas de trabalhos para creches e pré-escolas foram elaboradas para atender a população de baixa renda, mantendo ainda a visão assistencialista. A ideia era superar as condições sociais e as carências a que a população mais pobre estava sujeita.

Percebe-se que por muito tempo permaneceu o caráter assistencialista no atendimento à infância brasileira, mesmo com as tentativas de mudança. Nas creches e pré-escolas já estava tão difundido o caráter assistencialista que, supostamente, para ser tornarem educacionais, elas não precisariam abandonar o assistencialismo.

Segundo Oliveira (2008), o número de creches e pré-escolas aumentou no Brasil, valorizando um atendimento à criança cada vez mais nova em instituição. Mas a contradição era evidente: filhos de operários eram cuidados em creches com visões assistencialistas ou de caráter compensatório e para crianças de classe média, os jardins de infância propunham o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Esse aumento fez com que as redes municipais de educação ampliassem suas vagas na educação pré-escolar, ocorrendo a municipalização da educação pública pré-escolar, apesar de se ter ainda um descrédito da educação enquanto política educacional.

Pesquisadores de psicologia e educação discutiam a importância do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida e isso propiciou um trabalho pedagógico com atividades sistematizadas nos parques infantis, porém ainda mantendo as medidas de combate à desnutrição.

Na segunda metade dos anos 70, debates sobre a educação assistencialista ou educativa provocaram algumas decisões, como a criação do Serviço de Educação Pré-Escolar e a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Segundo Rosenberg (2011), também passou a funcionar, em 1977, o Projeto Casulo, o primeiro programa brasileiro de educação infantil em massa implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). O projeto teve condições de ser implantado porque adotou pequenos investimentos orçamentários e privilegiou a

participação da comunidade como forma de custeio, além de permitir a entrada direta do governo federal e pelo discurso da prevenção.

Segundo a autora, em menos de quatro anos o projeto atendia a quase um milhão de crianças pobres, com um modelo a baixo custo e empobrecido. A primeira avaliação feita um ano depois da implantação evidenciava ausência de pessoal capacitado, pouco conhecimento da cultura das famílias, inadequação do espaço físico, falta de água, verbas e materiais.

Em 1981, o MEC também implantou um programa destinado à mesma população, com objetivos semelhantes e adotando um modelo de baixo custo e empobrecido. Estes projetos foram responsáveis pela grande expansão da educação infantil no Brasil na década de 80, ou seja, “a pré-escola de massa, atendimento pobre para o pobre, estava sendo usada, também, como alternativa mais barata à educação primária” (ROSENBERG, 2011, p. 155).

Oliveira (2008) afirma que na década de 70 e 80, os movimentos operários e feministas lutavam pela democratização em meio a tanta desigualdade social, com isso algumas medidas foram adotadas para ampliar e garantir o acesso e a aprendizagem básica da população mais pobre à pré-escola, primeiro e segundo grau. Mas a infra-estrutura urbana e os baixos salários traziam problemas para as creches e a reivindicação por elas se intensificava cada vez mais, mas agora a exigência era entorno do dever do estado e do direito do trabalhador.

Essa pressão por parte dos movimentos fez com que o número de creches mantidas pela administração pública e também particulares conveniadas pelo governo aumentasse. E mesmo assim, havia insuficiência no número de crianças atendidas, sendo necessárias outras iniciativas do poder público, como os programas assistenciais de baixo custo.

Oliveira e Ferreira (1989) afirmam que um desses programas que vieram como alternativa emergencial para atender a comunidade carente foi o denominado “Mães-crecheiras”, em que as mães cuidavam o dia todo de seus filhos e de mais duas ou três crianças da vizinhança recebendo uma verba. Essa política de atendimento acabou tendo um custo mais alto que a gerencia de creches, além de ter sido uma forma de exploração do trabalho feminino.

Segundo Oliveira (2008), no início da década de 80, o trabalho pedagógico dos programas compensatórios na pré-escola estava sendo muito questionado por técnicos e professores, pois evidenciava-se ainda mais que as crianças das classes

populares estavam sendo discriminadas ao invés de receberem benefícios do programa.

Em 1986 foram incluídas ao Plano Nacional de Desenvolvimento políticas novas para as creches. As discussões das funções das creches foram retomadas, buscando alternativas para romper com as concepções assistencialistas.

As lutas de democratização, movimentos feministas e sociais a favor das creches, possibilitaram que na Constituição de 1988, a educação em creches e pré-escolas fosse reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado.

A década de 90 foi marcada pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), concretizando os direitos da criança previstos pela Constituição.

Percebe-se que as mudanças políticas e sociais começam a trazer uma nova concepção de infância. Se até então era preciso educar as crianças da elite e oferecer assistência às menos favorecidas, agora começam reconhecer que a criança, independente da classe social, necessita de direitos. Isso mostra que ela começa a ser percebida como um ser que faz parte da sociedade, que tem história e cultura.

Em 1996 há um marco, em termos de conquistas, na educação da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, evidenciou a importância da Educação Infantil considerando-a como primeira etapa da Educação Básica.

As propostas pedagógicas ganharam novas concepções. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação e um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi formulado pelo MEC (OLIVEIRA, 2008).

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representam os termos legais para a Educação Infantil. A par disso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou documentos sugestivos para a Educação Infantil, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); entre outros.

Estes documentos vieram com o intuito de direcionar o trabalho do professor, das creches e pré-escolas, através de referências e estudos para a melhoria da qualidade da Educação Infantil a partir das políticas públicas implantadas no Brasil.

Com as novas leis que surgiram para garantir os direitos da criança, a qualidade no atendimento a essa faixa etária apresentou grande avanço, apesar de ainda estar longe de abranger sua totalidade. As transformações na cultura, economia e política, o avanço no pensamento da sociedade, o surgimento dos documentos legais e sugestivos para a educação infantil revelam como a criança conquistou espaço na educação, e esse ganho é extremamente recente.

No entanto, questionamos: apesar de toda essa conquista nas leis e mudanças na concepção de infância, as instituições que atendem agora, a primeira etapa da educação básica, passaram a ser escolares?

Voltando ao questionamento inicial deste item: será que se referir à educação das crianças como institucionalizada é o mesmo que oferecer a elas uma educação escolar?

Compreendemos que não. Uma educação escolar requer características que envolvam uma escola, ou seja, independentemente da faixa etária, precisa cumprir a função de transmitir o conhecimento historicamente sistematizado, que representa as máximas conquistas dos homens até hoje alcançadas. E instituição pode ter qualquer outra função: atender os filhos de trabalhadores de uma empresa ou garantir cuidado e alimentação saudável das crianças de uma comunidade ou atender crianças carentes para erradicar o trabalho infantil, dentre diversas outras.

Dizer então que a educação infantil tornou-se institucionalizada não garante, em nossa perspectiva, que ela necessariamente passou a ser escolar. Colocada, no entanto, como primeira etapa da educação básica perante a lei, consideramos que a educação infantil deve (ou pelo menos deveria) ter função escolar.

A lei mudou, a LDB impôs, hoje a educação infantil é o primeiro segmento da educação básica, mas e do ponto de vista pedagógico? E as concepções? Mudaram? Segundo Martins (2009), as instituições de educação infantil têm trazido atualmente um ideário de que pouco se pode fazer com as crianças de zero a seis anos até que elas cresçam, avançando pouco além da garantia do cuidado, higiene e segurança.

Isso acontece porque a história não é regida pelas normativas institucionais, mas sim pela prática social humana. Não basta ter uma lei. Do ponto de vista formal, pode estar tudo certo, mas e do ponto de vista da história e da prática humana?

Percebemos que a educação infantil tem preservado concepções antigas sobre a criança e a educação da infância, mas agora dentro de um novo ideário pedagógico, atendendo as necessidades da atual sociedade capitalista, assunto que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O IDEÁRIO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO.

Neste capítulo propomos apresentar as concepções que abarcam a educação infantil e a criança na contemporaneidade. As conquistas legais que garantem o atendimento da criança em instituição escolar são recentes e como a história é regida pela prática social humana e a educação da infância tem suas próprias características históricas, muitas das ideias que se difundiram no passado para caracterizar a infância e a seu atendimento, ainda se propagam na realidade.

Propomos, portanto, apresentar a criança e seu atendimento dentro do que chamamos de um ideário pedagógico que, drasticamente, tem solidificado a educação da infância na atualidade. Apresentaremos também a educação que acreditamos que todas as crianças deveriam ter o direito de receber, com base na pedagogia histórico-crítica. Posteriormente discutiremos como deveria ser então o ensino oferecido aos alunos, bem como a relação entre aprendizado e desenvolvimento, com base na psicologia histórico-cultural. Por fim, faremos algumas considerações a respeito da formação dos professores no discurso pedagógico atual e sobre as parcerias entre os setores público e privado.

A inquietação que nos interessa de forma mais pontual está pautada no reconhecimento da escola de educação infantil como instituição formal responsável pelo ensino dos alunos. A escola, em âmbito geral, tem por objetivo clássico a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, a formação plena e intencional do indivíduo, o oferecimento das máximas formas de desenvolvimento humano que até hoje foram alcançadas.

Importante ressaltar que quando tratamos de considerar a educação infantil enquanto escola, entendemos que não seria adequada a transmissão de conhecimentos tal como na escola de ensino fundamental preceitua, com as quais também não concordamos, pois na educação infantil trata-se de crianças em fase inicial de desenvolvimento e que não teriam, ainda, condições para tal.

O intuito é romper com discursos atuais que estão cercados por argumentos contrários a estes, considerando que a educação escolar, aquela desenvolvida em instituição denominada “escola” com “professores” com formação adequada, é prejudicial ao desenvolvimento da criança. Por que não podemos chamar a instituição que educa crianças pequenas de “escola” e o profissional que lá atua de

“professor”? Equivocadamente, o conhecimento não tem mais orientado o trabalho do professor, a transmissão do saber é vista como algo danoso, tem-se desqualificado a escola quanto ao seu lócus de ensino, caracterizando a educação de crianças menores de seis anos como anti-escolar (ARCE, 2010).

Convém destacar que quando falamos de “ensinar” às crianças pequenas não estamos falando do ensino “clássico” de conteúdos escolares, posto que entendemos que não se ensina apenas “conteúdos”, mas também valores, cultura erudita, comportamentos, aspectos da realidade que são necessários de serem apresentados às crianças nesta fase de seu desenvolvimento.

Também observamos que o processo educacional escolar, em seus diversos segmentos, do infantil até o ensino superior, tem consolidado políticas educacionais centradas no treinamento dos indivíduos para atender às exigências do mercado, reduzindo a educação à formação de competências que incidem sobre os fins educacionais (MARTINS, 2004).

O ideário pedagógico contemporâneo, tanto referente aos discursos que afirmam que hoje a educação precisa acompanhar o desenvolvimento infantil intervindo o mínimo possível e respeitando a espontaneidade da criança, quanto àqueles que valorizam a potencialidade e competência dos alunos, ancora-se nos postulados construtivistas⁷.

Em detrimento disso, o saber científico deixa de nortear a ação pedagógica e os conhecimentos historicamente sistematizados, que constituem-se fundamentais para a humanização dos indivíduos, deixam de ser valorizados, buscando-se “a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram, no que se inclui uma educação escolar de qualidade” (MARTINS, 2004, p. 65).

O primeiro discurso apontado, que conduz a educação da criança até seis anos como anti-escolar, tem alicerçado a construção da chamada “pedagogia da infância”. Arce (2004) constatou que as escolas italianas da região de Reggio Emilia têm servido como modelo para a educação infantil no Brasil e no mundo, trazendo

⁷ Saviani (2010), com base nos estudos de Rössler (2006), afirma que o construtivismo passou a exercer grande força nas políticas educativas, para pedagogos e grande parte para os professores. Tendo grande força na década de 1990 e tornando-se referência nas reformas de ensino em vários países, o construtivismo, que tem sua matriz teórica nas obras de Piaget, entende que a fonte do conhecimento está na ação e não na percepção e a inteligência como aquela que constrói o conhecimento.

um conjunto de princípios pedagógicos e filosóficos explicitamente ligados ao universo pós-moderno e construtivista.

A então chamada abordagem Reggio, como aponta Rossler (2003) *apud* Arce (2004), tem atraído muitos educadores justamente por propor ideias contrárias ao caráter escolar da educação infantil, assim como: as construções individuais como foco do trabalho educativo; a ideia de que o prazeroso deve ser o eixo da prática educativa; a ausência de planejamento, uma vez que as crianças ditam o ritmo do trabalho do professor; a crença de que trazer a comunidade e a cultura para dentro da escola tornará a criança um cidadão melhor; a valorização do conhecimento provindo da prática da criança e do professor acima de qualquer livro; entre diversas outras.

Arce (2004) afirma que existe um movimento por esta pedagogia que elimina todos os laços com o ensino e com o professor que tem a função de transmitir o conhecimento. Uma pedagogia da infância que tem como objetivo a preocupação com a própria criança e a recusa em ensinar à elas os conhecimentos universais, é a própria negação do princípio educativo básico, que é a humanização da criança.

A pedagogia da infância, não somente procura preservar a criança da escola, como também faz da infância um refúgio das maldades produzidas pela sociedade contemporânea. “Há um ar de nostalgia da pureza perdida pela sociedade, mas preservada pela infância. Defender a pedagogia da infância seria como defender o retorno a essa pureza perdida” (ARCE, 2004, p. 161).

A infância parece estar sendo “fetichizada” pelos educadores como natural e espontânea, aproximando-se muito das ideias de Froebel e os seus jardins de infância.

Como vimos no capítulo anterior, a criança para Froebel era vista como um ser repleto de potencialidades, que já trazia dentro de si tudo aquilo que um dia viria a ser, era considerada uma sementinha que, ao ser adubada e colocada em boas condições, se desabrocharia, tornando-se livre para aprender.

As ideias de Froebel, como afirmou Arce (2002), trouxeram em sua essência o impedimento do indivíduo de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, reduzindo-se ao que pode ser útil à vida cotidiana, tornando o indivíduo cada vez mais alienado.

É justamente nesta perspectiva que hoje ideias tão semelhantes às de pensadores do passado, como Froebel, vem sendo defendidas pelos próprios

professores que trabalham com crianças da educação infantil, é um ideário que se torna cada dia mais impregnado nos discursos, mostrando o quanto estão alienados e condicionados à sociedade capitalista.

Além disso, a abordagem Reggio, segundo Arce (2004) trabalha com a pedagogia de projetos. Duarte (2010) afirma que a pedagogia de projetos valoriza o método da pesquisa mais do que o conhecimento ensinado pelo professor. E esse pressuposto tem bases no construtivismo e escolanovismo.

A pedagogia de projetos, segundo o autor, surgiu com William Heard Kilpatrick, colega e colaborador de John Dewey⁸, com a ideia central de que os alunos deveriam buscar o conhecimento de acordo com suas necessidades, rompendo com a ideia de que o conhecimento deveria seguir uma sequência lógica e temporal.

A pedagogia de projetos valorizava o pensamento científico autônomo, considerados por Dewey e Kilpatrick, ideias para uma democracia liberal. Assim afirma, “embora na atualidade seja utilizada a expressão “pedagogia de projetos”, o mais correto seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo” (DUARTE, 2010, p. 41).

Segundo Arce (2004), esse tipo de discurso faz desaparecer todo caráter histórico da inserção da criança na vida social tornando-a como um processo natural, universal e imutável. “O que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se um recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade” (p.164).

Aliado a essa abordagem, está o lema “aprender a aprender”, o qual faz parte do segundo discurso que apontamos inicialmente, aquele que tem consolidado políticas educacionais centradas no treinamento dos indivíduos para atender às exigências do mercado. Iniciaremos por apresentar as propostas do relatório financiado pela UNESCO⁹ que tem servido como orientação para muitas propostas pedagógicas.

⁸ John Dewey foi um filósofo estadunidense que sistematizou em sua produção intelectual a filosofia da Escola Nova, destacando os resultados práticos da educação escolar, se tornando o principal expoente do movimento escolanovista (DERISSO, 2010).

⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reúne 193 países na busca de soluções para os problemas da sociedade e para acompanhar o desenvolvimento mundial, sendo uma das áreas de mandato a educação.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, financiada pela UNESCO e presidida por Jacques Delors, apresentou um relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, propondo orientar a educação mundial através dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Segundo o relatório, aprender a conhecer está relacionado à possibilidade de estudar um número reduzido de assuntos de maneira profunda. Aprender a fazer é adquirir competências para tornar o aluno apto a enfrentar situações. Aprender a conviver é preparar-se para os conflitos, compreendendo o outro. E aprender a ser está relacionado ao desenvolvimento da personalidade, levando em consideração ao que o relatório chama de potencialidades do indivíduo, tais como memória, raciocínio, aptidão para comunicar-se, entre outros.

A partir dos quatro pilares, o relatório coloca que as pistas e recomendações para a educação no século XXI estão relacionadas à conversão de uma sociedade educativa na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos, aprimorando e ampliando estritamente às exigências da vida profissional e tirando proveito das oportunidades que a sociedade oferece.

Embora na íntegra do texto as informações sejam prioritariamente destinadas ao nível secundário, no início do relatório Delors (2006) afirma que se pensou, antes de mais nada, nas crianças e nos adolescentes, argumentando: “A educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação” (DELORS, 2006, p.11)

Pode-se perceber que a concepção romântica da educação, apesar de aparentemente superada, ainda se encontra presente nas propostas educacionais. Mas o discurso não fica preso a isso. O que mais se nota no relatório, são argumentos que valorizam a potencialidade e competência dos alunos, a educação para o mercado de trabalho, a formação para lidar com o desemprego e a competição, aquela que adapta o ser humano às transformações da sociedade.

Assim, a função da educação é permitir que os homens “façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 2006, p.16).

Quando discursa sobre a ideia de que no século XXI todos deverão incrementar a capacidade de autonomia e discernimento, afirma que não se pode deixar de “explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano” (DELORS, 2006, p. 20).

Dessa forma, se todo o talento está no interior de cada ser humano, não é papel da educação transmitir o conhecimento histórico da humanidade, mas sim, criar mecanismos de explorar aquilo que se acredita que o ser humano já possui ao nascer e que está escondido, tais como “memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador,” (DELORS, 2006, p. 20).

É possível perceber que essa valorização à educação voltada para os talentos dos alunos está relacionada à situação de desemprego que vivenciam os numerosos países atualmente, pois o relatório afirma que se preocupa com o fato de quem completa hoje a educação secundária sem uma previsão de emprego e afirma que a saída encontrada é a diversificação de oferta de opção, mantendo a valorização de “todos os talentos, de modo a diminuir o insucesso escolar, e evitar a muitos adolescentes o sentimento de exclusão e de ausência de futuro” (DELORS, 2006, p. 23).

Saviani (2010), ao realizar uma análise no documento, afirma que o lema “aprender a aprender¹⁰” que é base do relatório, retoma algumas ideias do escolanovismo¹¹, em que o professor é aquele que auxilia o aluno e não mais o que ensina, e o aprender e o ensinar já não são mais tão importantes, mas sim o buscar conhecimentos, o aprender a estudar, o aprender a aprender. Acontece que, segundo o autor, esse lema no escolanovismo foi ressignificado atualmente. Ou seja, enquanto no escolanovismo o “aprender a aprender” estava relacionado ao otimismo da economia em expansão provocado pelas mudanças da industrialização,

¹⁰ Duarte (2001) afirma que o construtivista espanhol César Coll é um dos autores que explicitam esse princípio do “aprender a aprender”, apresentando-o como a finalidade última da educação numa perspectiva construtivista. Para o construtivista, “aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma” (DUARTE, 2001, p.36).

¹¹ O escolanovismo foi um movimento que surgiu no final do século XIX com o intuito de reconstruir a educação no Brasil. Em 1932 foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que dentre seus fundamentos filosóficos estava “(...) os seguintes princípios: função essencialmente pública da educação; escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” (SAVIANI, 2010, p. 245). E nas bases psicológicas para a educação encontra-se propostas contra “(...) o intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada (...)” (SAVIANI, 2010, p. 247).

onde os indivíduos cumpriam um papel em benefício de todos, atualmente, “liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2010, p. 432). Essa ressignificação, segundo o autor, é o que denomina o neoescolanovismo.

Facci (2004 b) afirma que com o desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, com as mudanças nas relações de produção e consumo devido à globalização e mundialização da economia, a passagem do século XX para o XXI passou a exigir um mercado de trabalho voltado para a valorização dos homens competitivos, que tenham habilidades comunicativas e cognitivas. Enfatizou-se a questão da competência e destacou-se o princípio educativo “aprender a aprender”, provocando mudanças políticas, culturais e sociais.

Duarte (2001) afirma que o “aprender a aprender”, tão postulado hoje nos discursos pedagógicos, tem base no construtivismo¹², em que aprender sozinho é importante para desenvolver a autonomia do aluno. Não discordando dessa importância, Duarte (2001) afirma que o problema das pedagogias do “aprender a aprender” acontece quando

(...) estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001,p. 36).

O construtivismo, segundo Derisso (2010), é uma teoria que concebe o conhecimento como produto da atividade subjetiva e determina o elemento psicológico sobre o social, onde cada indivíduo constrói seu próprio conhecimento.

Duarte (2010) afirma que o conhecimento humano, no construtivismo, é promovido pelo esforço de adaptação do indivíduo no meio, as atividades que tem maior valor educativo são aquelas que promovem o processo espontâneo do desenvolvimento do pensamento, não importando o que a educação escolar tem a ensinar, mas sim o processo pelo qual o aluno pode reinventar o conhecimento.

¹²Enquanto para Duarte (2001) o “aprender a aprender” tem base no construtivismo, para Saviani (2010) tem base no escolanovismo. Destacamos que, como o próprio Saviani traz, o construtivismo, desde sua origem, mantém afinidade com o escolanovismo. Piaget se reporta ao escolanovismo em vários de seus trabalhos. “A psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2010, p. 434).

Sendo o aluno quem constrói o próprio conhecimento, os conteúdos passam a ser apenas um meio para essa construção. Isso acontece porque no construtivismo,

Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto (DUARTE, 2010, p. 39-40).

Atualmente o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências, tornando-se mais pragmático, preocupando-se com a adaptação dos alunos no mercado globalizado, exigente e competitivo. Os conteúdos disciplinares se tornam cada vez mais reduzidos, atribuindo-se um valor maior por aquilo que o aluno aprende por conta própria, decorrentes de sua própria necessidade (DERISSO, 2010).

Segundo Saviani (2010), os PCNs¹³, elaborados pelo MEC, também vêm com a mesma orientação, servindo de referências para os currículos das escolas brasileiras, defendendo que estas têm exigências mais amplas, como capacitar para adquirir novos saberes, valorizando a iniciativa e inovação através do processo de aprender a aprender.

Assim, por inspiração do neoescolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vem sendo desenvolvidas desde a década de 1990 (SAVIANI, 2010, p. 433).

Pensando no cenário da década de 1990, Saviani (2010) afirma que esta se inicia no clima cultural pós-moderno¹⁴, assim, enquanto o moderno está centrado nas máquinas mecânicas e na produção de novos materiais, o pós-moderno está preocupado com o mundo de comunicação através das máquinas eletrônicas e produção de símbolos, enquanto era antes necessário o experimento, na pós-modernidade os computadores simulam em modelos a imagem do que se pretende produzir.

¹³ Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pelo Ministério da Educação em 1997 a fim de estabelecerem referências para o trabalho educativo das escolas públicas de Ensino Fundamental.

¹⁴ Saviani (2010) traz as características do clima cultural "pós-moderno" com base na publicação do livro de Lyotard "A condição pós-moderna", de 1979.

O neoliberalismo é o termo que denominou o mundo pós-moderno, marcando o cenário político-econômico da América Latina com o corte profundo nos gastos públicos, a rígida política monetária visando à estabilização, à desregulamentação dos mercados e à privatização.

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu depois da II Guerra Mundial como uma reação teórica e política impetuosa contra o Estado intervencionista e de bem-estar na região da Europa e América do Norte, onde dominava o capitalismo. O texto que deu origem a essas questões foi escrito por Friedrich Hayek em 1944, apresentando “um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado” (p. 9).

Em 1973, com a crise do modelo econômico, boa parte do mundo capitalista avançado passou por uma recessão profunda, com altas taxas de inflação e baixas de crescimento, foi onde a ideias neoliberais ganharam espaço, propondo

Manter um estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (ANDERSON, 1995, p. 11)

Para o autor, o impacto do neoliberalismo demorou a ser sentido na América Latina, porém foi o continente testemunha da primeira experiência neoliberal sistemática, sendo o Chile o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal, que começou com o desemprego massivo, repressão sindical, privatização dos bens públicos, de maneira dura e cruel.

Arce (2001) afirma que o Brasil pode vivenciar o início desses aspectos do neoliberalismo já na era Collor, tendo continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso, que trabalhando para colocar o Brasil no primeiro mundo, adotou medidas autoritárias e desastrosas em nome da modernização, conseguindo agregar para o poder a classe intelectual, fornecendo suporte teórico ao neoliberalismo com concepções pós-modernas de homem e sociedade.

Neste contexto a escola é regida pelas leis de mercado. Saviani (2010) afirma que as transformações materiais que caracterizaram a passagem do fordismo ao toyotismo, reforçaram a importância da educação escolar para o processo econômico-produtivo na teoria do capital humano, que tem por função preparar os

homens para atuarem no mercado em expansão. Porém essa teoria ganha um novo significado. Se antes, na teoria do capital humano, a escola deveria formar a mão de obra que assegurasse o incremento da riqueza social centrando-se nas demandas coletivas, com o crescimento econômico do país, a partir de 1990 a teoria passa a ser voltada para a satisfação de interesse privados, onde é necessário exercer a capacidade de escolha para ser competitivo no mercado de trabalho.

A educação investe no indivíduo para que ele seja competitivo, uma vez que não há empregos para todos. A economia pode crescer mesmo com as altas taxas de desemprego. O acesso à escola não pode garantir o emprego, apenas amplia as condições de empregabilidade.

A “pedagogia da exclusão”¹⁵ entra nesse contexto uma vez que, segundo o autor, prepara-se o indivíduo para torná-lo empregável, mas caso não consiga escapar da condição de excluído, a “pedagogia da exclusão” o terá ensinado a se responsabilizar por isso e a procurar outras possibilidades, como o trabalho informal, por conta própria, terceirizado, entre outros.

Neste novo contexto, o empenho em introduzir nas escolas a pedagogia das competências, substituindo o conceito de “disciplina de conhecimento” por “competências”, tem por objetivo tornar os indivíduos mais produtivos, valorizando o comportamento flexível do indivíduo para se adaptar a uma sociedade que não tem garantia da sua própria condição de sobrevivência.

A função essencial da escola, que é a socialização do saber produzido historicamente para a humanização dos indivíduos, fica na contramão desses discursos atuais. A construção do conhecimento fica condicionada ao meio, ao imediatamente presente, como se o contexto disponibilizasse a todos as mesmas possibilidades humanizadoras, naturalizando as desigualdades instituídas pelo capitalismo. A educação passa a ter função de instruir e adaptar o indivíduo para resolver problemas imediatos, para captar a realidade por si só, e dessa forma, o real conhecimento se oculta.

Martins (2004) afirma que o modelo de educação escolar que coloca como tarefa construir competências iguala o papel ontológico do ideário de trabalho, que é

¹⁵ Saviani (2010) afirma que para Kuenzer (2005), duas expressões, aparentemente paradoxais, caracterizam essa nova concepção pedagógica: a “exclusão includente” e a “inclusão excludente”. O primeiro, no terreno do mercado, se refere à exclusão do trabalhador do mercado formal e sua inclusão na informalidade. E o segundo, no terreno da educação, refere-se à inclusão do estudante no sistema escolar sem os padrões de qualidade, somente com o intuito de atingir as metas de universalização do ensino. Assim, crianças e jovens são incluídos na escola, mas são excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na sociedade.

condição para humanização dos homens, à atividade de emprego, que é condição para a venda da força de trabalho, perdendo-se com isso, a historicidade da existência humana e as possibilidades de transformação da realidade.

Da mesma forma como Martins (2004), acreditamos que a educação não pode apartar-se da função de preparar os indivíduos para o mercado, mas essencialmente não pode deixar de preparar os indivíduos para a produção de si mesmos preparados para a luta contra a produção social alienada.

Diante desse cenário presente na sociedade capitalista atual, a tentativa é propor meios para que a educação não venha apartar-se de sua função essencial. Inspiramo-nos nos pressupostos de Saviani (2003) para defender a organização de uma escola de educação infantil cuja função seja especificamente educativa, ligada à questão do conhecimento, mas, como já dito anteriormente, não estamos propondo uma antecipação do ensino fundamental para as crianças da educação infantil.

Enfatizamos que não defendemos para a educação infantil uma escolarização tal como Saviani propôs para a escola de Ensino Fundamental. Acreditamos, no entanto, na importância da aquisição do conhecimento cultural mais elaborado, independente da faixa etária da criança, que vem para superar os conhecimentos espontâneos, permitindo que a mesma avance nos diferentes aspectos de seu desenvolvimento e caminhe em direção à aquisição do conhecimento sistematizado.

E é sobre o seu papel, o de socializar o saber acumulado histórica e cientificamente pela humanidade, através da conversão do saber objetivo em saber escolar, que trataremos no próximo item.

2.1 A pedagogia histórico-crítica e a educação.

A partir da emergência de um movimento pedagógico historicizador que por um lado, viesse contrapor às ideias da pedagogia tradicional e nova e de outro, à visão crítico-reprodutivista da educação, Saviani (2003) formulou uma teoria educacional que nomeou de pedagogia histórico-crítica.

Sua formulação ocorreu no final da década de 1970, para responder às necessidades de encontrar uma alternativa à pedagogia dominante. Neste momento estavam sendo desenvolvidas análises críticas da educação, porém, apesar de tais

críticas compreenderem a educação a partir de seus condicionantes sociais, evidenciavam um caráter reprodutor.

A visão crítico-reprodutivista, segundo Saviani (2003), impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia tecnicista por volta de 1968, porém ela se limitou em fazer a crítica do existente sem apresentar uma proposta de intervenção prática. A questão central era como atuar no campo pedagógico de forma crítica e então foi preciso buscar uma superação desta visão.

Tomando o critério de criticidade da sociedade marginalizada ao fenômeno da escolarização, o autor caracteriza dois grupos, o de “teorias não-críticas” e o de “teorias crítico-reprodutivistas”. O grupo das teorias crítico-reprodutivistas concebe a sociedade como marcada pela divisão de classes que se relacionam à base da força e a educação como reprodução da sociedade, já para o grupo das teorias não-críticas, a sociedade é vista como harmoniosa, na qual existe integração de seus membros e a educação vista como autônoma, fazendo parte desse grupo a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional apresenta uma escola organizada como agência centrada no professor, que transmite os conhecimentos e o aluno apenas deve assimilar. O contexto do século XIX marca a necessidade de uma escola onde seria possível transformar os súditos em cidadãos, uma vez que a burguesia consolidava o poder e era preciso construir uma sociedade democrática. Com isso, além da escola ficar restrita aos bem-sucedidos, estes não se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar e dessa forma, críticas feitas ao modelo tradicional foram dando origem à pedagogia nova (SAVIANI, 2001).

Se antes, na pedagogia tradicional os marginais eram ignorados, Saviani (2001) afirma que na pedagogia nova mantinha-se a crença no poder da função de equalização social da escola, em que a educação seria um instrumento de correção da marginalidade na perspectiva de que todos aceitassem a individualidade de cada um.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosóficas centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração

experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2001, p. 9)

Com base nesta concepção, o professor agiria como um estimulador da aprendizagem, onde a iniciativa caberia ao próprio aluno.

Saviani (2001) afirma que esse modelo de escola tinha custos bem mais elevados e não conseguiu alterar o panorama educacional que encontrava a escola tradicional, já que ficou restrito a pequenos grupos de elite. Mas o ideário escolanovista foi amplamente difundido e muitos educadores passaram a ver características muito positivas no novo modelo. Com isso, o escolanovismo foi absorvido pelos professores, trazendo como consequência o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares e aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites, agravando o problema da marginalidade ao invés de resolvê-lo. Assim, a escola nova “ao mesmo tempo que procurava evidenciar as “deficiências” da escola tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (p. 11).

Os resultados da reforma escolar no escolanovismo se mostravam frustrados no final da primeira metade do século XX e com isso, de um lado tentava-se desenvolver uma escola nova popular e de outro se propagava a ideia da pedagogia tecnicista, a partir do pressuposto de uma reorganização do processo educativo inspirados na racionalidade, eficiência e produtividade.

Na pedagogia tecnicista, segundo Saviani (2001), o elemento principal é a organização racional dos meios, professor e aluno ficam em posição secundária. O marginalizado, nesta perspectiva, é o incompetente e a educação estaria contribuindo para superar este problema quando formasse indivíduos eficientes. Dessa forma, “se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (p. 14). É evidente que com isso o problema da marginalidade só se agravou.

A pedagogia crítico-reprodutivista veio então em contraposição às teorias não-críticas, levando em conta os determinantes sociais da educação. Porém a concepção não apresentou proposta pedagógica e frente a uma sociedade

capitalista, sua educação apenas reproduzia os interesses do capital. Com isso, um longo processo se deu na busca de saídas teóricas.

Analisando mais profundamente a questão educacional da própria teoria crítico-reprodutivista, Saviani (2003) buscou compreender a educação no movimento histórico, determinada por contradições internas à sociedade capitalista, sendo um elemento que além da reprodução, impulsionasse a tendência de transformação desta sociedade.

Nesta perspectiva, pensava-se a educação como determinada pela sociedade, mas de uma forma recíproca, onde poderia também interferir na sociedade para transformá-la, possibilitando “compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2003, p. 93).

Foi então vinculando a dimensão histórica na visão reprodutivista, de forma que a ação humana pudesse transformar a escola através de uma teoria crítica contraditória na sociedade capitalista, passando de uma visão crítico-mecanicista para uma visão crítico-dialética, que cunhou a expressão “concepção histórico-crítica”.

Na perspectiva histórico-crítica, Saviani (2003) compreende a educação como fundamental para o desenvolvimento do homem. Através do caráter dialético de estrutura do homem, que é o sujeito central, a existência humana é caracterizada por um processo de transformação que o homem realiza sobre o meio.

Da mesma forma, o homem é visto como aquele que precisa produzir existência, adaptar a natureza a si, transformá-la segundo as suas necessidades, e isso é possível através do trabalho. O desenvolvimento histórico é justamente o processo pelo qual o homem produz no tempo a sua existência, através do trabalho o homem age sobre a natureza e vai construindo o mundo histórico.

Na sociedade antiga e feudal, a modalidade principal de educação era o trabalho, a maioria não se educava através da escola. Na época moderna, os meios de produção passam a assumir a forma de capital, e com isso surge a chamada sociedade capitalista. O processo produtivo passa da agricultura para a indústria, a classe dominante passa a ser a burguesia, que revoluciona as relações de produção em detrimento da necessidade de produzir continuamente e domina a natureza

através do conhecimento metódico. Surgem neste contexto as cidades como local das relações sociais e o conhecimento intelectual como necessidade geral.

Dessa forma, é na sociedade burguesa que se coloca a exigência da universalização da educação básica. Mas é evidente que a verdade e o conhecimento sempre revolucionam o pensamento e com isso vem a necessidade de transformação, o que aparentemente não é nada interessante para a classe dominante.

Com isso os economistas viam a necessidade de generalizar a escola, mas dentro de um limite. Os trabalhadores precisavam ter apenas o mínimo de instrução para participarem da sociedade moderna, para desenvolver o processo produtivo.

Como vivemos em uma sociedade de classes com interesses opostos, que busca reduzir o impacto da escola em relação às exigências de transformação da sociedade, a tentativa era manter a desescolarização, proposta que provém dos já escolarizados.

Para superar as concepções da sociedade burguesa, Saviani (2003) utilizou a lógica e o método dialético, entendendo a prática educativa como a totalidade dinâmica que sintetiza as determinações históricas e a partir do princípio dialético das contradições, faz a relação entre a forma e o conteúdo.

E como analisou a possibilidade de uma prática pedagógica nas condições contraditórias da sociedade capitalista, na relação de domínio entre as classes sociais, a educação histórico-crítica de Saviani foi fundamentada nas elaborações teóricas de Marx.

2.1.1 Marxismo e a Pedagogia histórico-crítica

Karl Marx nasceu em 1818, em Traier, na Renânia, cidade que fazia parte da Prússia. Foi no contexto do século XIX, de grande desenvolvimento do capitalismo e mudanças radicais no mundo, que Marx viveu e desenvolveu seu pensamento. Seu trabalho intelectual e sua atuação prática são construídos em íntima relação com os acontecimentos históricos, políticos e econômicos de seu tempo, comprometido sempre com a classe trabalhadora (ANDERY e SÉRIO, 2003).

Segundo os autores, Marx fez um intenso trabalho intelectual e ao mesmo tempo, sempre esteve presente na cena política, participando das reivindicações da classe trabalhadora, em relação ativa com o movimento operário de sua época e

com a luta política pela transformação da sociedade. Se por um lado, para compreender o pensamento de Marx é preciso conhecer sua ralação com o trabalho intelectual e atuação política, por outro, é preciso reconhecer as influências teóricas que marcaram o desenvolvimento de seu pensamento.

Vaz (1982), tratando das fontes filosóficas do pensamento de Marx, afirma que ele próprio não se considerava filósofo. Embora sua reflexão tenha alimentado inicialmente fontes filosóficas, sua evolução intelectual encaminhou-se para o campo da Economia e da crítica social e política, o que o afastou aparentemente de suas primeiras inspirações filosóficas. No entanto, é impossível estudar a filosofia do século XX sem considerar a presença de Marx.

Marx julgava que seu estilo de pensamento assinalava a “supressão” da filosofia, mas para ele, “suprimir” a filosofia significava realizá-la. A tese da “supressão” da filosofia, que significava para Marx o fim do pensar que fizesse uso de categorias filosóficas, na verdade, apenas anunciava o fim de um saber filosófico que tinha sua forma acabada. Dessa forma, para Marx, a filosofia nunca seria uma página virada na história do pensamento, mas continuaria presente na sua realização. Portanto, “o pensamento marxiano pretende ser, justamente, a filosofia feita práxis e transfundida na realidade (VAZ, 1982, p.6).

A teoria do conhecimento de Marx é condicionada pelo confronto entre empirismo e racionalismo. Por um lado, como discípulo de Hegel, inspirou-se na dialética hegeliana, criticou e comentou sua obra, posteriormente, prolongou a linha do grande racionalismo, que termina em Hegel. Por outro lado, Marx acompanhou a crítica feita ao racionalismo hegeliano por Feuerbach, que tentava reviver a tradição empirista dentro do racionalismo. Dessa forma, a originalidade epistemológica do pensamento de Marx se dá justamente porque ele não pode nem ser considerado um empirista no sentido de Feuerbach, nem um racionalista no sentido de Hegel.

Marx tentou manter, dentro de uma revalorização do empírico, as exigências do racionalismo, porque isso parecia essencial ao seu propósito de pensador e homem de ação. A teoria do conhecimento de Marx encontrou então, sólido terreno na práxis, ou seja, no conhecimento articulado dialeticamente à prática. A partir disso, se opôs à Feuerbach quando este tentou introduzir o empirismo dentro da escola hegeliana. Marx considera essa tentativa falha, incompatível com o que ele considerava ser o movimento da história e da realidade humana, pois colocaria um caráter estático à experiência sensível.

A práxis é, para Marx, o ponto de encontro das tradições racionalistas e empiristas, sendo o conhecimento ligado ao ato de produzir, ao fazer e enquanto produtor, é ser cognoscente. Ao conceber o homem como ser produtor, Marx recorria à tradição racionalista, onde a razão introduzia as diferenças analíticas que são pressupostas à produção de objetos pelo fazer humano, no sólido real empírico.

O homem é, portanto, ser produtor em virtude desse instrumento de dissolução do real empírico que é a Razão. E enquanto tal, é ser cognoscente. Assim, o conceito marxiano de práxis tenta preservar, a um tempo, a exigência racionalista e o postulado empirista fundamental, e vai buscar nessas duas fontes o seu conteúdo epistemológico (VAZ, 1982, p.9).

Dessa forma, a teoria de conhecimento de Marx é uma síntese original entre empirismo e racionalismo que tem a noção de práxis como conceito central. Não é, portanto, nem empirista, nem racionalista, sua originalidade só se descobre a partir de suas fontes filosóficas e do seu confronto com a lógica hegeliana. Para entender as fontes filosóficas da concepção da Dialética em Marx é preciso voltar-se para Hegel. Como o próprio Marx afirma, ele não faz mais do que inverter a Dialética de Hegel. Vale lembrar que Marx não foi um vulgarizador ou mesmo um comentador da Dialética de Hegel, mas transformou-a profundamente.

Andery e Sérgio (2003) afirmam que com sua teoria de conhecimento, Marx compreendeu a sociedade baseando-se nas suas relações econômicas, considerando que a compreensão real implicava o entendimento das suas relações históricas, políticas e ideológicas. A formação da sociedade, suas ideias, seus valores, suas instituições e regras de funcionamento têm base nas condições materiais. Somente compreendendo essas condições é possível compreender tudo mais e as possibilidades de sua transformação.

Dessa forma, a base da sociedade está no trabalho. “É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história” (p. 401).

Foi nesta perspectiva que Saviani (2003) fundamentou as bases da pedagogia histórico-crítica. Para ele, a escola é o elemento necessário ao desenvolvimento cultural, compreendida com base no desenvolvimento histórico, que busca a superação da sociedade de classes, que compreende a “realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (p.103).

É importante ressaltar que, segundo Duarte (2004), para Marx o capitalismo desempenhava um papel histórico positivo ao criar as condições materiais para a universalização do ser humano, representava a fase em que os indivíduos poderiam desenvolver-se de forma livre ao possuir o controle das forças produtivas da sociedade. O problema é que o capitalismo faz todo o trabalho humano estar voltado para a mais-valia e ao invés de ser fonte de liberdade e de desenvolvimento, transforma-se em alienação. Esta é a essência contraditória do capitalismo. Impedido de se apropriar da riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas, o ser humano torna-se alienado.

Neste sentido que, segundo Saviani (2003), o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, passa pela mesma contradição que a relação das forças produtivas e as relações de produção. Com a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela sociedade capitalista, as forças produtivas passam a exigir a socialização dos meios de produção e socializar significa instaurar uma sociedade socialista. Considerando que o saber é um meio de produção, socializando-o através da expansão da escola, deixa de ser propriedade privada.

Como afirmam Andrey e Sérgio (2003), os trabalhadores são os produtores reais da riqueza e pela sua própria condição histórica estão em antagonismo com os donos do capital. O conhecimento científico, para Marx, precisa estar a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, precisa direcionar-se aos trabalhadores, não deve ser neutro e sempre deve envolver um fazer, um atuar do homem, para reconstruir no seu pensamento este mundo.

A pedagogia histórico-crítica auxilia no entendimento das contradições da sociedade, afim de que se possa ter conhecimento da ambiguidade que perpassa a questão escolar, como se deve posicionar, saber qual direção que cabe à questão educacional.

Saviani (2003) direciona sua trajetória na educação com o objetivo de formular uma teoria educacional voltada para a natureza específica da ação educativa, empenhada na tarefa de promoção do homem, na intencionalidade na ação educativa e no ato de educar como um objeto claro, explícito. Por isso, afirma ser crítico aos modismos da educação, que aparecem como algo avançado, mas apenas se faz perder o verdadeiro trabalho da educação escolar.

É essa pedagogia que acreditamos ser a mais plausível para a educação. Trata-se de romper com um ideário que forma crianças para atuarem no mercado de trabalho de forma alienada. Trata-se de romper com uma pedagogia anti-escolar que faz perder toda a essência de uma escola, que evidencia um fetichismo da infância que só interessa à classe dominante. Trata-se de defender um direito à educação infantil: o de poder freqüentar uma instituição escolar e o de poder se apropriar das máximas formas de desenvolvimento humano que até hoje foram alcançadas.

Pensando nesta perspectiva, é fundamental que se entenda como o processo de escolarização influencia na formação cultural e histórica do indivíduo através das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, com base na psicologia histórico-cultural.

2.2 Ensinar na educação infantil: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Consideramos a importância da educação escolar como condição de promover a transformação do homem a partir do ensino intencional e sistematizado. Uma teoria educativa necessita estabelecer, segundo Scalcon (2002), bases psicológicas¹⁶ e também a importância para o desenvolvimento da prática na pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica preocupou-se com a proposta pedagógico-metodológica e para ganhar estrutura era preciso pensar o processo ensino-aprendizagem com bases no materialismo histórico-dialético. Dessa forma, para estabelecer bases psicológicas para a pedagogia histórico-crítica, existe

A necessidade de uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto, tendo como idéia central o pressuposto de que é possível constatar a existência de afinidades entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, por ambas partilharem da mesma matriz teórica, o materialismo histórico-dialético (SCALCON, 2002, p. 135).

Segundo a autora, a psicologia histórico-cultural concebe o homem como um ser que se desenvolve a partir das interações estabelecidas com o mundo objetivo e

¹⁶ As bases psicológicas tratadas por Scalcon (2002), “tem significado de definição do perfil do corpo teórico que explica como a pessoa humana é compreendida na dimensão psicológica, cognitiva” (p. 132), na medida em que sustenta a atividade escolar guiando as ações e práticas pedagógicas.

seus semelhantes, tem seu desenvolvimento psicológico e a formação de sua consciência impulsionados pela aprendizagem. Essa corrente psicológica tem Lev Semyonovich Vygotsky como principal representante.

Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em cinco de novembro de 1896, na Rússia. Buscou superar a psicologia dominante da época, que era marcada pelas explicações biológicas, através dos aspectos cultural e histórico-social.

Cole e Scribner (1991) afirmam que Vygotsky sempre viu o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa, principalmente os métodos e princípios do materialismo dialético.

Vygotsky, ao se fundamentar na teoria marxista da sociedade, o materialismo histórico, foi o primeiro a tentar correlacionar as questões psicológicas concretas às mudanças que ocorrem na natureza humana decorrentes das mudanças históricas na sociedade e na vida material, enraizando na sociedade e na cultura o mecanismo de mudança individual.

Facci (2004) identifica uma confluência entre a teoria de Vygotsky e Saviani, pois além de ambos possuírem bases marxistas, contribuem com a valorização da educação escolar e da importância atribuída ao trabalho do professor como mediador dos conteúdos científicos socialmente existentes.

Assim também considera Scalcon (2002):

Considerando-se o grau de identidade filosófico-epistemológica e o nível de articulação ético-política que aproximam as decorrências do pensamento de Saviani e de Vygotsky em relação à educação escolar, poder-se-ia dizer que a base psicológica da pedagogia histórico-crítica é a própria psicologia histórico-cultural (SCALCON, 2002, p. 134).

Ancorado ao materialismo-dialético, Vygotsky tratou da relação dos planos biológico e social, compreendendo, segundo Pino (2000), que as funções biológicas adquirem uma nova forma de existência com a emergência das culturais e são incorporadas na história humana, o que traduz o desenvolvimento humano como cultural.

Vygotsky também tratou da relação entre psicologia e educação ao preocupar-se com a aprendizagem e o desenvolvimento na educação escolarizada e diferenciou a aprendizagem da criança antes e depois de entrar na escola, através da relação entre os conceitos cotidianos e científicos.

Primeiramente, propomos discutir como se dá o nascimento cultural da criança na perspectiva de Vygotsky, para que então seja possível entender o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural e a sua contribuição com a proposta de educação que acreditamos ser a mais plausível.

2.2.1 O desenvolvimento biológico e cultural da criança.

Para discutir a questão do biológico e cultural nas obras de Vigotski nos apoiamos principalmente em Pino (2000, 2005) e Góes (1991).

Angel Pino (2000) tratou de abordar discussões acerca do Social e o Cultural na obra de Vigotski a partir do “Manuscrito” (1929) e analisou as duas questões centrais apontadas na obra: a natureza social-cultural das funções psíquicas superiores e o mecanismo semiótico. Quando Vigotski coloca questões acerca da relação biológico e cultural não está propondo a via do dualismo, mas sim a via da superação (PINO, 2000).

Góes (1991) também contribui com esta questão quando afirma que Vigotski tratou a relação entre os planos social e individual não como oposição, mas como vinculação genética, assim o psicológico só pode ser entendido quando se trata da sua dimensão individual e social.

Neste sentido, “as funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana” (PINO, 2000, p.51) [grifos do autor].

Como essas funções biológicas se “incorporam” na história humana e de que maneira surgem as funções culturais?

Ao discutir a relação entre o biológico e o cultural enunciada por Vigotski, Pino (2005) coloca em cheque uma importante indagação a respeito do momento em que o ser humano dá origem às funções sociais. “Se as funções *culturais* têm que se “instalar” no individuo é porque elas não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência (...)” (PINO, 2005, p.47, grifos do autor). Se existe um nascimento cultural do ser humano, a indagação de Pino (2005) é se a par disso existe então, um “momento zero cultural”, onde as funções biológicas ainda não estão no comando das funções sociais.

A partir dessas considerações, Pino (2005) vai traçando alguns desafios em relação a passagem do biológico para o plano cultural que contribui para entendermos o desenvolvimento da criança na esfera histórico-cultural.

Importante ressaltar que ao dizer que o desenvolvimento da criança é cultural significa que ao nascer ela já convive com outros homens e dispõe de equipamentos biogenéticos e neurológicos que levam as marcas da cultura. Dessa forma, o nascimento cultural da criança “é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural” (PINO, 2005, p. 59). Afirmando isso, o autor entende que ao ser inserido no mundo da cultura, o ser humano sustenta-se na mediação dos signos e dos outros.

Colocando em questão os dois nascimentos da criança, tanto o biológico quanto o cultural, este último inicia-se quando os primeiros atos do bebê proporcionam significados para o outro antes de se tornarem significativos para si mesmo.

Mesmo estando inserido no meio social, os movimentos do bebê são ainda mecanismos primitivos e quando as funções sensoriais e motoras se articulam acontece o primeiro momento de comunicação do bebê com o outro, colocando em síntese que neste momento de significação acontece o “nascimento cultural” (PINO, 2005). Exemplo disso é o movimento de apontar da criança, que permite explicar as passagens biológico-cultural e cultural-biológico.

A contribuição do “gesto de apontar” de Vigotski (1984), segundo Smolka (2010), acontece quando a criança tenta alcançar um objeto que está distante de si e, ao estender suas mãos, o outro entende que ela está apontando para o objeto. Transforma-se então a tentativa de pegar o objeto em gesto indicativo. Com este exemplo, Vigotski mostra “a mudança que se realiza na orientação da ação da criança, a mudança nos *sentidos* da ação, para o outro e para si” (SMOLKA, 2010, p. 113) [grifo da autora].

Nesta perspectiva, essa mudança de sentido produzido ao outro, “o processo pelo qual o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensório-motor, da criança a *significação* do circuito comunicativo, semiótico, do adulto” (PINO, 2005, p. 65) [grifos do autor], é aonde se dá o nascimento cultural. A partir dessa relação, que é social, a criança passa a dominar formas simbólicas de relação com os outros.

Ao afirmar que “o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o individuo, tornando-se um ser *cultural*” (PINO, 2000, p.66) [grifos do autor], o autor deixa claro que o portador dessa significação é o outro. Nas relações sociais, a significação que outro dá para o “eu”, segundo o autor, é o que é internalizado, e não as coisas em si mesmas. Dessa forma “é pelo *outro* que o *eu* se constitui um ser social com subjetividade” (p.66) [grifos do autor].

Assim como Pino, Góes (1991) afirma que “as funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, *transformam-se para construir* o funcionamento interno” (p. 18) [grifos da autora], e completa suas considerações afirmando que o funcionamento interno é dependente das ocorrências do contexto interativo, mas não é cópia do plano externo, pois este não consiste em reproduzir as ações do plano externo, mas é resultado de uma apropriação das formas de ação.

Pino (2000) nos oferece um exemplo que deixa essa ideia mais clara. A capacidade de pensar, de falar, de sentir, lembrar, são funções permanentes da pessoa, mas que dependem das condições concretas da sua produção e nem sempre permanecem necessariamente as mesmas. Essas funções (pensar, lembrar, falar, sentir) podem não ter sempre a mesma significação em cada instante porque são produzidas e depois passam a fazer parte da experiência registrada na memória, provocando um novo ato dessas funções.

Observa-se que nesta mesma perspectiva Pino (2000) afirma, usando o termo “conversão”, que “as *funções psicológicas* são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública” (p. 72) [grifos do autor]. Com isso o autor quer dizer que a relação social produz ações ou reações no outro e através dessa relação, as funções simbólicas se projetam na esfera da experiência individual.

Partindo desse viés, podemos traduzir o desenvolvimento da criança como:

Uma linha de diferenciação e formação do individuo, de individualização do seu funcionamento. A criança é um ser social que se faz individuo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividades de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca (GÓES, 1991, p. 21).

Nesta perspectiva, entendemos que “a aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento” (GÓES, 1991, p. 20). Aquilo que a criança

vivencia no plano intersubjetivo, e o significado que os elementos do meio proporcionam para ela, interferem em seu desenvolvimento. Como esse processo acontece é o que será discutido no item a seguir.

2.2.2 O ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Os apontamentos aqui presentes estão centrados na perspectiva de que a aprendizagem constrói o desenvolvimento da criança. Com base no entendimento do nascimento cultural do indivíduo, entendemos por aprendizagem o “momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKII, 2010, p 115).

Segundo Vygotsky (1991) existem três posições teóricas que referem-se à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. A primeira considera o aprendizado como um processo puramente externo que não se envolve ativamente com o desenvolvimento. As metodologias de estudos e experimentos de Piaget revelam um exemplo que considera as tendências do pensamento das crianças independentes de seu aprendizado, na sua forma pura. Nesta primeira posição, o desenvolvimento é visto como uma pré-condição do aprendizado e nunca como resultado dele.

Na segunda posição teórica que analisa, o desenvolvimento identificado é reflexo à aprendizagem, o processo de aprendizagem está junto com o processo de desenvolvimento e coincidem em todos os pontos.

Na terceira posição, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem. Um exemplo desta abordagem são os estudos de Koffka, que tratam do desenvolvimento como baseado em dois processos, no primeiro tem-se a maturação que depende do sistema nervoso e no outro está o aprendizado, que é em si mesmo um processo de desenvolvimento. Para Koffka, o aprendizado é sempre menor que o desenvolvimento, ou seja, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento.

Vygotsky (1991) afirma que rejeita as três posições teóricas, mas é por meio da análise delas que constrói a sua. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança acontecem desde seu primeiro dia de vida. A criança já teve experiências anteriores sobre assuntos que serão tratados na escola. Mas este aprendizado, que

ocorre antes da criança ingressar na escola, é totalmente diferente, pois não está voltado especificamente para a assimilação do conhecimento científico.

Fontana (2010) destaca que o processo de aquisição de conhecimentos adquirido na escola é diferente das interações cotidianas porque nestas a mediação do adulto acontece de forma espontânea, enquanto que naquela, a criança é colocada diante da tarefa de entender os conceitos sistematizados, que são organizados de maneira discursiva e lógico-verbal, que se dá pela mediação de outro conceito.

Diante disso, questionamos: como pode uma proposta para a educação infantil considerar que a aprendizagem provém das construções individuais? Considerar que o eixo da prática educativa deve ser o princípio lúdico e a aprendizagem deve acompanhar o desenvolvimento dos alunos?

As ideias da pedagogia da infância vêm de encontro com o ensino que consideramos ser um direito da criança enquanto espécie humana que precisa ser formada e educada para tornar-se homem.

O que acreditamos que a escola deveria propor para que permitisse a formação plena do indivíduo é que a aprendizagem não é em si o desenvolvimento, mas conduz ao desenvolvimento mental. Embora a aprendizagem necessite estar coerente com o nível de desenvolvimento da criança, o ensino não deve ser orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizada, pois se torna ineficaz para o desenvolvimento geral da criança. Dessa forma, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2010, p 114).

Segundo Góes (2008), para a abordagem histórico-cultural, tanto o conhecimento científico como o cotidiano, constitui-se de maneira muito complexa, já que os conhecimentos constituídos na vivência (os conteúdos cotidianos) são passíveis de sistematização no espaço escolar, e os conhecimentos científicos precisam ganhar embasamento nas vivências.

Fontana (2010) completa afirmando que conceitos espontâneos e sistematizados são diferentes, porém não são antagônicos e excludentes, mas articulam-se dialeticamente. A criança busca significar o conceito sistematizado aproximando-o com os signos já internalizados. Assim também acontece com o conceito espontâneo, que ao se aproximar de um conceito sistematizado, apresenta outras relações de generalização e quando ambos os conceitos se articulam, transformam-se reciprocamente.

Enquanto os conceitos espontâneos se confrontam com os conceitos sistematizados a partir de uma situação concreta, os conceitos sistematizados

(...) criam estruturas para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos em relação à sistematização, à consciência e ao uso deliberado, que são características de um tipo de percepção da própria atividade intelectual que é novo para a criança em idade escolar (FONTANA, 2010, p. 123).

Nesta mesma linha de pensamento, Góes (2008) afirma que “o trabalho de significação propiciado pelo ensino deve envolver a sistematização já no ponto de partida, mas ela não é o ponto de partida” (p. 418). A autora completa dizendo que desde o início a sistematização dos conceitos precisa estar presente, assim também é preciso remeter ao vivenciado constantemente, pois “a escola é um espaço institucional comprometido com a formação de conhecimentos sistematizados, o que necessariamente implica o estabelecimento de vínculos com conhecimentos cotidianos” (p. 418). Vale destacar que “o desenvolvimento do aprendiz não acompanha o ensino como uma sombra acompanha seu objeto” (GÓES, 2008, p. 419). Os conhecimentos são adquiridos numa história de significação e nem sempre apresentam resultados imediatos e regulares.

As considerações com base na teoria histórico-cultural criticam a ideia de que o ensino precisa ajustar-se ao desenvolvimento do aluno. Segundo Góes (2008), o ensino que eleva os níveis de generalidade e de sistematicidade dos conhecimentos, transforma o ato de pensamento. E é neste viés que propomos superar as formas espontâneas de pensar o ensino e o desenvolvimento da criança na educação infantil.

2.3 O discurso pedagógico atual e a formação dos professores.

Falar em formação do professor é concebê-lo, segundo Martins (2010), dentro da trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, a fim de efetivar uma prática social. Prática essa que não se refere à ação de sujeitos isolados, mas sim à prática do conjunto dos homens dada em um momento histórico. Dessa forma, a formação é dada numa complexa trama social, onde há contradições entre o dever ser da formação e as concretas possibilidades de sua efetivação.

Diante da tarefa de ensinar na educação infantil, colocamos o trabalho e a formação dos professores como fundamentais neste processo. Neste cenário da

sociedade globalizada, em constante mudança, além da educação, o professor também ganha um novo retrato.

Mas antes de apresentar a concepção de professor neste novo contexto, não podemos deixar de considerar como o professor, especificamente aqui o de educação infantil, foi sendo concebido pela sociedade ao longo da história.

É bem notório que hoje, na maioria das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, encontramos a figura feminina no trabalho com essas crianças. Essa é uma característica que há muito tempo vem marcando a educação infantil e se relaciona intrinsecamente ao fato de como a sociedade concebe a criança e o perfil de seu atendimento.

Segundo Almeida (2006), no período republicano brasileiro, com a crença do liberalismo no poder da escola, concretizou-se a ideia de que havia uma vocação feminina para a educação da infância, ancorado no resgate ao amor e pureza ao próximo que eram considerados atributos típicos das mulheres, evidenciando-se com isso, a importância do trabalho feminino na educação.

Após a República, fortaleceu-se a feminização do magistério, que projetava a escola como a que cuida, ama, ampara, domestica e educa. Os discursos sobre a educação colocavam a infância sob a responsabilidade do trabalho da mulher, a que sabe ser amorosa com as frágeis crianças, que tem capacidade natural de acalantar, apresentando a figura feminina de “mulher-mãe-professora” na “escola-mãe”.

A ideia de que a educação deve ser baseada no respeito, na união e bem-estar coletivo já vem desde Comenius no século XVII. Também se remete à Rousseau, que ao afirmar a bondade natural da criança, idealizou esse pacifismo da educação.

Com toda herança que deixaram os educadores clássicos fica evidente que a inserção da mulher no magistério vem carregada pela concepção de vocação natural. Feminização essa que foi e continua sendo um fenômeno universal.

Arce (2001b), com base na aceção de mito constatou através de estudos da concepção que Rousseau, Montessori e Froebel tinham sobre o professor de educação infantil, que a constituição histórica da imagem do professor dessa faixa etária está fortemente ligada ao mito da maternidade, da educadora nata, da mulher como rainha do lar, onde o papel da educação fica associado ao ambiente doméstico e trazendo a ideia de que o início da educação da criança deveria ser um complemento na maternidade.

Segundo a autora, até os dias de hoje a educação infantil denota um trabalho doméstico de mãe e o trabalho de educar, desfigurando a característica do profissional, fazendo com que esta não chegue a ser nem professora, porque seu trabalho possui características domésticas e nem mãe, porque não gerou biologicamente as crianças que precisa cuidar.

E por não ser aquela que dá a luz, essa mulher passa a ser a que dá carinho, amor, evitando que a criança sofra por ter saído do seu lar. A essa mulher não cabe a tarefa de ensinar a criança, “a sala da “tia” deve ser um *locus* que dá continuidade à vida doméstica da criança e junto com o ambiente e seu mobiliário, essa mulher deve-se colocar simplesmente como algo a mais a auxiliar o desenvolvimento infantil” (ARCE, 2001 b, p. 174).

A imagem da educadora nata tem sido reforçada a todo o momento, como aquela que é guiada pelo coração ao invés da formação profissional. São diversos fatores que trazem a figura do profissional da educação infantil vinculada aos mitos que interligam a mãe e a criança, tais como deficiência na formação, inferioridade perante os demais docentes, não valorização salarial, vinculação do seu trabalho com o doméstico, entre outros.

O mito encontra, no escamoteamento de uma educação ruim, terreno frutífero para reproduzir-se, empurrando a educação de crianças menores para o amadorismo, a improvisação, o vale-tudo, conduzindo o profissional de campo da educação a se afastar cada vez mais da condição de professor: que ensina, deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (Arce, 2001 b, p. 182).

O mito conduz o trabalho do professor ao afastamento do ato de ensinar. Nesta mesma perspectiva, o professor de educação infantil hoje está imerso ao discurso de que somente deve acompanhar a aprendizagem do aluno, o que também propõe, em nossa perspectiva, o afastamento do ato de ensinar.

Em um cenário educacional onde a pedagogia das competências é evidenciada visando à aquisição de habilidades, ampliando as condições de empregabilidade e investindo no aluno para que ele seja competitivo, o professor também ancora-se à esta situação.

Segundo Facci (2004 b), o professor atualmente vive uma crise de identidade, isso porque recebe salários baixos, sua formação geralmente é precária, seu

trabalho não é valorizado pela sociedade, há poucos investimentos por parte dos governantes na educação, entre outros aspectos.

A desvalorização da escola e do professor é um fator característico da nossa sociedade. Por ser capitalista, não tem interesse algum em possibilitar a socialização do saber, já que com conhecimento, sua contradição pode ser desvendada. Também não tem interesse que os homens tomem consciência da sua condição de excluído.

Arce (2001), a partir da análise de documentos produzidos pelo MEC, que servem de referência para nortear o trabalho do professor na educação de crianças de zero a seis anos, identificou que estes são realizados à luz da crítica ao ideário neoliberal e do pós-modernismo nas políticas educacionais. Um dos documentos analisados foi o “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – versão preliminar”, o qual procura definir um currículo mínimo para a formação dos professores e coloca como eixo metodológico para a formação de professores o princípio ação-reflexão-ação. Reforça com isso, segundo a autora, um conhecimento pautado na ação, orientando o trabalho dos professores com base no aprender fazendo.

Com base nas análises, Arce (2001) afirma que o documento deixa claro a função do professor: um técnico, prático, mero participante das decisões escolares. Não cabe ao professor ensinar e transmitir o conhecimento ao aluno, ele não é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática.

O documento se enquadra justamente aos preceitos neoliberais por propor uma formação que coloca o professor como um profissional reflexivo, que não pode refletir sobre nada mais do que sua própria prática, já que não possui o mínimo da teoria necessária para avançar.

Arce (2001) afirma ainda que as teorias que trazem a abordagem do professor reflexivo fundamentam-se nos estudos de Nóvoa (1997), Shön (1997), Zeichner (1997) e Perrenoud (1993), que valorizam o conhecimento que o professor produz com sua prática. Torna-se importante, no entanto, como afirma a autora, investigar como essas teorias vêm para o Brasil e até que ponto não se filiam ao neoliberalismo e pós-modernismo, “o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e utilitarismo” (ARCE, 2001, p.264).

Segundo Facci (2004 b), a formação do professor na abordagem do ensino reflexivo inicialmente surgiu na Inglaterra na década de 1960, como reação à concepção tecnocrática do professor e mais tarde nos EUA, na década de 1980.

Tal abordagem, segundo FACCI (2004 b), parte do princípio de que na sala de aula o professor precisa refletir sobre sua prática e propor aos alunos a experimentação para potencializar suas formas de conhecer, de forma que torne o conhecimento da ação do aluno o centro do processo educativo. Dessa forma, as mudanças na educação só aconteceriam se houvesse uma formação reflexiva do professor, que nesta perspectiva, cabe o pensamento prático para compreender os processos de ensino-aprendizagem.

Duarte (2004) afirma que o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia da Escola Nova integram a pedagogia do “aprender a aprender”.

Em trabalhos anteriormente realizados, Duarte (2005) procurou mostrar o que realmente significava a adoção do lema “aprender a aprender”, identificando quatro princípios valorativos: (1) aprender sozinho é melhor do que aprender como outro; (2) à escola cabe levar o aluno a adquirir um método de construção de conhecimento e não à transmissão do saber historicamente sistematizado; (3) toda atividade educativa precisa atender às necessidades e interesses dos alunos e (4) somente aprendendo a aprender o aluno estará em condição de se adaptar às exigências da sociedade atual.

As pedagogias que adotam o “aprender a aprender” nitidamente não valorizam a transmissão de conhecimento pela educação escolar e são essas pedagogias que têm norteado as reformas da educação brasileira desde a década de 1990 até os dias atuais, dando sustentação ideológica ao neoliberalismo e pós-modernismo que caracterizam a políticas educacionais.

Neste sentido, concordamos com Arce (2001) quando aponta para a necessidade de reafirmarmos uma formação docente no alicerce de uma bagagem filosófica, histórica, social e política. Primeiramente é necessária uma sólida formação didático-metodológica, a fim de formar um profissional que saiba teorizar as relações entre sociedade e educação e depois, com base e como parte desta análise teórica, ser possível refletir a sua prática, contribuindo para a transmissão da cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica da humanidade e propondo mudanças na educação.

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? (ARCE, 2001, p.267)

Assim como Duarte (2005), acreditamos que a tarefa do professor se torna cada vez mais difícil na atual sociedade, é preciso, antes de tudo, radicalizar as lutas em defesa a educação, contra o esvaziamento da educação escolar, não sendo possível superar os problemas da educação, contudo, sem a superação da realidade social das quais emergem essas pedagogias.

O autor aponta três desafios que os educadores marxistas precisam enfrentar na atual realidade. O primeiro é a necessidade de educar na perspectiva de superação do capitalismo, mas tendo ciência de que esse trabalho está sendo realizado em meio às condições produzidas por esta sociedade. O segundo é a necessidade de construir uma pedagogia marxista que não fique à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo. O terceiro desafio é a crítica necessária aos pensamentos do universo ideológico que sustenta as ideias educacionais na sociedade contemporânea.

A pedagogia marxista preserva o que é clássico na educação: a transmissão do ensino sistematizado. Mas é preciso definir o que é essa transmissão, indo além da visão negativa, “desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas e mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica” (DUARTE, 2005, p. 210).

Se críticas a essas armadilhas não forem realizadas, os professores acabam adquirindo princípios pedagógicos que não colocam a escola como instituição destinada à universalização do conhecimento, valorizando apenas os conhecimentos espontâneos do aluno, como temos visto acontecer isso nas instituições de educação infantil.

2.4. As parcerias entre os setores público e privado na educação

Em uma sociedade hegemônica pelo capital, que propõe todos estes pressupostos contemporâneos para educação, não podemos deixar de contemplar o debate acerca das redefinições no papel do Estado.

A política educacional diz respeito às decisões que o Estado toma em relação à educação. Por um lado, vemos que os limites da política educacional brasileira estão associados à histórica resistência à manutenção da escola pública, já que os recursos destinados à educação são escassos, e também há certa descontinuidade das medidas educacionais acionadas pelo Estado (SAVIANI, 2008).

Segundo Saviani (2008), todos os indicadores apontam na direção de que o governo carece da vontade política de tomar a decisão histórica de definir a educação como a primeira prioridade social e política, por ser subordinado à lógica hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado.

Como aponta o autor, o Brasil não é um país pobre. Na década de 1970 chegou a ser a oitava economia do mundo. O Brasil é um país injusto. Para que a educação tornasse prioridade número 1, seria necessário que a lógica da formulação do plano educacional fosse guiada pela racionalidade social, mas a racionalidade financeira é a lógica assumida, o que acaba por priorizar os investimentos aos bancos ao invés das escolas. Isso acontece porque na sociedade capitalista a estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro e a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral, consequentemente, as políticas sociais.

Por outro lado, observamos as aproximações cada vez maiores entre as escolhas públicas e os parâmetros do mercado, oriundas da corrente neoliberal, provocando mudanças nos parâmetros da gestão pública no Brasil (PERONI, 2012).

Segundo Peroni (2012), com a crise estrutural do capitalismo, o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via apresentaram-se como estratégias para sua superação da diminuição na taxa de lucro, o que acabou redefinindo o papel do Estado.

Como forma de superar o problema, o neoliberalismo defende um Estado mínimo e a privatização de direitos. E a Terceira Via, apesar de não romper com o diagnóstico de que o Estado é culpado pela crise, se coloca entre o neoliberalismo e

a antiga social-democracia. Portanto, enquanto para o neoliberalismo a proposta é privatizar, para a Terceira Via é fazer parcerias com o terceiro setor.

Na verdade, tanto a Terceira Via como o neoliberalismo, apresenta o meso diagnóstico, de que é o Estado que está em crise e não o capitalismo e por isso acreditam que o mercado deve superar as falhas. A lógica do mercado prevalece, para que o Estado possa ser mais eficiente e produtivo. Mas as estratégias de ambos podem variar. O neoliberalismo tem o mercado como parâmetro para a gestão pública, porque privatiza e propõe o Estado mínimo. Já a Terceira Via, fortalece a lógica de mercado dentro da administração pública. Portanto, ambos usam a gestão gerencial como parâmetro para a gestão pública (PERONI, 2012).

As responsabilidades que deveriam ser então das políticas sociais acabam sendo repassadas para a sociedade, através da privatização para os neoliberais e pelo terceiro setor para a Terceira Via.

Com os princípios da administração de Taylor, de acelerar o processo produtivo, produzindo mais em menos tempo, hoje muitos dos elementos de suas propostas estão presentes na gestão de mercado, influenciando a gestão da educação. Isso acaba proporcionando um hibridismo nas concepções e nas práticas escolares, misturando os princípios do patrimonialismo e do clientelismo e da gestão democrática com a gestão gerencial (PERONI, 2012).

Entendemos por democracia, assim como a autora, como a materialização de direitos e igualdade social e a não separação entre o econômico e político. O poder público tem o dever de assegurar direitos sociais universais, mas com o neoliberalismo e a Terceira Via, o Estado repassa as políticas sociais para o setor privado ou para o terceiro setor, retirando, com isso, os direitos já conquistados ou que ainda estão em processo de materialização.

No Brasil, apesar do avanço que tivemos na materialização de direitos através da legislação, há uma dificuldade de implementá-los, porque nossa cultura democrática é ainda muito rudimentar e isso facilita o consenso em torno da lógica de mercado ao invés da lógica democrática.

A concepção de quase-mercado na educação do nosso país tem sido introduzida pela interlocução direta dos empresários com os governos ou por parcerias em todos os níveis, do nacional até o escolar. Através da análise da relação público/privado em um grupo nacional, Peroni (2012) afirma:

Verificamos na pesquisa que, entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, está a diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo. Há, ainda, a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores, como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse à qualidade, via competição (p.27).

Além disso, outra questão levantada pela autora foram as metas estabelecidas, que ao invés de dar maior ênfase ao processo, que é característica da gestão democrática, passam a valorizar produto final.

O discurso é de que vivemos em um período democrático e junto a isso a ideia de que não é mais possível a universalização de direitos sociais. Evidentemente, a democracia é prejudicial para os interesses do mercado, mas o discurso que permeia é de que a parceria entre o setor público e privado permite a democratização da gestão.

Há uma abstração da democracia, que seria apenas repassar tarefas que deveriam ser do Estado, ao invés de ser entendida como a não separação entre o econômico e o político, como a materialização de direitos e igualdade social. Desistir ou minimizando a importância da construção da democracia que historicamente nem tivemos, traz sérias consequências para a gestão e para a democratização da educação (PERONI, 2012).

Tanto as relações entre as esferas pública e privada no campo educacional, quanto a carência política em tornar a educação como prioridade no país, decorre das características da sociedade capitalista em que vivemos, que evidentemente não tem interesse em investir na educação, já que esta pode promover a emancipação humana e permitir que os indivíduos se conscientizem de sua situação de alienados. E apesar dos discursos que afirmam valorizar a democracia, as parcerias entre setores só restringem a escola de promover a verdadeira gestão democrática.

Com base nas considerações realizadas neste segundo capítulo e também no primeiro, apresentaremos a seguir a pesquisa-campo com o intuito de compreender as contradições que perpassam a educação infantil na atualidade.

CAPÍTULO III

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO NAVE-MÃE DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS

Neste capítulo apresentamos o trabalho de campo realizado em uma instituição que atende a educação infantil. Nosso intuito foi identificar as concepções de professor, criança e escola de educação infantil em uma instituição do município de Campinas com base na reflexão dos pressupostos contemporâneos colocados para educação e na trajetória histórica do surgimento da infância e sua educação, conforme abordados nos capítulos anteriores. Serão apresentadas a seguir as características da instituição, o percurso metodológico da pesquisa e a análise dos dados.

3.1 O Projeto Nave-Mãe

No ano de 2005 foi criado em Campinas, pelo prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos, um projeto que visava erradicar o *déficit* de vagas na educação infantil, pois até então, eram 14 mil crianças de até seis anos que não tinham acesso à escola. Apesar dos investimentos nas Cemeis¹⁷ e Emeis¹⁸, o déficit ainda era grande, o que levou a Prefeitura à idealização do projeto Naves-Mãe, gerando 7.500 vagas em onze edificações no período de cinco anos (SANTOS, 2010).

As Naves-Mãe são unidades de atendimento de crianças de quatro meses a cinco anos e 11 meses, localizadas em bairros periféricos no município de Campinas, possuem capacidade para atender até 500 crianças. Segundo Santos (2010), trata-se uma creche contemporânea e revolucionária, que prepara a criança carente para uma proposta pedagógica nomeada pelo prefeito como “Pedagogia dos Sentidos” e faz a inclusão da família do processo educacional.

As Naves-Mãe contam hoje com 15 unidades em funcionamento e já possui abertura da licitação de mais oito Naves-Mãe¹⁹. Segundo Santos (2010) as unidades permitiram que o número de vagas na educação infantil se ampliasse de maneira significativa.

¹⁷ Centros Municipais de Educação Infantil

¹⁸ Escolas Municipais de Educação Infantil

¹⁹ Informações retiradas do site <<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=15140>> em Dez de 2012.

Devido o seu início ter se dado recentemente (em 2005 com o projeto e em 2008 com a implantação da primeira Nave-Mãe), após a realização de um levantamento bibliográfico, identificamos um número muito reduzido de pesquisas em torno deste projeto e por atender uma demanda muito alta de alunos de quatro meses a seis anos incompletos no município de Campinas, evidenciamos que o projeto merecia uma devida atenção, principalmente com relação à educação oferecida à milhares de crianças do Município.

Foi então que surgiu nosso interesse pela pesquisa no projeto Nave-Mãe. Em um primeiro momento fizemos contato com os NAEDs²⁰, a fim de obter informações preliminares sobre o funcionamento, a localização e profissional responsável pelo projeto. Fomos informados de que as Naves-Mães possuíam uma administração diferente, elas eram financiadas pela prefeitura e administradas por uma organização privada e, por conta disso, todas funcionavam de maneira independente, embora possuíssem um mesmo objetivo pedagógico.

Tendo em vista nossa limitação em analisar o projeto político pedagógico de cada uma das quinze Naves-Mãe, optamos por escolher uma delas. A escolha se deu pelo seguinte critério:

Existem hoje, segundo Santos (2010), seis organizações da sociedade civil que venceram o processo seletivo para a gestão das Naves-Mãe. A Fundação Manuel Pedroso²¹ é uma delas, que mantém quatro no município. A Fundação também oferece o curso de Pedagogia à distância e formação continuada e é responsável pela Creche do bairro Vila Mota²², que além de atender mais de 700 crianças, possui um projeto pedagógico. Para o prefeito idealizador da Nave-Mãe, esta creche é modelo para a Pedagogia dos Sentidos. A creche possui um minilaboratório de ciências e possui uma linha pedagógica muito valorizada por ele. Assim afirma: “Agora é o bairro de onde estão aflorando ideias para a Pedagogia dos Sentidos (SANTOS, 2010, p. 79).

²⁰ NAED's são os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada os quais a Secretaria Municipal de Educação atua de modo descentralizado, tendo como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Disponível em: <<http://2009.campinas.sp.gov.br/educacao/enderecos/>>

²¹ A Fundação Manuel Pedroso apresenta-se nesta pesquisa com um nome fictício. Trata-se de uma fundação com fins não econômicos, com sede e foro no município de Campinas. Tem por finalidade fazer convênios com prefeituras e empresas no sentido de criar condições para gerir e manter a creche-escola, bem como desenvolver as atividades pedagógicas e administrativas da creche-escola.

²² Nome fictício.

Apesar de contar um pouco da história e da proposta pedagógica de todas as gestoras das Naves-Mãe em seu livro, é perceptível que Santos (2010) valoriza muito a Fundação Manuel Pedroso. Esse é dos motivos de ser escolhida uma das quatro Naves-Mãe gerenciadas por esta Fundação.

A Nave-Mãe escolhida também possui outra característica, além de ser uma das primeiras a ser construída, é a primeira que possui o conjunto de equipamentos de Som e Luz, um dos temas da Nave-Ciência, desenvolvido pelo Museu Exploratório de Ciências da Unicamp. Segundo Santos (2010), consiste num conjunto de onze equipamentos que podem ser manipulados livremente pelas crianças estimulando seus sentidos.

Após a escolha da Nave-Mãe a ser pesquisada, realizamos algumas visitas com o objetivo de apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar os dados à diretora. A instituição mostrou-se sempre muito prestativa em receber-nos e fornecer informações.

Como características da Nave-Mãe pesquisada, identificamos que esta atende hoje mais de 530 crianças. Iniciou seu funcionamento em 01 de abril de 2008 e hoje conta com uma diretora, uma orientadora pedagógica, uma assistente social, 12 professores, 15 auxiliares, um professor de capoeira e um de informática. Funciona das 7h às 18h uma turma do período da manhã e outra do período da tarde e grande parte dos alunos ficam no período integral. Os alunos são divididos por faixa etária em três agrupamentos, sendo que há duas salas de AG I, que atende crianças de quatro meses a um ano e oito meses; quatro de AG II, que atendem crianças de um ano e nove meses a dois anos e cinco meses; e treze salas de AG III, que atendem crianças de dois anos e seis meses a cinco anos e onze meses.

3.2 O método de investigação e a coleta de dados

Ao realizar uma pesquisa de campo, é importante destacar a visão de ciência que oferece base para a coleta e análise dos dados. A pesquisa que realizamos considera a dialética como método científico, de base materialista histórica. Pinto (1969) afirma que graças à epistemologia dialética, a ciência deixa de ser vista pelo prisma romântico para se tornar aquilo que efetivamente é, o produto de um modo de ser do homem. A epistemologia dialética mostra a racionalidade surgindo do

homem juntamente com o processo orgânico, em decorrência do que ele vai construindo através do trabalho sobre a natureza, e previne com isso, conceber a ciência como efeito da racionalidade abstrata, onde o ser humano representaria a essência do seu espírito, que produziria o saber por necessidade interior.

Segundo Andery e Sérgio (2003) Marx elaborou e estabeleceu como base metodológica e como princípio epistemológico para dirigir sua análise, o materialismo histórico dialético e construiu seu sistema explicativo da história e da sociedade.

Por influência de Feuerbach, Marx assume que a matéria não depende da consciência para existir. O que determina a consciência é o ser social, que adquire primazia sobre a consciência, assim afirma:

Não tem história, não tem desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (MARX, 2009, p. 32).

Portanto, a essência da concepção materialista da história para Marx (2009), parte daquilo que é real, não dos homens narrados ou pensados, mas parte dos homens realmente ativos, dos homens no seu processo de desenvolvimento real sob determinadas condições.

Nesta perspectiva que Marx se afasta de Hegel, pois para Hegel o processo do pensamento é que cria o real e o real é a manifestação externa do pensamento. Já para Marx, “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 2006, p. 29).

Nesta perspectiva, para Marx, a projeção dos fenômenos externos na consciência dos homens, quando este entra em contato imediato com o real, possibilita apenas a percepção aparente desta realidade. Para que seja revelada a essência do real, é preciso buscar o conhecimento do objeto em toda a sua complexidade, através de uma análise (MARTINS, 2004).

Da mesma forma como Martins (2004) afirma que Marx, referindo-se ao seu objeto de estudo (a economia política), considerava que o contato imediato com o real possibilitava apenas a percepção aparente da realidade e não a sua verdadeira apreensão, acreditamos que para esta pesquisa, a essência da realidade só pode ser revelada após uma análise no conjunto de suas propriedades.

Quando propomos realizar uma pesquisa dialética da educação, de base materialista histórica, segundo Sanfelice (2005), estamos escolhendo um método de pesquisa que traduz uma postura ontológica, epistemológica e relacional. A dialética epistemológica, na tradição marxista, se configura como um método científico; a dialética ontológica, como conjunto de leis que governam a realidade e a dialética relacional como movimento da história (BOTTOMORE, 1977 *apud* SANFELICE, 2005). E isso só é possível, segundo o autor, a partir do momento em que o objeto de pesquisa e a produção de um novo conhecimento sobre o mesmo, sejam resultados de uma opção política-ideológica, de visão materialista de mundo em constante movimento.

Considerar, portanto, a dialética como método científico, não significa reduzi-la a um método de investigação. Segundo Sanfelice (2005), Lenin afirma que na dialética marxista, o mundo é um processo de complexos em mudanças contínuas e constantes de devir, a dialética é a ciência da lei do movimento, tanto do mundo exterior, como do pensamento humano e não um complexo de coisas acabadas. Por esta razão a dialética não se resume a uma lógica ou mesmo a um método.

O conhecimento da dialética mesmo em sua ampla abrangência, como aponta Sanfelice (2005), não garante sua utilização no mundo da investigação, mas é possível dizer que as pesquisas orientadas pela dialética são as que melhor analisam objetivamente a realidade estudada, quando explorada exaustivamente, apreendendo-se o conjunto das conexões internas da coisa, dos aspectos e dos momentos contraditórios.

Importante destacar que do ponto de vista da pesquisa pautada pela dialética, o pesquisador diante do campo da pesquisa encontra-se num obstáculo intransponível, pois produz um conhecimento relativo²³ e nunca absolutizado. Somente com a somatória do conhecimento coletivo seria possível se aproximar de um conhecimento do todo (SANFELICE, 2005).

As pesquisas realizadas diante do mundo empírico, que consideram apenas as ideias imediatas, não levam o pesquisador ao entendimento profundo da realidade humana, prevalecendo, contudo, um conhecimento superficial. Martins (s/d) afirma que para o materialismo histórico dialético, a construção do conhecimento exige apreensão do processo ontológico da realidade humana e dos

²³ O autor aponta "relativo" no sentido de se constituir como parte de um todo e não no parâmetro relativista.

processos desenvolvidos historicamente, quando são tomados na relação dialética e levados à luz do pensamento teórico. Neste sentido, o empirismo é tratado pelo materialismo histórico dialético apenas como uma manifestação dos fenômenos da realidade, uma vez que se desenvolve apenas a essência do próprio fenômeno. E isso,

Não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma* e *conteúdo* (MARTINS, s/d, p.10, grifos da autora).

Para superar a aparência é preciso caminhar das significações imediatas em direção à descoberta da essência da realidade e não se aprisionar na essência do fenômeno em si. Como afirma Martins (s/d), é preciso ir além do que é visível aos olhos para visualizar a máxima inteligência humana.

Importante salientar que tratamos aqui da realidade tal como Marx a representa, aquela que encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens, em que o conhecimento sobre ela é apenas um meio que permite à consciência reproduzi-la intelectualmente. Neste sentido, a atividade teórica somente altera a existência do fenômeno quando orienta a intervenção para a transformação da realidade (MARTINS, s/d).

Na epistemologia materialista histórico dialética, para compreender o fenômeno em sua totalidade e processualidade, é preciso respaldar-se na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, que não se dá de maneira isolada. Contudo, não há como construir conhecimento objetivo, seja sobre indivíduos ou totalidade social, considerando-os separadamente. Pode-se até considerar a particularidade com referência primária, mas a construção do conhecimento concreto só se dá pela análise dialética da relação entre o singular e universal (MARTINS, s/d).

Segundo Oliveira (2001), na perspectiva marxiana, a relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade estão associadas a uma questão ético-política de conhecer a realidade para transformá-la. E para conhecer a realidade não basta somente estar nela, pois o conhecimento não se dá pela obviedade nem se limita ao imediatamente dado, sentido ou pensando. As

manifestações mais imediatas da realidade devem sim ser consideradas, mas como ponto de partida e de chegada, ultrapassando, portanto, os limites dessas manifestações imediatas para conhecer suas raízes processuais. É preciso compreender o processo ontológico da realidade humana.

Assim também afirma Martins (s/d), que apoiar-se no materialismo histórico dialético para fundamentar o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política, pois a produção intelectual marxista explicita o real em sua essencialidade e coloca-se claramente a serviço da implementação do socialismo.

Neste sentido, a relação singular, particular e universal é também uma questão ontológica e não somente lógico-epistemológica, pois segundo Oliveira (2001), é uma das relações que constituem o vir-a-ser da sociedade que se processa dentro de determinadas relações. Neste sentido, as três dimensões são fundamentais para que o vir-a-ser seja interferido e transformado dentro do propósito ético-político da emancipação humana: a dimensão ontológica (como o homem se torna ontologicamente humano); a dimensão epistemológica (conhecimento desse processo) e a dimensão lógica (lógica inerente a essa processualidade, apropriada pelo sujeito) (OLIVEIRA, 2001).

Implantar o método pressupõe, no entanto, considerar a representação inicial do todo como ponto de partida, que ao se transformar em objeto de análise nos processos de abstração, resulta na apreensão do “concreto pensado”. Assim, as estruturas analíticas do concreto pensado serão confrontadas com o objeto inicial na sua totalidade concreta, não mais no real imediato (MARTINS, s/d)

Sintetizando o procedimento metodológico, a autora afirma: “parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento” (p. 15).

Justificamos a escolha pela epistemologia materialista-histórico-dialético nesta pesquisa, principalmente porque atualmente, na ideologia neoliberal pós-moderna, é necessário que haja a crítica ao que se produz para construir conhecimento científico. Dessa forma não há possibilidades de manter juízes neutros na construção do conhecimento e perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, alienada e alienante que precisa ser superada. Consideramos, pois, que tal epistemologia nos direciona para a compreensão concreta da unidade sujeito/objeto, em que reside a prática social

dos homens, que se dá através do entrelaçamento de subjetividades objetivadas e objetividades subjetivadas (MARTINS, s/d).

Diante da opção metodológica desta pesquisa, recorreremos a duas fontes de coletas de dados: a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

Após a aprovação do projeto dessa pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-Campinas, solicitamos à instituição-campo os documentos para análise e a permissão para entrevistar as professoras.

Analizamos três documentos com o intuito de identificar as concepções de escola, criança e professor de educação infantil expressas na proposta pedagógica da instituição. Tais documentos foram: o livro publicado pelo ex-prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos (2010), que norteia o trabalho pedagógico de todas as Naves-Mãe do município; o livro publicado por Andriani e Lopes (2010), com apoio da Fundação Manuel Pedroso, que traz contribuições para a Pedagogia dos Sentidos e o projeto político pedagógico da Nave-Mãe onde se realizou a pesquisa, referente ao ano de 2011. Estes foram todos os documentos apresentados a nós pela diretora da Nave-Mãe.

As entrevistas foram semi-estruturadas porque apesar de apresentarem um roteiro, outras questões poderiam ser colocadas de acordo com a necessidade do pesquisador ou entrevistado, mas sem perder de vista o objetivo de identificar as concepções de criança, escola e professor de educação infantil.

Como a Nave-Mãe divide o grupo de alunos por faixa etária em três agrupamentos, para a realização das entrevistas determinamos que seria viável entrevistar uma professora²⁴ de cada agrupamento e a orientadora pedagógica, totalizando quatro sujeitos. A seleção de tais professoras se deu pela diretora, por opção dela, que determinou quem iria participar da entrevista e não justificou sua escolha.

O quadro a seguir apresenta as professoras e a orientadora entrevistadas, o agrupamento que atuam e sua formação.

²⁴ Na instituição não havia professores do sexo masculino, apenas mulheres, por isso a expressão sempre aparecerá no feminino.

Nome fictício	Função	Formação
Gabriela	Professora do AGI (4 meses a 1 ano)	Está cursando o 2 ^a ano do curso de pedagogia da Fundação Manuel Pedroso, possui apenas o magistério e já há dois anos é professora da Nave-Mãe.
Camila	Professora do AGII (2 e 3 anos)	É graduada em pedagogia pela Fundação Manuel Pedroso, atua como professora na Nave-Mãe há 2 anos e meio.
Priscila	Professora do AGIII (4 e 5 anos)	É professora há dois anos na Nave-Mãe e tem 12 anos de experiência na educação infantil. Não se formou na Fundação Manuel Pedroso.
Cibele	Orientadora pedagógica	Atua na Nave-Mãe há três anos. É pedagoga e já entrou na instituição com este cargo.

As professoras aceitaram voluntariamente participar da entrevista, sendo que cada uma foi realizada de forma particular, em uma sala da própria Nave-Mãe, no horário mais favorável a elas. Com o objetivo de identificar na instituição de ensino e nas professoras e orientadora pedagógica suas concepções sobre criança, professor e educação infantil, elaboramos um roteiro para a realização da entrevista, o qual encontra-se no anexo II.

Pouco antes da realização das entrevistas, as professoras e a orientadora receberam o roteiro, leram e afirmaram estar de acordo com o que estava sendo solicitado. Informamos, contudo, que o roteiro era flexível e que poderíamos entrar num diálogo sobre os assuntos pré-estabelecidos, bem como alterar a ordem das questões caso houvesse necessidade por parte nossa ou delas. Todas concordaram e também estavam cientes de que a entrevista seria audiogravada, pois tal informação consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que todas assinaram. Depois que as entrevistas foram transcritas, enviamos uma cópia para cada entrevistada, no intuito de que elas verificassem a fidelidade das transcrições.

3.3 Categorias para análise dos dados

A partir dos dados coletados e com base nos objetivos pré-definidos nesta pesquisa, foi possível definir três categorias temáticas:

- **Concepção de educação infantil e criança: o trabalho pedagógico**

Nos documentos: identificar as propostas pedagógicas da Nave-Mãe expressas nos três documentos analisados.

Nas entrevistas: identificar como as professoras e orientadora pedagógica realizam seu trabalho pedagógico com base em tais propostas.

- **Concepção de professor: formação e valorização**

Nos documentos: identificar a formação dos autores dos documentos analisados, bem como as exigências de formação do professor expressas na proposta pedagógica.

Nas entrevistas: identificar o percurso da formação docente das professoras da Nave-Mãe e da orientadora pedagógica, bem como suas escolhas profissionais.

- **Concepção de escola: a relação com a família**

Nos documentos: identificar como a relação da família com a escola aparece nos três documentos e com qual objetivo a escola busca essa parceria.

Nas entrevistas: identificar o que os sujeitos entrevistados entendem por esta relação.

3.3.1 Concepções apresentadas pelos sujeitos entrevistados

A concepção de educação infantil e criança: o trabalho pedagógico

Quando apontamos as concepções de criança e educação, referimos às concepções que as professoras e orientadora têm sobre como a criança aprende e se desenvolve no campo educacional. No questionário, as perguntas que orientam

esse item são: “você acha que frequentar a educação infantil é importante na vida da criança? Por quê?”, “Como são organizados os planos de atividades oferecidos aos alunos no dia-a-dia?” e outros questionamentos que foram surgindo ao longo das entrevistas que não estavam no roteiro.

Gabriela, AGI

Sobre a importância da criança frequentar a educação infantil, Gabriela iniciou dizendo que é nessa fase que a criança está se desenvolvendo e por isso, na Nave-Mãe, não há somente a preocupação com o cuidado, mas também com a educação.

Ela relatou que muitas das crianças passam mais tempo na escola do que em casa e por isso é preciso ensiná-las a dar os primeiros passos, a falar e a descobrir suas habilidades. Também falou sobre a importância de uma criança conviver com outra e a alimentação saudável, pois Gabriela acredita que a escola pode suprir o que em casa a criança não tem, assim afirma:

“Tem criança que não tem uma estrutura familiar muito bem, aqui elas têm uma estrutura... Têm crianças em casa que não têm amor e carinho, e aqui, a gente trabalha, e dá tudo isso... Amor, carinho e atenção, que ela não tem”

Com relação ao plano de atividades, Gabriela informou que no início do ano as professoras fazem um plano geral para o ano junto com a coordenadora e no final de semana fazem um plano para a semana. Novamente Gabriela falou sobre a importância de não manter somente o cuidado, mas também a educação na elaboração do plano.

Logo após questionamos quais atividades poderiam ser desenvolvidas no berçário e Gabriela retomou a importância que dá ao desenvolvimento motor da criança, depois acrescentou à fala:

“(...) e também a gente canta muito com a criança, porque como elas são muito bebês, não tem uma parte muito assim, lógica, porque tem que ter um planejamento, que tem que dar aquilo pra criança, não! Cada dia a gente vai vendo o que vai se adaptar mais pra criança, como vai ser aquela adaptação

pra criança e como ela, qual é a área que ela vai mais se adaptar, qual a necessidade da criança (...)”

E assim, Gabriela foi dando vários exemplos de atividades que algumas crianças gostam e outras não, justificando que por este motivo, o plano não pode ser muitas vezes seguido.

Ao final da entrevista, quando questionada sobre os desafios que enfrenta na profissão, Gabriela enfatizou novamente que ama trabalhar no berçário, que faz tudo pelas crianças e que se sente mais mãe delas do que a própria mãe. E que no seu caso, ela não trabalha pelo salário, e sim pelo amor.

Camila, AGII

Camila também falou sobre a importância do cuidado e educação, que não devem ocorrer separados, quando questionada sobre a importância da criança frequentar a educação infantil. Afirmou que as atividades de cuidado estavam contidas no projeto e quando se cuida também se educa.

Camila afirmou que a educação infantil também é importante para o desenvolvimento da criança, para o trabalho em sociedade e para aprenderem, pois a família é, segundo ela, um núcleo limitado e o convívio com a outra criança é muito importante, até mais do que com o professor, pois aprendem entre eles.

Perguntamos então à Camila como ela considerava o ensino na educação infantil e ela nos informou que é possível ensinar sem forçar a criança, elas devem aprender brincando, como por exemplo com os jogos, que é possível ensinar as regras, a hora de saber ouvir e falar, sem forçá-las a isso. Assim afirma: “Eu acho que tem que dar a escolha para o aluno, o que eles querem fazer, o que é melhor para eles.”

Camila também acredita que é preciso fazer sempre um levantamento do que os alunos já sabem antes de trabalhar alguma atividade, principalmente das coisas que eles mais gostam. Quanto ao plano de atividades, Camila afirmou que o faz de acordo com os horários da rotina de cada espaço da Nave-Mãe.

Priscila, AGIII

Priscila afirmou que a educação infantil é importante na vida da criança porque a considera um ser único, que precisa se socializar, precisa de outros conhecimentos e também traz conhecimentos para o professor. Quando questionada sobre a importância da aprendizagem na educação infantil, Priscila afirmou que valoriza o educar junto com o aprender, para que os alunos possam ir preparados para o ensino fundamental. Também afirmou que os alunos trazem o conhecimento e os professores acabam acrescentando mais. Segundo ela, os professores também aprendem com os alunos, pois a educação infantil é uma troca.

Com relação a elaboração do plano de ensino, Priscila afirmou que toda semana é discutido o que será passado ao aluno e depois disso é trabalhado através da rotina, como rodas e cartazes. Também enfatizou que é importante ouvir os alunos sobre o que gostariam de fazer, independente da rotina, e adaptam o planejamento de acordo com a necessidade do grupo.

Cibele, orientadora pedagogia

Cibele acredita que é importante a criança frequentar a educação infantil para desenvolver seu cognitivo, para conviver socialmente, para desenvolver sua autonomia, pois quando fica somente em casa, sem convívio com outras crianças, “ela é mais individualizada”.

A escola de educação infantil, nossa, é uma sociedade com o outro (...), ela acaba se desprendendo de muita coisa. A criança quando ela está na escola de educação infantil, ela aprende muito, muito, e isso nem se ensina porque ela traz a cultura de casa, ela já traz. É interessante ver isso.

Diante dessa fala, questionamos Cibele sobre o que ela entendia por “trazer a cultura de casa” e como isso deveria ser abordado na escola. Ela nos informou que quando a criança traz a cultura de casa, demonstra na sala de aula e o professor é quem precisa aprender a lidar com isso, precisa manter um tratamento individualizado com cada criança, pois cada uma tem seu histórico. Acrescenta dizendo que o trabalho na periferia é muito delicado e a cultura dos alunos é diferente.

Com relação a elaboração do plano de atividades, Cibele contou que todo ano elaboram um plano através de um único eixo norteador para todas as turmas e dentro desse eixo se pensa o que pode ser trabalhado com a criança, através de reuniões com as professoras. Neste diálogo, Cibele ressaltou a importância da criança sentir prazer nas atividades, considerando que estas não precisam ser rígidas, assim relata:

A educação infantil não aquela coisa que tem que ... A criança ela tem que saber sair escrevendo? Não! Aqui é assim, ele tem que sentir prazer, então, tem que ter uma alegria. A arte é pintura, desenvolver o sentido da criança, na pintura, nos desenhos, na escultura. Então é uma coisa que a gente trabalha bastante com a criança. E o movimento, não é? Nas brincadeiras, nas corridas, na coordenação motora, para que a criança Tudo isso é feito reuniões, é feito um planejamento mesmo, assim, o que que você vai dar pra arte? Que que você vai dar pro movimento? A educação física? A gente fala que a educação física, né, pensando em um professor de educação física, não, mas é só um movimento, que a criança possa se movimentar mais, porque tem aquela criança muito quietinha, que não faz movimento em casa (...) É tudo planejado, tudo tem uma intenção, as brincadeiras, eu falo, tudo tem que ter uma intenção, mesmo numa atividade mais dirigida, tem que ser uma atividade lúdica, que a criança sinta prazer.

Concepção de professor: formação e valorização

Com o intuito de identificar a concepção de professor da orientadora e professoras da Nave-Mãe pesquisada, consideramos que seria essencial iniciar pelo próprio percurso que as mesmas tiveram até chegar a profissão atual.

Da entrevista realizada, duas questões nortearam o intuito de entender o percurso de formação das professoras: “Por que você escolheu trabalhar na educação infantil?” e “Quais conhecimentos do seu curso de formação auxiliam no seu trabalho pedagógico com as crianças?”

Durante a entrevista também surgiram discussões que não estavam previstas no roteiro inicial e por isso afirmações a mais, trazidas pelas entrevistadas, serão aqui apresentadas.

Gabriela, AGI

Gabriela, professora do AGI, iniciou seu trabalho como assistente social em Pernambuco, em um projeto de crianças carentes. Sempre gostou e quis trabalhar como assistente social, mas as condições foram outras, ela se mudou para Campinas, conseguiu uma bolsa de estudos para fazer pedagogia na Fundação Manuel Pedroso e logo começou a trabalhar na Nave-Mãe.

(...) meu sonho era trabalhar como assistente social, porque eu sou apaixonada por essa área, eu gosto de me envolver, de ficar com as crianças, eu gosto de me envolver com a família (...), mas como não deu pra fazer assistência social, e como eu sou bolsista, e ganhei como bolsista pra fazer pedagogia (...)

Durante a entrevista Gabriela enfatizou com frequência o fato de que para estar na educação infantil é preciso ter paixão pelas crianças e pela profissão. Quando questionada a respeito de como seu curso de pedagogia a auxilia no trabalho pedagógico, Gabriela afirmou que é muito tímida para falar em público, para participar das atividades da escola, como um teatro, por exemplo. E o curso, segundo ela, tem auxiliado no seu desenvolvimento, a sentir mais a vontade com o trabalho pedagógico, assim afirma:

[o curso de formação] me ajuda no desenvolvimento das atividades, me ajuda em como eu posso me relacionar melhor com os pais, como eu posso me relacionar mais com a criança, (...) tá me ajudando muito a desenvolver, a me sentir mais a vontade, a saber como trabalhar mais com a criança, como eu posso chegar e dar uma atividade, a me sentir mais a vontade com ela... Tem atividades que eu adoro, eu me sinto muito a vontade, já tem umas que não me sinto muito, eu travo, então, ele me ajuda muito (Gabriela).

Em um outro momento, enquanto falávamos dos cursos de formação continuada, que Gabriela afirmou já ter participados de alguns, informou que estes cursos também a ajudavam a trabalhar com a questão da timidez.

Camila, AGII

Camila, professora do AGII, teve outro percurso até chegar à profissão, mas assim como Gabriela, também veio de outra cidade para tentar melhores opções de trabalho em Campinas, conseguiu uma bolsa de estudos pela Fundação Manuel Pedroso e também tentou outras profissões antes de fazer pedagogia. Gostar de criança também foi um fator importante para sua escolha.

Camila veio de Penápolis/SP e logo começou a fazer o curso de pedagogia na faculdade à distância oferecida pela própria instituição que gerencia a Nave-Mãe, a Fundação Manuel Pedroso. A diretora da Nave-Mãe era tutora do curso na faculdade e então convidou Camila para fazer os estágios obrigatórios do curso na Nave-Mãe. Depois dos estágios, Camila foi contratada.

Com relação às contribuições do seu curso de formação, Camila afirmou que considerou importantes as aulas em que os professores traziam os conhecimentos práticos para entender a teoria e também afirmou que a pesquisa é importante, o professor precisa buscar “outras coisas” além do que ele vivencia na faculdade.

Camila também nos contou que participou de cursos de formação continuada. O que ela considerou que mais a ajudou foi o de valores humanos, oferecido pela própria escola. Este curso, segundo ela, consiste numa imersão. Os professores foram levados até uma chácara e ficam por lá uma semana, tendo curso de meditação, dança, canto conjunto, entre outros. Esse tempo que passam na chácara consiste na parte prática do curso, antes receberam uma formação teórica. Camila afirmou também que a escola já está planejando outros cursos, como musicalização, dificuldades motoras e outros temas que podem ser escolhidos pelas professoras.

Quando Camila foi questionada a respeito dos desafios que enfrenta na profissão, enfatizou que para trabalhar com educação é preciso mesmo ter vocação, pois o trabalho é árduo e exige do professor atividades em casa e na escola, então é preciso, segundo ela, gostar mesmo do que faz.

Priscila, AGIII

Priscila, professora do AGIII, entrou na área da educação porque começou frequentar um curso de monitores.

(...) na educação infantil eu me encontrei na verdade, eu era muito tímida, tinha dificuldade de me expressar, e aí eu fui fazer um curso aonde eu senti que eu fiquei mais a vontade, aí comecei a me soltar mais e aí eu peguei gosto. Antes eu trabalhava no comércio, aí fiz um curso de monitora, para me soltar mais. Me encontrei, não quis mais voltar para o comércio, e a educação pra mim era tudo de bom e é até hoje. Não me vejo em outra área (Priscila).

Priscila também tentou outros caminhos até chegar à profissão atual, trabalhava no comércio e argumenta que se sentia tímida, então optou por fazer um curso de monitoria para aprender a se expressar melhor, foi então que começou a trabalhar na educação infantil e por isso deu continuidade fazendo o curso de pedagogia. Priscila, das três professoras entrevistadas, é a única que não se formou pela Fundação Manuel Pedroso.

Com relação às contribuições do seu curso de formação, Priscila afirmou que considera o que aprendeu sobre a interação entre professor/aluno. Ela acredita que o professor nunca deve propor ao aluno, deve sempre interagir, ouvi-lo e participar das atividades com ele.

Priscila foi muito sucinta em sua fala, respondeu rápido às perguntas e não ofereceu abertura para um diálogo mais longo.

Cibele, orientadora pedagógica

A orientadora pedagógica, Cibele, quando questionada sobre os motivos que a levaram a trabalhar na educação infantil, ressaltou o fato de gostar de “lidar com crianças”, que ela apresentou como sendo uma característica sua. Acredita também que escolheu a profissão por influência familiar, sua mãe foi e sua irmã é professora.

Cibele também tentou outras opções antes de fazer pedagogia, não foi a sua primeira escolha profissional, afirmou também que deseja continuar trilhando outras áreas, como o teatro infantil, por exemplo.

Quando questionada quanto aos desafios da profissão, Cibele enfatizou que considera a profissão complicada e o trabalho cansativo, principalmente por ter que trabalhar com adultos (pais e professores), assim afirma:

(...) olha, é uma profissão complicada, é uma profissão que tem que gostar, porque as vezes eu falo, eu chego em casa, canso. Gente, parece que eu não fiz nada, mas parece que eu fiz tudo. (...) Ainda mais na parte de coordenação, e trabalhar com professores, não é? Eu falo que trabalhar com criança é mais fácil que trabalhar com gente grande, que a criança ela ainda te ouve, não é? E os adultos não, você fala coisas e eles vêem por outro lado, aí você sempre tem que estar chamando atenção, não é? Então é mais complicado mexer com adulto do que trabalhar com criança. Mas é gostoso... Assim, quando você tem um bom trabalho, quando você desenvolve algum projeto, todo mundo se entende, aí vale a pena. Faz três anos que eu estou aqui e fica imaginando o dia que eu sair, eu vou sentir muita falta (Cibele).

Na afirmação, Cibele cogita a possibilidade de sair da instituição. Na última visita que fizemos à Nave-Mãe, cerca de sete meses depois desta entrevista, Cibele já não estava mais trabalhando lá. A diretora nos informou que ela havia saído naquela semana mesmo para trabalhar em outra escola e não detalhou sobre o caso.

Concepção de escola: a relação com a família

A relação da escola com a família foi um eixo que surgiu após as entrevistas e análises do documento. A escola valoriza e aponta como crucial para que a mesma possa se manter enquanto escola de educação infantil. Por este motivo, a relação estabelecida foi entendida como uma concepção da escola. Apesar da questão que refletia sobre esse assunto estar somente presente no roteiro realizado à orientadora pedagógica, através da pergunta “Como é a relação da escola com a família dos alunos? Quais estratégias são desenvolvidas pela escola para buscar essa parceria?”, o assunto também foi abordado às professoras, mas com o intuito de identificar qual a opinião delas sobre esta parceria.

Gabriela, AGI

Gabriela considera que para a criança se adaptar na sala de aula, ela precisa da ajuda dos pais, a pareceria é importante para que a criança seja bem cuidada, assim afirma:

Não adianta a gente fazer a nossa parte e o pai não fazer a parte dele... Não adianta aqui a gente dar carinho, amor e atenção, e em casa a criança não ter... Não adianta aqui a gente ficar preocupada com a criança não assar, pra criança comer, pra criança ser bem tratada, se os pais também não faz isso... Então, eu sempre foco muito nas reuniões que eu tenho com os pais, eu falo "pai, a gente precisa da sua ajuda, pra que a gente cuide bem do seu filho.

Gabriela acrescenta afirmando que o trabalho deve ser em equipe, assim como a escola precisa dar um retorno ao pai, o pai também precisa dar um retorno à escola.

Camila, AGII

Camila acredita que a relação com a família ajuda muito, principalmente na adaptação da criança. Quando os pais chegam, segundo ela, são convidados a entrar na sala de aula para contar uma história, por exemplo. O foco este ano, segundo ela, é trazer o máximo possível a família para dentro da sala e fez seu plano de ensino direcionado a isso. O feedback dos pais também é considerado relevante para montar o projeto.

Priscila, AGIII

Priscila afirmou que a relação com os pais é importante para manter a comunicação. Os pais são convidados a participarem da elaboração do projeto e da exposição dos mesmos.

Cibele, orientadora pedagógica

Cibele afirmou que o objetivo da Nave-Mãe é trazer a família para dentro da escola mesmo, pois quando trabalham sem a presença dos pais, segundo ela, tudo fica mais difícil, eles acabam cobrando mais.

Afirma que a escola tem que cuidar da criança e quando se traz os pais para dentro, mostrando para eles as atividades das crianças, como uma música que aprenderam ou uma atividade que levam para casa, existe um envolvimento dos pais.

Muitas vezes, segundo Cibele, os pais são ausentes em casa e trazê-los para dentro da escola é uma oportunidade de aproximá-los mais.

No início, quando a gente entrou aqui, era muito complicada a presença dos pais aqui. Os pais brigavam demais, cobravam demais, achavam que a gente não fazia nada, né. Era bem complicado. E hoje não... as participações nas reuniões são imensas, sabe, vem todos. (...) Sempre a gente encontra com pai aqui, a gente tem que trabalhar junto com os pais.

Cibele nos contou uma história de que um dia precisavam de uma bomba para encher os pneus das bicicletas e não tinham como comprar. Então a escola passou o problema aos pais. Um dos pais se mobilizou e como era dono de uma borracharia, doou uma bomba para a escola e o problema foi então solucionado.

Cibele nos relata o quanto acho isso importante para o funcionamento da escola:

A gente sente até, quando a gente precisa de um pai voluntário para limpeza, para arrumar uma bicicleta, pra arrumar algum objeto, eles estão prontos pra ajudar a gente (...) Ele [o pai] conhece o trabalho, entende o trabalho da escola, o trabalho que a prefeitura faz, valoriza (Cibele).

3.3.2 Concepções apresentadas nos documentos.

Os três documentos que utilizamos para análise são: o livro do ex-prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos, “Naves-mãe e a Pedagogia dos Sentidos”; o livro da

instituição que gerencia a Nave-Mãe, “O desenvolvimento do ser humano integral: as Dimensões Humanas”, de Andriani e Lopes; e o Projeto Político Pedagógico da instituição.

- SANTOS, Dr. Hélio de O. *Naves-mãe e a Pedagogia dos Sentidos*. De Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil. Campinas: Komed, 2010.

O livro publicado pelo ex-prefeito do município é o que norteia todas as Naves-Mãe, foi escrito em 2010 com o intuito de implantar nas Naves-Mãe. Aborda o que Dr. Hélio chama de Pedagogia dos Sentidos, a nova proposta pedagógica criada por ele. O livro é bastante ilustrado, com imagens das próprias Naves-Mãe, tem 143 páginas.

Em seu sumário encontramos: A educação infantil nos Objetivos do Milênio; A preocupação com a educação infantil de qualidade para todos é recente no Brasil; Naves-Mãe, a grande novidade nos 70 anos da educação infantil em Campinas; Novas ideias para solucionar o velho drama do déficit da educação infantil em Campinas; o desenho inconfundível de Lelé no projeto arquitetônico das Naves-Mãe; Pedagogia dos Sentidos, conceitos e desafios para uma nova visão na educação infantil; Gestão pela sociedade civil é monitorada pela Secretaria Municipal da Educação; Alimentação diferenciada, para auxiliar no desenvolvimento integral das crianças; Georreferenciamento identifica locais para Naves-Mãe nos bolsões de baixa renda; Educadores aplicam metodologias para o aprender, o brincar e o cuidar dos alunos; Arte e cultura, protagonismo e participação das famílias marcam o cotidiano nas Naves-Mãe; Investimento na educação infantil de Campinas são a garantia do desenvolvimento igualitário; Atenção à violência contra as crianças marca a carreira profissional do Dr. Hélio; Propostas de Campinas para a educação infantil, chave no desenvolvimento sustentável do país; Referências bibliográficas.

- ANDRIANI, Carlos Sebastião e LOPES, Jairo Araujo. O desenvolvimento do ser humano integral: as Dimensões Humanas. Campinas: Millennium Editora, 2010.

Este é o livro da instituição que gerencia a Nave-Mãe pesquisada, a Fundação Manuel Pedroso, e mais três no município. O livro tem no total 240 páginas com algumas ilustrações. É apresentado como parte de uma “coleção da Pedagogia dos Sentidos” e cada capítulo é escrito por uma pessoa. Segundo a introdução do livro, quem escreve os capítulos são profissionais que se dedicam ao trabalho em creches e escolas de educação infantil, um grupo de educadores que se propôs a discutir algumas das nove Dimensões Humanas (biológica, mental, intelectual, emocional, social, cultural, planetária, cósmica e espiritual).

Os capítulos que compõem este livro são: 1-As emergências de uma nova postura formativa; 2-Pedagogia dos Sentidos; 3-Johann Heirich Pestalozzi e a pedagogia do amor; 4-John Dewey; 5-Rudolf Steiner; 6-Maria Montessori; 7-Henri Wallon; 8-Jean Piaget; 9-Lev Semenovich²⁵ Vygotsky; 10-Célestin Freinet; 11-Paulo Freire; 12-Sathya Sai Baba; 13-Roberto Crema; 14-Reflexões Complementares.

- Projeto político pedagógico da Nave-Mãe onde se realizou a pesquisa, referente ao ano de 2011.

O projeto político pedagógico é elaborado pela coordenação da escola e escrito pelas professoras. Cada professora faz seu plano e este é inserido no projeto. Por exemplo, se no agrupamento I, existem duas salas de aula e duas professoras, então no projeto são colocados dois planos. Neste encontramos informações sobre o espaço, características da instituição e da comunidade local, os recursos, eixo norteador do trabalho pedagógico do ano referente, a relação da família com a escola, ente outros.

Concepção de escola de educação infantil e criança: o trabalho pedagógico

Livro: Pedagogia dos Sentidos

O livro publicado pelo ex-prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos, aborda o que o mesmo afirma “trazer de novo” para a educação, a chamada Pedagogia dos

²⁵ Conf. original

Sentidos, que seria então, a base norteadora da proposta pedagógica para todas as Naves-Mãe.

Segundo Santos (2010), tal proposta contempla crianças de 3 a 5 anos e 11 meses no aprendizado que estimula os sentidos, cuja base científica da explicação é a neurociência.

O prefeito formulou essa nova proposta pedagógica com base em sua trajetória como médico pediatra. Constatou que os aspectos ligados à educação infantil permaneceram ignorados durante os períodos históricos da educação brasileira, em que o perfil de trabalho era assistencialista e com ausência de recursos pedagógicos (SANTOS, 2010).

A Pedagogia dos Sentidos surgiu quando Dr. Helio de Oliveira Santos visitou, em 2005, o Projeto Nanoaventura, promovido pela prefeitura, Unicamp, Laboratório Nacional de Luz Síncroton e Instituto Sangari, que abrangia exposições sobre a nanociência e a nanotecnologia. Ao observar a interação das crianças com os pais nos equipamentos de alta tecnologia da exposição, o ex-prefeito começou a conversar sobre essa ideia com alguns interlocutores e depois procurou o Museu Exploratório de Ciências da Unicamp. Foi assim que surgiu a Nave-Ciência, um recurso pedagógico que se baseia na Pedagogia dos Sentidos, onde a tecnologia e o lúdico estão juntos para estimular os sentidos das crianças (SANTOS, 2010).

Assim, Santos (2010) afirma que a partir de estudos sobre a estimulação de alguns sentidos em pessoas com dificuldade de visão, cegas, com retardo mental, com síndrome de Down, entre outras, com som, cores, fala, tato, estas respondiam positivamente à captação de conhecimentos e aprendizagem, o que o levou a crer que os estímulos, quando realizados intensamente e precocemente nas crianças, traziam um resultado positivo.

A Pedagogia dos Sentidos valoriza, portanto, um conhecimento através dos estímulos aos cinco sentidos: visão, tato, audição, paladar e olfato, de modo a criar um aprendizado intuitivo na criança, voltado para o momento de aceleração rápida do crescimento das crianças e do alto número de sinapses (SANTOS, 2010).

Além da neurociência, Santos (2010) afirma que a arquitetura, os espaços, a forma de atendimento e a relação com a família são as contribuições para uma nova pedagogia.

O livro das Dimensões Humanas está voltado para as atividades da Fundação Manuel Pedroso. Este vem com o intuito de servir de referência para a construção de projetos pedagógicos e abarca, dentre seus quatorze capítulos, o conteúdo dos pensadores da área da educação, tais como Pestalozzi, Dewey, Steiner, Montessori, Wallon, Piaget, Vygotsky, Freinet, Paulo Freire, Sai Baba, Roberto Crema, além de apresentar a proposta da Pedagogia dos Sentidos.

Jorge (2010), um dos autores que escreve nesta publicação, afirma que nos dias atuais não se deve mais optar por uma única corrente pedagógica, pois isso traz uma visão parcial do ser humano, é preciso então não escolher uma ou outra, mas sim ter múltiplos olhares, para que se possa caminhar pelos quatro pilares da educação apontados no Relatório de Delors.

Afirma ainda que em uma concepção atual de educação, a escola não deve ser vista somente como transmissão do conhecimento, o indivíduo deve observar, investigar, descobrir, refletir, decidir e agir para tornar-se um componente da história da humanidade.

Andriani (2010), um dos organizadores do livro, no segundo capítulo intitulado “Pedagogia dos Sentidos”, apresenta a proposta do ex-prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos, apontando-a como modelo para a educação, que consiste basicamente nos cinco sentidos externos (olfato, visão, paladar, audição e tato) e cinco internos (a verdade, a ação correta, amor, não violência e paz).

Segundo Andriani (2010) a formação do caráter é o tema central da Pedagogia dos Sentidos, que permitem ao ser humano as escolhas liberadas pelo seu potencial. Ao longo do capítulo, Andriani (2010) informa diversas vezes que a Pedagogia dos Sentidos é direcionada, entre outros temas, pela potencialidade do indivíduo.

Andriani (2010) acredita no valor da essência, ou seja, a consciência humana, afirmando ser esta os valores inatos do indivíduo. Assim, a essência consiste em

(...) tirar de dentro para fora o que já existe como natureza humana, a consciência humana: verdade, ação correta, paz, não violência, amor. Os sentidos internos são acessados a partir dos Valores Humanos que são os valores da consciência do ser humano universal e não contaminado pela cultura (ANDRIANI, 2010, p. 20).

Segundo Andriani (2010) a Pedagogia dos Sentidos e as Dimensões Humanas se complementam e ambas auxiliam na ampliação da percepção através

dos sentidos: internos e externos. Baseiam-se ideia de que o indivíduo enfrenta diferentes condições de cunho biológico, psíquico e da consciência, e ao conviver com o seu meio, é um dos agentes estimuladores da conduta. Com isso, Andriani (2010, p. 23-29) apresenta onze Dimensões Humanas e coloca suas contribuições para a educação:

- 1- Dimensão Planetária: o ser humano necessita de Existência, a instância primária. Deve receber treinamentos em habilidades que o tornem produtivo para conseguir sua sustentabilidade por conta própria, sem depender de terceiros para ter uma vida digna com um mínimo de recursos que lhe ofereça uma vida de qualidade, as mínimas condições de conforto e para conseguir reciclar seus conhecimentos para assegurar sua empregabilidade.
- 2- Dimensão Biológica: o ser humano necessita desenvolver seu lado biológico, pois um cérebro pouco estimulado, na idade apropriada, irá gerar um cérebro limitado. O ponto de vista desta dimensão é ampliar os diferentes estímulos oferecidos pelo ambiente para um melhor desenvolvimento.
- 3- Dimensão da Cultura: o ser humano vive em sociedade e por isso está imerso a cultura. Um ser aculturado é aquele que absorve a cultura que está em seu meio sem questionamentos. O problema é que existem os contravalores, como a formação de gangs, de pichadores, entre outros e na dimensão cultural o ser humano corre o risco de repetir os valores da cultura. Por isso é importante mostrar os valores positivos do meio, não aceitando cegamente qualquer valor. A Dimensão Cultural não é muito questionadora, pois dita a cultura do indivíduo de acordo com uma tradição, como por exemplo, a moda, os vocabulários adequados, hábitos, costumes. Com isso, o indivíduo acaba seguindo valores culturais em conflito com sua consciência.
- 4- Dimensões cultural e social: a dimensão social tem origem na psique, como um instinto psíquico, diferente da pressão da cultura. É a necessidade de contato com outros seres humanos, de buscar sua aceitação e inclusão no

grupo social. O trabalho pedagógico deve se concentrar nas atividades em grupo.

- 5- Dimensão da cidadania: o ser humano deve conhecer seus direitos e deveres na sociedade, deve buscar transformação social em benefício dos que tem menos voz na sociedade, para promover a justiça e paz social. Deve se sentir co-responsável pelas questões do seu bairro, cidade e país e posicionar-se diante das questões sociais.
- 6- Dimensão Essência Humana: a essência humana já está fixada na consciência humana, é característica do ser humano universal e pode ser empobrecida com o excesso de atenção para o exterior. É na primeira fase da vida que se dá a formação do caráter e isso acompanhará o ser humano para o resto de sua vida, por isso, o projeto pedagógico deve estimular a criança a se perceber por dentro. Ela desenvolve a percepção interna e externa quando são aprimorados os seus sentidos. O foco da pedagogia nesta perspectiva deve ser o amor.
- 7- Dimensão Mental: na dimensão mental o indivíduo vai fixando referenciais do certo e errado de acordo com suas experiências boas e ruins. É a área dos modelos mentais em que se cria certo automatismo de coisas simples, uma vez aprendida uma rotina, ela passa para o processo de automatismo e reduz o nível de atenção. Por isso, na infância, é preciso que as crianças convivam em ambientes positivos, de boas práticas e boas maneiras, porque esses referenciais vão acompanhá-la pela vida inteira.
- 8- Dimensão da Inteligência Racional: esta dimensão gera a capacidade de raciocínio analítico e lógica das coisas. Está focada na existência e auxilia no aprendizado do ofício, é permitir à criança o desenvolvimento de projetos, como montar seu próprio brinquedo para gerar raciocínio analítico.

9- Dimensão da Inteligência Intuitiva: nesta dimensão é permitido dar vazão à intuição, aos impulsos que recebemos diante da realidade. A inteligência intuitiva traz soluções para os problemas sem necessariamente entender toda sua lógica. A criança necessita de espaço para sua plena expressão.

10-Dimensão Emocional: essa dimensão diz respeito aos desejos do ser humano. Desde a infância é preciso trabalhar o ser humano pensando em sua totalidade, para que saiba dominar suas emoções e saber canalizar suas energias. O ser humano é dotado de instinto que serão transformados em sensações e isso caminha junto com a educação, no nível do sentimento, produto do uso da consciência, do coração.

11-Dimensão Cósmica: é a dimensão ligada ao Universo, à eternidade e ao infinito, tem a força de levar o indivíduo a localizar-se no mundo, sentir-se parte dele e pensar sobre quem somos diante de tudo isso. O trabalho pedagógico está ligado à descoberta do mundo infinito em que vivemos.

Após apresentar as onze dimensões, Andriani (2010) afirma que é preciso cuidar para que cada uma delas seja trabalhada na criança, dentro das possibilidades e respeitando o conhecimento já consolidado. Assim complementa,

Sabemos que a criança aprende por si mesma e que o importante é criar o ambiente certo e adequado para que ela vivencie cada tema de acordo com sua faixa etária. É o ambiente estimulador; é o professor atento, com a sua responsabilidade de retaguarda da criança, diante seus questionamentos; é projeto pedagógico sistematizado para que os estímulos sejam dados nos momentos certos; é o compromisso da escola com este projeto; é o modelo de gestão que dá suporte a toda esta operação, que fazem a verdadeira diferença na Educação (ANDRIANI, 2010, p. 29).

Projeto Político Pedagógico

A Nave-Mãe pesquisada trabalha com atividades através de projeto, definindo um tema único para todas as turmas durante o ano. Em 2011 o tema norteador das atividades foi “A alegria de ser criança: cor, arte e movimento”.

No Projeto Político Pedagógico identificamos que todas as professoras contribuem com seus conhecimentos pedagógicos e propõem o que pretendem trabalhar com a sua turma durante o ano. Cada professora define na sua parte do projeto os objetivos, as propostas de atividades e os recursos que necessários para se trabalhar com a temática no seu agrupamento.

No item “Propósitos educativos da Unidade Educacional” foi possível encontrar aspectos importantes que revelavam a concepção de criança e escola de educação infantil da Nave-Mãe pesquisada, alguns deles são:

A ação pedagógica que visa promover o desenvolvimento das Dimensões Humanas reconhece que a natureza e cultura, espontâneo e controle, afeto e cognição são pólos complementares.

As crianças trazem as brincadeiras dentro de si. Se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhe damos em suas brincadeiras, elas chegarão a excelência no aprimoramento do processo criativo.

Também neste mesmo item encontramos quais foram as bases para a construção do Projeto Político Pedagógico:

Para a construção do Projeto Político Pedagógico, foi feito uso das matrizes de correlação, onde se busca entender 100% das Dimensões Humanas e 100% dos conteúdos das diferentes correntes pedagógicas, de forma que o grande foco é o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, o ser humano integral, sem perder uma corrente pedagógica específica.

A Pedagogia dos Sentidos também é citada como base norteadora, considerando-se importante o desenvolvimento dos sentidos internos (amor, paz, ação correta, verdade e não violência) e os externos (visão, audição, paladar, tato e olfato).

Como todas as professoras apresentam sua proposta de trabalho com o tema único do projeto, o que torna o Projeto Político Pedagógico extenso, selecionamos apenas um recorte de cada agrupamento para apresentar aqui. A escolha desse recorte se deu em virtude de atender ao nosso objetivo de identificar a concepção de

criança, evitando repetições das falas das professoras que, no geral, trazem as mesmas definições.

(...) a educação infantil em Valores Humanos irá permear todo trabalho realizado com os adultos através de uma ação educativa amorosa, que resgata e fortalece a missão da educação, que consiste na formação do caráter e desenvolvimento do ser humano integral. É fundamental que os bebês tenham um descanso garantido dentro da rotina diária, é importante frisar que é respeitado o direito do bebê dormir com objetos pessoais, como bichinhos, chupetas, fraldas para manter o elo com sua família (AGI).

A Educação Infantil é um processo natural e social de mudanças e comportamento, onde é importante programar uma educação centrada nas necessidades e potencialidades das crianças, vivenciando com elas as experimentações da infância, observando as descobertas e as realizações. Não se abrevia a infância para apressar o desenvolvimento da inteligência e personalidade, em cada idade da vida há uma forma do ser humano se relacionar com o mundo, essa forma é o brincar em todas as formas de expressão que a criança aprende (AGII).

Diferentes autores (Kamii, 1990 ou 91; Piaget, 1996; Vygostsky²⁶, 1896) refletem sobre a importância da relação professor e aluno na educação, como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento da criança. Um professor mediador é aquele que permite a troca de conhecimento como aprendizado, desta forma o aluno se permite a integração e participação no processo educativo. Segundo Kamii não é necessário que o professor traga a resposta pronta para o aluno, importante é criar estratégias, que permitem a interação entre professor e aluno (...) (AGIII).

Concepção de professor: formação e valorização

Busca identificar a formação dos autores dos documentos analisados, bem como as exigências de formação do professor expressas na proposta pedagógica.

²⁶ C.f. original

Livro: Pedagogia dos sentidos

Dr. Hélio de Oliveira Santos, que idealizou a Pedagogia dos Sentidos e publicou o livro norteador das Naves-Mãe de Campinas é médico pediatra e doutor pela Unicamp. Segundo informações constatadas no livro, Dr. Hélio de Oliveira Santos foi fundador, entre outros profissionais, e primeiro presidente do Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância (CRAMI-Campinas) em 1985. Recebeu o prêmio UNICEF Criança Prioridade Nacional em 1992 e o Prêmio Criança pela Fundação ABRINQ em 1993. Foi consultor do UNICEF e da Organização Panamericana da Saúde (OPAS-OMS) e diretor da faculdade de ciências médicas da Puc-Campinas de 1987 a 1990. É membro vitalício do Conselho Curador da Fundação Feac – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas e autor de alguns livros com a temática “criança”. Foi secretário municipal da saúde das cidades de Hortolândia de 1993 a 1996 e de Americana em 1997. Foi deputado federal, prefeito municipal de Campinas e presidente do Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas.

Com relação às exigências de formação do professor expressas na proposta pedagógica, no capítulo intitulado “Educadores aplicam metodologias para o aprender, o brincar e o cuidar dos alunos”, encontramos quais as exigências das Naves-Mãe na contratação do professor. As educadoras das unidades são contratadas pelas entidades gestoras das Naves-Mãe, tendo que passar por treinamento antes de iniciar as atividades na instituição. Devem também ser formadas em pedagogia ou em magistério e preferencialmente residir na comunidade local.

Livro: As Dimensões Humanas

Há dois autores do livro que aparecem na capa como organizadores, porém na introdução é informado que são três: Andriani, Lopes e Alves. Como aparece na introdução, Andriani é mestre em educação em Valores Humanos, vice-presidente da Fundação Manuel Pedroso, professor de ética para cursos de pós-graduação, conferencista em eventos nacionais e internacionais e autor de vários livros. Lopes é Doutor em Educação, mestre em matemática, professor em cursos de graduação e

de programas de mestrado, autor de artigos e capítulos em vários livros. Alves é arte-educadora, pós-graduada em Psicodrama Pedagógico/Dinâmica de grupo e em Educação em Valores Humanos, coordenadora da área de Educação em Valores Humanos da Fundação Manuel Pedroso.

O livro coloca no capítulo 1, intitulado “As emergências de uma nova postura formativa” o que considera essencial na formação docente na perspectiva das Dimensões Humanas. Segundo Lopes (2010), falar em formação docente é falar de formação inicial e continuada de professores. Como a educação, segundo ele, esta imersa ao mundo que se transforma continuamente, com a banalização da violência e da nossa própria essência, apoiando-se em Imbernón (2006), afirma que os professores precisam exercer outras funções, tais como a motivação, luta contra a exclusão, relação com a comunidade, entre outras, e para isso é preciso estar receptivo às concepções pluralistas para aproximar sua prática docente às necessidades dos alunos. Assim, complementa no Capítulo 14 “Reflexões Complementares” a ideia de que o professor precisa refletir sua prática:

A “Pedagogia dos Sentidos”, assim como a compreensão das “dimensões humanas e os valores humanos para a formação integral do homem a partir da pré-escola” são temas necessários para a constituição de um corpo docente composto por professores e educadores reflexivos em relação à sua prática pedagógica e à sua responsabilidade de educador para com a sociedade (LOPES, 2010, p. 240, destaques do autor).

Com isso, segundo o autor, os professores precisam idealizar novas abordagens metodológicas, novas formas de promover a educação, compreendendo uma prática pedagógica reflexiva. Precisa estar em constante estado de atenção, para os fatos passados e às possibilidades de mudanças.

Projeto Político Pedagógico

No projeto político pedagógico encontramos textos de todas as professoras, diretora e orientadora que compõem o corpo docente da instituição. Não identificamos um item que abordassem especificamente as exigências de formação dos professores, pois esta informação já estaria presente no livro que norteia toda a proposta pedagógica para as Naves-Mãe.

Concepção de escola: a relação com a família

Livro: Pedagogia dos Sentidos

Logo no início da publicação, onde são colocados os objetivos da educação infantil do milênio e também do Projeto Nave-Mãe, encontramos no 3º e 4º objetivo, consecutivamente: “Uma das características do Projeto Nave-Mãe é o oferecimento de cursos de profissionalização para as mães” e “O estímulo para que as mães participem desses cursos, contribuindo para o próprio processo de aprendizagem dos filhos nas Naves-Mãe, tende a reforçar o incentivo para a educação dos adultos, no caso daqueles que ainda não foram alfabetizados”.

Também no capítulo “Arte e cultura, protagonismo e participação das famílias marcam o cotidiano nas Naves-Mãe”, encontramos como as Naves-Mãe prezam a participação da família na escola. Segundo Santos (2010), a participação é incentivada em todas as Naves-Mãe com o intuito de contribuir para a formação integral das crianças. Alguns exemplos citados são: rodas de conversas para discussão de problemas comuns ou para discussão de uma temática, como os aspectos corporais da criança; participação de atividades oferecidas pela unidade; participação em conselhos representativos para ajudar a tornar a Nave-Mãe melhor; reuniões comunitárias; atuação de forma voluntária em alguma área profissional, como enfermagem, odontologia; ministrar palestras para educadores, entre outros.

Os objetivos, com isso, nunca seriam o de punir os pais, mas convidá-los a participar, oferecer oportunidades para que eles falarem, obter um retorno das famílias e despertar o interesse pelo trabalho voluntário.

Livros: As Dimensões Humanas

No livro Dimensões Humanas encontramos alguns aspectos que falam da importância da presença da família, principalmente nos capítulos que colocam as ideias dos diversos autores, como Pestalozzi. Como não analisamos as contribuições dos onze autores apresentados, identificamos o que as “Dimensões Humanas” trazem sobre a relação da família com a escola.

Lopes (2010) colocando algumas premissas que defendem a importância da educação afirma: “A escola e a família, num processo conjunto, são capazes de

construir a base sólida para o desenvolvimento dos valores humanos do futuro cidadão” (p. 10).

Andriani (2010), após apresentar as onze dimensões humanas, afirma que a escola deve ser vista como parceira da família, para garantir o desenvolvimento da criança. Assim, há a necessidade de uma completar a atividade da outra.

Projeto Político Pedagógico

No Projeto Político Pedagógico da Nave-Mãe pesquisada encontramos um item específico que fala da relação família e escola, além das diversas outras citações que destacam esta importância ao decorrer de todo Projeto. Atentamos neste item para revelar como a instituição preza por esta participação.

O objetivo desta relação, que se destaca logo no início do Projeto, é o de conseguir a formação integral e harmônica da criança, pois família e escola são pontos de apoio e sustentação e marcos de referência existencial. Assim, quanto melhor a parceria, mais positivos serão os resultados na formação do sujeito.

O Projeto também destaca que a vida escolar e familiar são simultâneas e complementares e dessa forma, tornar-se crucial conhecer a realidade que a criança vive para que se possa adequar as ações do planejamento e os projetos a serem desenvolvidos. A educação é vista como competência de pais e professores, que, de forma compartilhada, devem encontrar as coordenadas de atuação e de colaboração.

A escola considera importante o envolvimento e participação da família nos trabalhos realizados com a criança, pois assim a instituição pode conhecer e compreender melhor a criança atendida em seus anseios e dificuldades.

As formas de participação apresentadas são: tornar a família como sujeito na proposta de aprendizagem e envolvê-la no trabalho voluntário para que assim fiquem por dentro das atividades realizadas.

E as ações para que isso se concretize são:

- Entrevistas sócio-econômicas com os familiares das crianças na admissão das mesmas
- Entrevistas e visitas domiciliares
- Reuniões mensais temáticas

- Palestras sócio-educativas
- Oficinas

A instituição também oferece cursos e programas de treinamento de jovens para o primeiro emprego, como consta no Projeto, além de manter um programa chamado Troca-Solidária, onde os pais contribuem de alguma forma com as atividades da escola:

O trabalho é realizado para que eles possam participar mais ativamente do cotidiano escolar, contribuindo como voluntários nas atividades diárias e mostrando seu talento na limpeza geral, cozinha, banheiro, manutenção, pintura.

3.4 Análise dos dados das entrevistas e dos documentos

Como afirmam Andery e Sérgio (2003), Marx considerava que a real compreensão da sociedade implicaria no entendimento das suas relações históricas, políticas e ideológicas.

Com base na epistemologia materialista histórico-dialética, os dados foram apresentados como ponto de partida, e agora parte-se para sua análise nos processos de abstração para que seja possível compreender a sua complexidade.

Tal análise foi realizada com base nos pressupostos das teorias pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, conforme apresentadas no capítulo anterior.

A concepção de educação infantil e criança: o trabalho pedagógico

Nave-Mãe, uma “nova” proposta pedagógica que veio para erradicar o déficit de atendimento na educação infantil. Com 15 unidades em funcionamento, atendendo cerca de 500 crianças cada uma, em bairros de alta vulnerabilidade social, o papel de oferecer vaga na educação infantil provavelmente está sendo cumprido.

Nossos questionamentos, no entanto, estão centrados na proposta pedagógica. Lembrando que consideramos escola de educação infantil, aquela que

preocupa-se com a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, além da formação plena e intencional do indivíduo.

Com a coleta e análise dos dados, evidenciamos que o que nos é colocado como algo novo para a educação infantil, a chamada Pedagogia dos Sentidos, talvez não seja tão novo assim.

O ex-prefeito, que idealizou tal pedagogia para as Naves-Mãe, é médico e utilizou seus conhecimentos na área da medicina para elaborar a Pedagogia dos Sentidos. As bases de tal pedagogia, segundo ele, são a neurociência, a arquitetura, o espaço, a forma de atendimento e a relação com a família.

Educar na Pedagogia dos Sentidos seria valorizar na criança os cinco sentidos externos (olfato, visão, paladar, audição e tato) e os cinco internos (a verdade, a ação correta, amor, não violência e paz), como se amor, paz, não violência, verdade e ação correta fossem características inatas da criança que o mundo, a cultura pudessem corromper e torná-la má.

Andriani (2010) afirma que a Pedagogia dos Sentidos é direcionada pela potencialidade do indivíduo.

Ideias como a de valorizar os sentidos da criança, as suas potencialidades, seu desenvolvimento espontâneo e a crença dos valores inatos que podem ser contaminados pela cultura, estiveram atreladas aos pensamentos de antigos autores que trouxeram propostas para a educação infantil entre o século XVI e XIX, tais como Comênio, que afirmou que a imaginação, os sentidos e as impressões sensoriais precediam a razão da criança; Rousseau, que dizia que a criança nascia pura e inocente, mas a sociedade adulta a corrompia e por isso ela precisava se manter afastada e protegida do mundo; ou então Pestalozzi, que deu destaque aos sentidos da criança, acreditando que ela precisava ser educada pela intuição; e também Froebel, que dizia que a criança trazia dentro de si aquilo que um dia viria a ser, valorizando suas potencialidades e desenvolvimento espontâneo.

Nas obras de Pestalozzi e Froebel, Arce (2002) afirmou encontrar explícitos os ideais que mais tarde vieram nortear o movimento escolanovista, como a valorização da espontaneidade da criança pelo educador; a atividade centrada nos interesses da criança, respeitando seu ritmo de desenvolvimento natural, entre outros. E hoje, o ideário pedagógico contemporâneo está atrelado justamente às ideias do escolanovismo, de forma ressignificada, como aponta Saviani (2010). Tanto as formas espontâneas de pensar a educação como a formação de

competências fazem parte deste ideário e ambos têm fundamentado os discursos na educação infantil.

Analisando os documentos, é nítido que a concepção que a instituição tem de criança e escola está explicitamente alinhada ao ideário apresentado, pois apresentam:

- Como base para a pedagogia que pretendem oferecer os quatro pilares da educação, do Relatório de Delors.
- Discursos para caracterizar a Pedagogia dos Sentidos e as Dimensões Humanas que reduzem a educação à formação de competências.
- A valorização das potencialidades do aluno, aquilo que “ele já traz dentro dele e precisa ser colocado para fora”.
- A necessidade do ser humano receber treinamentos e habilidades para conseguir sua própria sustentabilidade.
- A transmissão do conhecimento como não sendo mais necessária, pois uma nova pedagogia exigiria a investigação, descoberta e ação do próprio aluno.
- A cultura como algo negativo, porque o indivíduo absorve os contravalores.
- O professor deve ser o que se coloca na retaguarda da criança, sempre atento às suas necessidades.

Todos estes argumentos encontram-se nos postulados educacionais que visam atender a necessidade do mercado. A educação está cada vez mais sendo reduzida à formação de competências, ao comportamento flexível do indivíduo para que possa se adaptar a esta sociedade, a tornar o indivíduo mais produtivo para atender os interesses privados, à torná-lo mais competitivos para garantirem sozinhos à sua sobrevivência.

A escola perde cada vez mais a essência da transmissão do saber, pois não é interesse de uma sociedade capitalista permitir que os indivíduos, através do conhecimento, se conscientizem de sua condição de excluído na sociedade, naturaliza-se cada vez mais a desigualdade colocada pelo capitalismo. O “aprender a aprender”, presente no relatório de Delors e um lema que segundo Duarte (2005), integra o construtivismo, a pedagogia das competências, o escolanovismo, dão sustentação ideológica ao neoliberalismo, onde aprender sozinho é melhor que aprender com o outro, a escola deve permitir a construção e não a transmissão do

saber, as atividades precisam atender o interesse dos alunos e o aluno precisa se adaptar às exigências do mercado.

No livro *Dimensões Humanas* há um ecletismo proposto para a educação. Onze autores, mais a *Pedagogia dos Sentidos*, são colocados como contribuições para a escola, sendo que muitos que ali são apresentados se contradizem nas suas propostas pedagógicas. É importante destacar que cada autor é colocado em um capítulo diferente e não aparecem em interlocução, porque isso seria realmente impossível. Mas apesar de ser nítida essa variedade de concepções, os autores do livro insistem que todas as teorias devem ser abordadas e dialogadas na área da educação.

O livro *Dimensões Humanas* também traz o que acreditam ser as onze dimensões humanas necessárias para a educação com base em onze autores. As dimensões seriam: Planetária, Biológica, da Cultura, Cultural e Social, da Cidadania, Essência Humana, Mental, da Inteligência Racional, da Inteligência Intuitiva e Cósmica (p. 23-29). Os argumentos colocados para justificar essas dimensões são contraditórios entre si.

A Nave-Mãe trabalha com projetos pedagógicos, definindo um tema único para as turmas durante o ano. Em 2011 o tema norteador das atividades foi “A alegria de ser criança: cor, arte e movimento”. Cada professora define na sua parte do projeto os objetivos, as propostas de atividades e os recursos que serão necessários para trabalhar com a temática em seu agrupamento.

Como foi possível observar no segundo capítulo, a pedagogia de projetos valoriza o método da pesquisa mais do que o conhecimento ensinado pelo professor. E esse pressuposto tem bases no construtivismo e escolanovismo (DUARTE, 2010).

O autor afirma ainda que a teoria do “professor reflexivo” nasce dessa mesma perspectiva, aplicando à formação dos professores as ideias construtivistas e escolanovistas, uma vez que coloca tal formação no caminho da construção dos conhecimentos a partir da prática cotidiana, em que sua atividade profissional não advém de livros, mas sim do conhecimento não declarado, provenientes da ação e do pensamento sobre a ação.

A formação dos professores, nesta perspectiva, tem o objetivo de fazê-los aprender a pensar, para que possam tomar decisões acertadas diante de situações não previstas e contribuam para que seus alunos façam o mesmo, aprendam a

pensar e resolver os problemas cotidianos. Isso tudo gira em torno do “aprender a aprender” e do aprender fazendo.

Assim também a pedagogia das competências toma a mesma direção, uma vez que coloca no aprender a aprender as habilidades e competências como objetos de avaliação. Está imbuído nessa pedagogia o aprender fazendo, o espírito pragmático e a resolução de problemas imediatos.

O discurso presente nas falas das professoras também vai ao encontro do ideário pedagógico contemporâneo. Os argumentos colocam a educação infantil como aquela que deve acompanhar o desenvolvimento dos alunos. As atividades propostas visam aperfeiçoar suas habilidades motoras, o ensino deve ser aprendido brincando, pois nunca se pode “forçar” a criança. As crianças vão à escola porque precisam interagir com outras crianças e não porque precisam aprender mediante o ensino do professor. Este só tem a função de oferecer à criança aconchego, carinho, amor e para dar escolha, voz a ela sobre suas necessidades momentâneas.

Parece haver um grande medo entre as professoras de ensinar às crianças. O ensino é visto como algo cruel, perverso, prejudicial para o desenvolvimento da criança. Assim como aprender a ler, escrever ou contar era para Santo Agostinho como uma “cantinela fastidiosa”, porque trazia a ele aborrecimento e incômodo, a ideia é a de que tratar a criança como aluno, pode lhe fazer muito mal, já que estaria “perdendo” a sua infância ao se colocar diante de um conhecimento novo.

As ideias da “pedagogia da infância” estão tão diluídas na sociedade que os argumentos que colocam a educação como antiescolar, mesmo sem saber de que se refere à esta pedagogia, são claros e explícitos. Segundo Arce (2004), essa pedagogia coloca a educação como a que deve acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea da criança, com interferências mínimas, pois ela aprender por si só e pelo contato com outra criança e o adulto também deve humanizar-se através do contato com a criança.

Esse discurso contradiz totalmente como um ensino que valorize a historicidade da existência humana, que dê condições ao indivíduo para transformar a realidade. Contradiz com a perspectiva de que a aprendizagem é que constrói o desenvolvimento do aluno. Vem de encontro com os reais interesses da criança (SAVIANI, 2004), definidos pelas condições sociais que a coloca enquanto indivíduo concreto.

Afirmar que a criança aprende mais com outras crianças do que com os adultos, além de desqualificar o professor enquanto mediador e transmissor do conhecimento sistematizado, é uma ideia equivocada quando se refere a aprendizagem de conhecimentos. Um exemplo simples e claro é dado por Vygotsky (2010) com relação à aquisição da fala. Quando a criança começa a falar ainda pronuncia frases monossilábicas, mas o adulto, ao se comunicar com esta criança, pronuncia palavras gramaticalmente organizadas, se comunica através da sua fala já desenvolvida, oferecendo a ela um modelo correto de linguagem. Se a criança interagir somente com outras crianças, não vai se apropriar de formas mais avançadas da linguagem e o desenvolvimento se dará de forma singular. Portanto, mais do que outra criança, o papel do adulto é fundamental para que os alunos aprendam significativamente.

O discurso da “pedagogia da infância” é absorvido e não questionado pelos professores, que por vezes não percebem que uma pedagogia anti-escolar também requer a ausência de um professor formado. Se a educação infantil deixa de ser escola para ser espaço, deixa de ter aluno para ter criança, deixa de ter professor para ter educador, então qualquer um pode trabalhar em uma instituição de educação infantil, não precisa de formação e nem de salário digno.

Mesmo que não tenham a intenção, cada dia mais os professores que assumem esses discursos, estão desvalorizando a sua própria profissão e atendendo aos interesses da sociedade capitalista.

O ideário implica na busca do conhecimento pelo próprio aluno, colocando a transmissão do saber sistematizado em segundo plano. Tudo que coloca a transmissão do saber em segundo plano, em nossa perspectiva, pode ser chamado de qualquer coisa, que não escola.

Percurso profissional e formação

No segundo capítulo, evidenciamos que a desvalorização da escola e do professor é um fator característico da nossa sociedade capitalista, que não tem interesse em socializar o saber, já que este pode permitir ao homem que tomem consciência da sua condição de excluído (FACCI, 2004 b).

Enquanto a educação não superar o pensamento ideológico vigente, não caminhar a favor do ensino sistematizado, não propor a superação do capitalismo, a

formação do professor continuará à mercê das propostas “aprender a aprender”, “pedagogia da infância”, “professor reflexivo”, “pedagogia da espera”, entre outras nomenclaturas que caracterizam o ideário pedagógico contemporâneo e desqualificam a instituição escolar quanto ao seu lócus de ensino.

O livro que traz a Pedagogia dos Sentidos como base norteadora da proposta pedagógica das Naves-Mãe foi elaborado por um médico pediatra que não tem nenhuma formação na área da educação. Provavelmente os conhecimentos de um médico poderiam contribuir muito com a saúde física da criança em uma instituição, mas colocá-lo para idealizar uma proposta pedagógica, em nossa perspectiva, é mais uma vez desqualificar a educação infantil enquanto escola.

Quanto à formação dos organizadores do livro *Dimensões Humanas*, dois deles fizeram uma pós-graduação em Valores Humanos e apresentam cargos na Fundação Manuel Pedroso, um é vice-presidente e o outro é coordenador da área de Educação em Valores Humanos. Duas, das três professoras entrevistadas, foram formadas pela faculdade à distância da Fundação Manuel Pedroso.

Percebe-se com isso, que os princípios educacionais que preza a Fundação, totalmente interligados ao discurso que permeia a educação no ideário pedagógico contemporâneo, estão sendo colocados tanto aos educadores que organizam a proposta pedagógica, como aos professores que atuam na Nave-Mãe.

Isso faz com que os profissionais fiquem subordinados a uma proposta que aprenderam tanto em seu curso de graduação, como vivenciam na prática, impossibilitando os questionamentos e conseqüentemente a transformação da realidade. Os professores tornam-se alienados já que não tomam consciência dos processos que permeiam sua realidade e acabam reproduzindo dentro da instituição a sua própria alienação.

Isso pode ser percebido claramente nos argumentos que as professoras usam para caracterizar a educação que elas acreditam ser a melhor para a criança. As ideias apresentadas por elas não contradizem o que está sendo colocado nos documentos da instituição, seguem uma mesma concepção.

Manter a alienação sempre foi um interesse da classe dominante. Para contratar esses professores, não é preciso passar por nenhum concurso público, já que é a instituição que mantém a Nave-Mãe é privada.

Que profissional seria então mais interessante para a instituição contratar: professores formados pela própria faculdade que mantém a Nave-Mãe ou

profissionais de outras instituições que podem vir com concepções diferentes das que propõem?

Quando questionadas sobre sua formação, e porque escolheram a pedagogia, duas professoras afirmaram que conseguiram uma bolsa de estudos na Fundação Manuel Pedroso. Uma delas começou a trabalhar na Nave-Mãe justamente porque fez um estágio na instituição durante a graduação e depois foi contratada. A outra, morava na comunidade e foi chamada para trabalhar na Nave-Mãe mesmo sem formação, depois ofereceram a ela o curso de pedagogia pela Fundação Manuel Pedroso. Isso retrata os interesses da classe dominante em manter os seus discursos sem questionamentos e continuar mantendo-se no poder, formando a mão-de-obra de que necessita.

Todas as entrevistadas não optaram por ser professoras na primeira escolha, atuaram em outras áreas e por motivos diferentes acabaram se envolvendo com a educação infantil.

A maioria delas afirmou que para permanecer na profissão é preciso ter muita paixão pelo trabalho e gostar de criança, porque o trabalho é árduo, cansativo, desvalorizado. E o gostar, para elas, é um dom, algo que a pessoa já nasce com.

Percebe-se que a desvalorização do profissional leva as professoras a optarem por esse trabalho simplesmente porque tem paixão, sem a paixão não seria possível se envolver com a educação infantil, pois as outras características deste trabalho, como por exemplo, o salário, o reconhecimento profissional, a valorização, não são suficientes para se escolher tal profissão, é preciso se apaixonar para que seja possível permanecer nela.

Com toda herança que deixaram os educadores clássicos, como Rousseau, por exemplo, que idealizou um pacifismo na educação, conforme afirma Almeida (2006), fica evidente que a inserção da mulher na profissão professor vem carregada pela concepção de vocação natural.

Além disso, percebemos, na fala de algumas das professoras, que há uma necessidade de manter o assistencialismo na educação infantil. Esse aspecto apareceu associado ao fato das crianças virem de uma classe social baixa e desfavorecida economicamente, resquício que carregamos da própria história de atendimento à criança no Brasil.

É preciso suprir o que a criança, por ser pobre, não tem em casa. O importante é o carinho, o amor, a atenção para que a criança se torne um bom ser

humano, e não conhecimentos, ensino, aprendizagem. A professora deve, então, ser como uma mãe.

Pode-se perceber que a questão do amor e do cuidado está mais direcionado ao trabalho com os bebês, com o agrupamento I. Este é o único agrupamento que não se exige formação do professor. Parece que dão menos importância ao trabalho educativo, já que são bebês e precisam apenas dos cuidados básicos, do amor, do carinho, do trabalho de uma mãe.

Costa (2006) afirma que apesar das profundas transformações culturais a partir do século XX, a carreira do professor é ainda associada ao trabalho da mulher vista como a guardiã de virtude e naturalmente com vocação para a maternidade, os cuidados e afetos. Os baixos salários e as condições de trabalho dos professores são resquícios da concepção de que professores deveriam trabalhar por amor às crianças e não pela remuneração.

Essa desqualificação profissional foi apresentada por algumas das professoras entrevistadas. Nos documentos, especificamente no livro das Dimensões Humanas, encontramos aspectos que dizem como deve ser um professor na atualidade, com base nos pressupostos que prezam para a educação.

É colocado ao professor a tarefa de estar receptivo às concepções pluralistas para que seja possível aproximar a prática docente às necessidades dos alunos. Também afirmam que o professor precisa hoje exercer uma nova postura para as possibilidades de mudanças na educação, a chamada “pedagogia reflexiva”.

Duarte (2010) afirma ainda que a teoria do professor reflexivo nasce da mesma perspectiva do “aprender a aprender”, aplicando à formação dos professores as ideias construtivistas e escolanovistas, uma vez que coloca tal formação no caminho da construção dos conhecimentos a partir da prática cotidiana, em que sua atividade profissional não advém de livros, mas sim do conhecimento não declarado, provenientes da ação e do pensamento sobre a ação.

A formação dos professores, nesta perspectiva, tem o objetivo de fazê-los aprender a pensar, para que possam tomar decisões acertadas diante de situações não previstas e contribuam para que seus alunos façam o mesmo, aprendam a pensar e resolver os problemas cotidianos.

Concepção de escola: a relação com a família.

O Projeto Nave-Mãe tem como um dos principais objetivos trazer a família para dentro da escola. Nas análises dos documentos isso aparece com frequência e nas entrevistas todas as professoras e principalmente a orientadora demonstram o quanto consideram importante essa aproximação dos pais nas atividades da escola.

Cibele, a coordenadora pedagógica, relata que essa aproximação com os pais, além de estar no projeto político pedagógico e no livro publicado pelo prefeito para as Naves-Mãe, surgiu através da necessidade da própria escola.

A fala da Cibele, apesar de levantar um ponto importante, que é a necessidade de estabelecer uma relação com a família, coloca tal importância no cerne das participações para a não cobrança dos pais, ou seja, a relação que a escola estabelece com a família tem justamente o intuito de fazer com que os pais não cobrem nada da instituição e essa relação se torne harmônica, sem conflito.

Paro (2000) afirma que há uma certa concepção ingênua dentro da escola que a coloca como uma grande família, onde todos conseguem viver harmoniosamente sem conflitos. É claro que para Paro (2000) é importante superar os conflitos existentes, no entanto, é imprescindível que eles sejam conhecidos em sua forma realista. Ou seja, não adianta chamar os pais para participarem de reuniões e preocupar-se somente com a necessidade de conhecer a criança, o envolvimento deve ir além.

Paro (2000) coloca ainda a importância que há nas formas mais ativas de participação, onde a família fiscaliza a ação da escola e colabora com ela na pressão junto aos órgãos superiores de Estado, a contribuição da comunidade deve ser de natureza eminentemente política, mas evidentemente não é esse o objeto da participação da família na Nave-Mãe.

Observa-se que no projeto político pedagógico, nas falas das professoras e no livro publicado pelo prefeito para nortear o trabalho pedagógico das Naves-Mãe, a relação família e escola aparece como algo de extremo reconhecimento de sua importância, mas o objetivo aparece na maioria das vezes, centrado na necessidade de conhecer a família para atender melhor a criança, para aproximar a criança da família e não numa participação efetiva de tomada de decisões.

Nogueira (2006), em seus estudos sobre a relação família e escola, ao apontar para as mudanças no processo de escolarização, afirma que as ideias do movimento escolanovista propagam-se nos dias atuais quando se pensa nesta relação. Com a escola centrando-se no aluno, enxergando-o como um sujeito ativo

no processo de aquisição do conhecimento e necessitando adaptar o ensino à sua natureza, acaba concebendo seu trabalho em ligação com as vivências trazidas pelo aluno de casa. Com isso, a escola assume o discurso de que precisa observar a família para conhecer bem a criança, bem como para, através do diálogo com os pais, obter coerência entre as atitudes da escola e da família.

Segundo a autora, é bem comum nos dias atuais que os professores ou diretores busquem informações sobre os aspectos mais íntimos da vida dos alunos, como separações, crises, doenças, entre outros, com o intuito de compreender melhor o aluno para aperfeiçoar sua prática pedagógica. A fala das professoras e as propostas do projeto ilustram bem essa necessidade.

Os poucos momentos que evidenciam a participação das famílias com outros objetivos, são por exemplo, o da elaboração e execução dos projetos da escola e atividades.

Guerra (2002) aponta formas de participações dentro da escola que de alguma forma não promovem a democratização e participação efetiva. Uma dessas formas é clamada pelo autor como “participação não substancial”, aquela em que os pais colaboram em algumas atividades complementares, de pouco conteúdo, contribui com algum recurso, “mas não existe participação em dimensões fundamentais como a elaboração do projecto, a discussão sobre os valores que se desenvolvem na instituição, sobre a educação dos alunos e alunas...” (GUERRA, 2002, p. 95).

Quando as falas aparecem dando importância à participação dos pais nos projetos escolares, por vezes aparecem sem a devida intenção, sem o intuito de fazer com que o pai participe da elaboração das atividades em si. E por vezes, quando aparece essa intenção, ela não se efetiva concretamente, estando a participação apenas aliada às formas de exposição do que já está pronto.

Paro (2000) aponta para os dois tipos participação que pode haver na escola, na execução e na tomada de decisões. Ambos não estão desvinculados, mas os objetivos são bem diferentes. Enquanto que a execução se restringe a participação à execução de alguma atividade ou contribuição com a escola, a participação na tomada de decisões é a efetiva partilha do poder na escola. O que mais se observa, segundo o autor, é que o discurso da participação está fortemente atrelado ao momento de execução, mas isso não significa que é preciso eliminar a participação na execução, pois ela pode ser um caminho para se obter poder nas decisões.

Evidenciamos um aspecto importante que ocorre na Nave-Mãe que consideramos, na perspectiva de Paro (2000), como uma participação ainda pautada na execução, e que poderia se tornar um meio para se chegar a uma participação na tomada de decisões. A história que a orientadora Cibele nos contou (sobre a bomba que estavam precisando para encher os pneus das bicicletas, como não tinham como comprar, passaram o problema aos pais), a nosso ver, parece uma atitude coerente de envolvimento da família nos aspectos da gestão. Um dos pais se mobilizou e como era dono de uma borracharia, doou uma bomba para a escola e o problema foi então solucionado.

Segundo Paro (2000), na medida em que os pais contribuem com seu trabalho na escola, se acham no direito de cobrar o retorno de sua colaboração e isso pode trazer um estímulo maior quando na busca de seus direitos, pressionarem a escola para participarem das decisões. A participação dos pais na execução de reparos na escola, serviços de limpeza, merenda, entre outros, acaba fazendo com que tenham maior acesso às informações sobre o funcionamento da escola, levando-os possivelmente a uma conscientização da necessidade de tomada de decisões.

No entanto, não evidenciamos essa consciência por parte da instituição. Apesar de promover um envolvimento dos pais na execução de atividades geridas da escola, não tem por objetivo avançar e ir além, levando os pais à participação nas tomadas de decisões. Conforme já evidenciamos nas falas das professoras, a escola não deseja o envolvimento dos pais nas cobranças e fiscalização e nem envolvimento numa causa política, rumo a melhoria da qualidade da educação. Entendemos que fazem isso apenas porque acreditam que de alguma a família está participando e ajudando a escola quando estão com falta de recurso ou funcionários.

Além disso, é objetivo da Nave-Mãe promover cursos profissionalizantes aos pais e às demais pessoas da comunidade, também oficinas e palestras sócio-educativas. A escola faz parcerias com outras instituições afim de que esses cursos se efetivem. Em uma das visitas à escola, notamos que havia cartazes anunciando eventos para os pais na instituição. Sobre esse aspecto, perguntamos à Cibele quais cursos atualmente estão sendo oferecidos e a mesma confirmou que essa realmente é uma característica bem típica da Nave-Mãe e que atualmente oferecem cursos de computação aos pais e crianças, com uma equipe de jovens da prefeitura. Até a presente data da entrevista, o curso ainda não havia começado.

Percebemos que a participação dos pais de fato acontece na Nave-Mãe e que são valorizadas pelo projeto da escola, professores e orientadora, e esse reconhecimento representa, a nosso ver, um grande passo. No entanto, percebe-se claramente que não participam ativamente das decisões da escola, dos processos de democratização da escola pública, das causas políticas e sociais.

Quando falamos em participação da família na escola estamos falando de democracia. Toda decisão democrática só ocorre quando há diálogo, negociação, valorização racional das opiniões e liberdade e portanto, entende-se por participar, comprometer-se com a escola, opinando, colaborando, decidindo, lutando por melhores condições (GUERRA, 2002).

Paro (2000) também afirma conceber a comunidade como essencial para o processo de democratização nas relações dentro das escolas. Se esta não incluir a comunidade em sua administração, acaba por se tornar apenas um arranjo de funcionários que atendem suas próprias necessidades sem considerar a população usuária.

Neste sentido, Paro (2000) preocupa-se com a precisão do conceito de participação, que implica essencialmente na tomada de decisões. Para se caminhar rumo a democratização é preciso dar um passo em direção à busca de conhecimentos críticos da realidade e isso implica enfrentar os determinantes na prática escolar cotidiana em busca de transformação da sociedade. A escola precisa se interessar pelos problemas da comunidade onde se encontra, necessita se aproximar, tomar a postura de ouvir seus reais interesses.

A necessidade de participação da comunidade na escola se torna ainda mais evidente ao passo que se percebe a pouca probabilidade de empregar esforços na democratização do saber por parte do Estado, sendo preciso, com isso, que a comunidade participe efetivamente na gestão da escola para que ganhe autonomia em relação aos interesses do Estado (PARO, 2000).

O que parece evidente é que para esta Nave-Mãe, o importante mesmo é oferecer cursos e formas de participação que deixem as famílias satisfeitas e seguras com o cuidado das crianças, a ponto de não terem motivos para reclamar, para que não percebam o que de fato precisa ser reivindicado pelos pais na escola, em termos de educação de qualidade, exigência na formação dos professores e políticas públicas. Tal forma de participação evita, contudo, que as famílias interfiram nos processos da gestão e organização interna da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos pressupostos da teoria histórico-crítica de educação e histórico-cultural do desenvolvimento humano, procuramos nesta pesquisa analisar as concepções de criança, escola e professor de educação infantil que têm consolidado as propostas pedagógicas para a educação da infância na sociedade atual, a partir da investigação desenvolvida em uma Nave-Mãe.

Por meio da epistemologia materialista histórico dialética foi possível coletar dados em uma instituição que atendesse crianças de meses a cinco anos e onze meses. Esta instituição faz parte de um projeto do município de Campinas chamado Naves-Mãe, que conta hoje com 15 unidades em funcionamento e há previsão para abertura de mais oito, todas instaladas em bairros de alta vulnerabilidade social.

Diante do nosso campo de pesquisa e com base no percurso teórico deste estudo, definimos como objeto de análise a proposta pedagógica de uma das Naves-Mãe do município. Através de entrevistas com professoras e orientadora pedagógica e da análise dos documentos, estabelecemos as análises dentro de três categorias temáticas. Na primeira, “concepção de educação infantil e criança: o trabalho pedagógico”, buscamos identificar as propostas pedagógicas da Nave-Mãe expressas em três documentos analisados e como as professoras e orientadora pedagógica realizam seu trabalho pedagógico com base em tais propostas. No segundo, “concepção de professor: formação e valorização”, identificamos o percurso da formação docente das professoras da Nave-Mãe e da orientadora pedagógica e a formação dos autores dos documentos, bem como as exigências de formação do professor expressas na proposta pedagógica. No terceiro e último, “concepção de escola: a relação com a família”, identificamos como a relação da família com a escola aparece nos três documentos, com qual objetivo a escola busca essa parceria e o que os sujeitos entrevistados entendem por esta relação.

Para que fosse possível compreender como as concepções de criança, escola e professor de educação infantil foram se constituindo histórica e socialmente ao longo dos anos, iniciamos o percurso teórico desta pesquisa abordando a construção do conceito de infância e o surgimento de seu atendimento no mundo e depois no Brasil, desde o assistencialismo até as conquistas legais para a institucionalização da educação infantil.

Santo Agostinho concebeu a criança como ser animalesco e imerso ao pecado. Ariès, buscando interpretar a sociedade tradicional ocidental e o novo lugar assumido pela criança e pela família nas indústrias, afirmou que até por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. No século XVIII Rousseau reformulou o conceito de infância, defendendo a forma própria da criança, suas peculiaridades e a sua inocência, assim como Froebel e Pestalozzi.

As transformações que foram ocorrendo na sociedade permitiram que a concepção de infância fosse ganhando novas formulações. Apesar de ser concebida hoje em uma nova perspectiva, a concepção de criança ainda traz muitos fragmentos de seu passado, como podemos ver que em pleno século XXI, as instituições que atendem à educação infantil ainda preservam concepções de pensadores da Antiguidade, como Santo Agostinho, ou ainda, acreditam que a criança é uma sementinha que nasce cheia de potencialidades, necessitando do meio para poder aflorar, como Froebel, Pestalozzi, Rousseau.

A história da educação infantil brasileira traz em seu percurso o caráter assistencialista e higienista de atendimento às crianças pequenas. As instituições que foram surgindo buscavam atender às crianças abandonadas e pobres, depois, os filhos de operários, sempre com o intuito de proporcionar segurança e higienização, a educação ficava em segundo plano.

Somente em 1988, os movimentos feministas, as lutas a favor das creches permitiram o reconhecimento da educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica, um direito da criança e dever do Estado. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, considerou a educação infantil com a primeira etapa da educação básica.

Como é possível perceber, a importância dada à educação infantil é recente e carrega em si toda trajetória histórica que mostra a precariedade do atendimento às crianças e a tardia preocupação com a formação dos professores.

Com a LDB, hoje a educação infantil é o primeiro segmento, mas do ponto de vista pedagógico percebemos poucos avanços nas concepções assistencialistas de seu atendimento, pois as propostas para a educação infantil não têm avançado para além dos cuidados e higiene, matém-se o discurso de que, por serem pequenos, ainda não podem se envolver com a transmissão do conhecimento sistematizado.

A história não é regida pelas normativas institucionais, mas sim pela prática social humana. E hoje a ideia que se mantém na educação infantil está inserida em um novo ideário pedagógico, que busca atender às necessidades da atual sociedade capitalista.

Pensando na crítica e degradante condição em que se encontra a educação infantil hoje, abordamos no segundo capítulo os discursos que têm reduzido a educação à formação de competências para atender às exigências do mercado e também os discursos que desqualificam a educação quanto ao seu lócus de ensino, caracterizando-a como antiescolar.

A escola tem recebido muitas críticas com relação à transmissão do saber sistematizado, uma vez que se têm valorizado as práticas em que o aluno aprende sozinho, através da busca do conhecimento por ele próprio, investindo no indivíduo para que ele seja capaz de resolver problemas imediatos e cotidianos.

A fim de superar argumentos como estes, o referencial teórico para esta pesquisa partiu do pressuposto de que a escola é a instituição responsável pelo ensino sistematizado do aluno, que deve estar engajada na luta pela superação do ideário educacional contemporâneo e na busca pela transformação da realidade.

No terceiro capítulo foi possível trazer para análise a proposta pedagógica de uma instituição que atende à educação infantil.

Nave-Mãe, um projeto que desde 2010 atende cerca de 7.500 crianças em bairros de alta vulnerabilidade social no município de Campinas. Unidades construídas e projetadas especialmente para atender a educação infantil. Espaço valorizado, amplo, ajardinado, colorido, com tanques de areia, quiosques, parques e salas de aula projetados para cada faixa etária, carteiras coloridas individuais que transformam-se em pequenas mesas, bancadas com brinquedos e livros à altura da criança, salas dedicadas para atividades específicas, como a dança e a ginástica, brinquedoteca tematizada, grande número bicicletas. A tecnologia também se faz presente com um conjunto de 11 equipamentos de som e luz, sendo alguns deles: espelhos que deformam a imagem, refletores com lâmpadas coloridas, diversos tubos que permitem diferentes sons, disco com fresta para leitura, caleidoscópios, elevador com polias móveis, microscópio, máquinas malucas, entre muitos outros (SANTOS, 2010). “Muitas brincadeiras educativas podem ser realizadas neste território da alegria” (p. 112).

Quem tem a oportunidade de conhecer de perto uma Nave-Mãe, encanta-se com o seu espaço, com a tecnologia, com a segurança, com o colorido. Não há dúvida de que a Nave-Mãe, como Santos (2010) afirma, é um verdadeiro “território da alegria”. Se esta informação representa um avanço para a sociedade, podemos dizer que sim, pois, situada em um bairro periférico do município, desde sua instalação, a Nave-Mãe tem trazido muitos benefícios para a comunidade, tais como, oferecimento de vaga na educação infantil, curso de formação aos pais, alimentação saudável, recursos tecnológicos, emprego (uma vez que a maioria das professoras e funcionários residem no próprio bairro), formação de professores (pela instituição que gerencia a Nave-Mãe, Fundação Manuel Pedroso), entre outros.

Mas em que precisamos avançar? Será que é suficiente cumprir com o oferecimento de vagas? Será que oferecer um espaço altamente equipado e uma alimentação saudável garante a educação escolar da criança? Como fica o ensino e a formação dos professores?

O atendimento institucional à criança de zero a seis anos é um fenômeno no qual coabitam várias determinações, uma pode ser a saúde física da própria manutenção da vida da criança, outra diz respeito a questão pedagógica. Do ponto de vista da estrutura física e da manutenção da vida das crianças que residem em bairros de alta vulnerabilidade social, a Nave-Mãe representa um grande avanço para Campinas. Mas do ponto de vista pedagógico, a Nave-Mãe tem descaracterizado o que chamamos de escola. O que há de mais tecnológico, moderno, sofisticado, mantém a essência de concepções antigas da educação.

Nesta pesquisa, foi possível identificar que os professores carregam ainda discursos assistencialistas para educação infantil, pontuando a necessidade de amar as crianças, acolhê-las, proporcionar o carinho e aconchego que estas não têm no lar, por vezes associados à condição precária em que vivem.

As professoras que foram formadas pela Fundação Manuel Pedroso, a mesma que mantém a Nave-Mãe, foram as que mais evidenciaram estes aspectos, os mesmos que também estavam presentes nos documentos da instituição, revelando os retrocessos que ainda apresentam às concepções de criança, seu desenvolvimento e aprendizagem na sociedade atual.

Importante ressaltar que a instituição mantém uma pareceria com a prefeitura, não é uma escola pública de fato. Os funcionários, diretores e professores não são concursados, é feito um processo seletivo particular da instituição para contratação.

Portanto, parece bastante viável para a instituição que mantém a Nave-Mãe, contratar profissionais formados por ela própria, que já vão receber uma formação direcionada para os princípios que prezam e diminuem, com isso, as possibilidades de questionamentos e reivindicações.

Além disso, o termo “parceria”, utilizado por Santos (2010), compreende uma privatização indireta da educação. Conforme Peroni (2012), a sociedade civil é chamada a executar tarefas que deveriam ser do Estado, se responsabilizando pela execução das políticas sociais em nome da democracia. O dever público tem o dever de assegurar os direitos sociais universais, mas a execução da política e seu conteúdo estão em jogo. Cada vez mais se abre mão da gestão democrática para uma lógica gerencial que visa atender às exigências do mercado, pactuando com uma proposta de educação que minimiza a importância da construção da verdadeira democracia.

É notável, contudo, que diante de uma comunidade carente e com pouco recurso, a questão do ensino e formação dos professores quase não é reivindicada pela família. Isso porque a própria instituição criou meios para tornar a família “participativa”, abrindo a escola para receber os pais e mostrar tudo o que a instituição pode oferecer de melhor, como os materiais pedagógicos, brinquedos tecnológicos, espaços seguros e ampliados, parques, o que realmente parece encantador.

Enfatizamos, no entanto, que o fato de estar instalada em uma comunidade carente não significa que as crianças precisam apenas de boa alimentação, espaço e materiais. Independente da condição social em que a família da criança se encontra, além desses recursos, ela deve ter o direito à educação pública e de qualidade, tem direito à escola e não somente ao espaço, tem direito ao ensino, e não somente à convivência, tem direito de ter professores qualificadamente formados e não de educadores que fazem o papel da família.

A instituição também revelou que a educação está pautada em um ensino que busca atender a necessidade das crianças. As atividades que realizam não foram apontadas como intencionais, mas sempre aliadas à assistência e à necessidade do desenvolvimento das potencialidades, caindo nos discursos que colocam a educação a favor das exigências da sociedade capitalista atual.

A proposta pedagógica da Nave-Mãe encontra-se ancorada a um ideário pedagógico que ainda naturaliza seu desenvolvimento e que na verdade, é

hegemônico em nosso país. Na sociedade atual, com a passagem do século XX para o XXI, o mercado voltou-se para a valorização dos homens competitivos e a educação ganhou um novo princípio educativo, ancorado no “aprender a aprender”, que tem base no construtivismo. Neste novo contexto, o intuito é valorizar o comportamento flexível do aluno, oferecendo condições para que ele possa se adaptar às exigências da sociedade. Valoriza-se cada vez mais aquilo que é espontâneo no aluno, preocupando-se cada vez menos com o ensino e com a formação dos professores. (DUARTE, 2001; SAVIANI, 2010).

Portanto, mais do que uma preocupação com a educação que tem recebido cerca de 7.500 crianças no município, questionamos até quando a educação no Brasil ficará à mercê das exigências da sociedade atual, ao invés de ser justamente o meio pelo qual viríamos a superar a realidade social capitalista vigente.

Quem efetivamente pode transformar a realidade, são os homens, desde que possuam condições objetivas e ferramentas prático-intelectuais concretas para isso. A educação é meio pelo qual os homens deveriam adquirir tais condições, mas o que temos visto é que o discurso educacional se embeleza com palavras sedutoras para esconder o interesse de desviar a atenção da luta que os indivíduos devem travar para superarem as condições de existência reais. A profunda adequação à lógica selvagem que vem sofrendo a educação dificulta ainda mais o processo de superação das relações sociais vigentes e trazem danos irreparáveis à formação moral, intelectual e social dos indivíduos (ROSSLER, 2004).

Por tais razões, afirmamos o quanto é essencial um ensino, que se inicia na educação infantil, que proponha a superação das condições que alienam o homem da sociedade capitalista contemporânea em que vive. E isso só é possível através de uma concepção de ensino que coloca a transmissão do saber historicamente sistematizado como fundamental para a humanização dos indivíduos.

Contudo, reforçamos que quando falamos da transmissão do conhecimento sistematizado, não estamos advogando para a escola de educação infantil a transmissão dos mesmos conhecimentos que são colocados para os alunos do ensino fundamental, mas sim pensar a educação infantil como “escola” inicial e romper com a prática do espontaneísmo, caminhando em direção à apropriação do patrimônio intelectual da humanidade que se constrói desde a mais tenra idade, quando as crianças, por direito, frequentam uma instituição que se chama escola,

que através do planejamento, intencionalidade e organização, são colocadas diante das oportunidades de aprender e porque aprendem, se desenvolvem.

Dessa forma também não podemos ser favoráveis a um modelo de educação que propõe a formação de competências e habilidades, visto que para isso teríamos que propor a individualização do conhecimento e estaríamos naturalizando as desigualdades, responsabilizando os indivíduos pela condição de excluídos em que se encontram e acreditando em uma educação que valoriza a adaptação do indivíduo ao imediatamente presente, que é justamente à sua vida alienada.

Uma educação que interessa somente à classe dominante, que torna os homens cada vez mais competitivos e alienados é que representa algo perverso. O discurso que se propaga está totalmente invertido, pois o ideário pedagógico afirma que chamar a educação infantil de escola é algo cruel e perverso, que é preciso preservar a infância e sua pureza, o que em nossa perspectiva, não deixa de ser mais uma fraseologia sedutora usada para manter a alienação dos homens desde a mais tenra idade.

Com estes discursos, cada vez mais se desqualifica a escola de educação infantil quanto ao seu lócus de ensino; cada vez se exige menos formação aos professores para trabalhar com os pequenos, pois para partilhar, acompanhar e estimular a criança, não precisa de nenhum sujeito formado; os programas para atender os alunos se simplificam e se tornam cada vez menos complexos, pois basta trazer o lúdico e as brincadeiras espontâneas como eixo norteador de todo o trabalho.

Os discursos atendem, portanto os interesses da classe dominante, uma vez que, para permitir uma educação infantil escolar pública, de qualidade e gratuita para toda a população é preciso de um investimento financeiro muito alto. Exigir um professor graduado para ensinar os alunos de zero a seis anos, é investir em um salário que seja condizente à sua formação, assim também como trazer segurança para as crianças exige tanto investimentos no espaço físico quanto um número reduzido de alunos por sala de aula. A educação infantil tem custos altíssimos e o governo não está disposto a investir, portanto, parece mais viável desqualificar cada vez mais este segmento enquanto escola porque sustentar um “espaço” é evidentemente mais barato.

É preciso, portanto, questionar todo e qualquer discurso contemporâneo que venha embelezar e romantizar a educação infantil, pois estes escondem os reais

interesses da sociedade capitalista. Não adianta querer lutar por uma educação infantil escolar pública e de qualidade, mantendo a defesa dos ideais propostos pelo “aprender a aprender”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia das competências” e “pedagogia da infância”, pois são pressupostos que não levam à conscientização dos homens da sua própria realidade histórica, não rompem com a estrutura social atual e não promovem a verdadeira transformação do homem, apenas contribuem para o esvaziamento do ser humano.

Situamos aqui as contribuições deste estudo esperando que este sirva para a ampliação dos debates sobre o tema na área da educação em geral, mas especialmente na área da educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Santo. Livro I “A Infância”. In: *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX*. In: SAVIANI, Dermeval. et. al. O legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2006

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERY, Maria Amália P. A e SÉRIO, Tereza Maria de A. P. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: ANDERY, Maria Amália P. A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003.

ANDERY, Maria Amália P. A. (et al). O pensamento exige método, o conhecimento depende dele. In: ANDERY, Maria Amália P. A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003.

ANDRIANI, Carlos Sebastião e LOPES, Jairo Araujo. O desenvolvimento do ser humano integral: as Dimensões Humanas. Campinas: Millennium Editora, 2010

ANDRIANI, Carlos Sebastião. Pedagogia dos Sentidos. In: ANDRIANI, Carlos Sebastião e LOPES, Jairo Araujo. *O desenvolvimento do ser humano integral: as Dimensões Humanas*. Campinas: Millennium Editora, 2010

ARCE, Alessandra e MARTINS, Ligia Márcia. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2010.

ARCE, Alessandra e SILVA, Janaína Cassiano. É possível ensinar no berçário? In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia (orgs). *Ensinando os pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002

_____. *Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação & Sociedade. Campinas/SP, v. 22, n. 74, p. 251-283. Abr. 2001.

_____. *Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa. SP: Fundação Carlos Chagas, Autores Associados, nº113, julho/2001 b.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, Newton. (org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARIÈS, Philippe. A descoberta da infância. In: *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

COLE, Michael e SCRIBNER, Sylvia. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. Organizadores Michael Cole [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber (org). O magistério na política cultural. Canoas: ULBRA, 2006.

DELORS, Jacques (org.) (2006). Educação: um tesouro a descobrir. 10 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, Newton. (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOZOL, Marlene de Souza. *Rousseau - Educação: a máscara e o rosto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em outubro 2011.

_____. A Rendição Pós-Moderna à Individualidade Alienada e a Perspectiva Marxista da Individualidade Livre e Universal. In: DUARTE, Newton. (org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, Newton. (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, Claudinei. SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e*

educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: Histedebr, 2005.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Fazendo um “Recorte” a Compreensão da Profissão Docente a Partir da Década de 1980. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004 b.

_____. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: Em busca de uma Psicologia Marxista da Educação. In: DUARTE, Newton. (org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org) *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Vigotski e construção do conhecimento. 13ª Ed. Campinas: Papirus, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael. *A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva histórico-cultural*. XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. 2008.

_____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. Cadernos Cedes. *Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da Psicologia Soviética*. Vol 24. Campinas: Papirus, 1991.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. A participação é uma árvore – Pais e mães a partir da cidadania fazem a escola. In: GUERRA, Miguel Ángel Santos. *Os desafios da participação*. Porto-Portugal: Porto Editora, 2002.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JORGE, José Tadeu. Prefácio. In: ANDRIANI, Carlos Sebastião e LOPES, Jairo Araujo. *O desenvolvimento do ser humano integral: as Dimensões Humanas*. Campinas: Millennium Editora, 2010

KRAMER: Sonia. História do atendimento à criança brasileira. In: *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 3 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR, Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação, Nº 14. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. O Óbvio e o Contrário da Roda. In: PRIORI, Mary Del (org). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

MARCILIO, Maria Luiza. Roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. IN: FREITAS, Marcos Cezar de (org). *História Social da Infância no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT17-2042--Int.pdf> Acesso em Agosto 2012.

MARTINS, _____. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton. (org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia (orgs). *Ensinando os pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, Newton. (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. Prefácio da segunda edição. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 24ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006)

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. IN: FREITAS, Marcos Cezar de (org). *História Social da Infância no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Revista Educação e Realidade. 31(2):155-170 jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Betty. *A dialética do singular-particular-universal*. V Encontro de Psicologia Social Comunitária "O método materialista histórico dialético" - Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de e FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – histórico de

uma realidade – 1986. In: ROSENBERG, Fúlvia (org.) *Creche*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000.

PESSANHA, José Américo Motta. Vida e Obra. AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PINO, Angel. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. In: PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005

_____. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação e Sociedade. Ano XXI, nº 71, Junho de 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado*. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência – Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RUBANO, D. R. R.; MOROZ, M. O conhecimento como ato da iluminação divina: Santo Agostinho. In: ANDERY, Maria Amália P. A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003

ROSSLER, João Henrique. A educação como Aliada da Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada. In: DUARTE, Newton. (org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SANFELICE, José Luis. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Dr. Hélio de O. *Naves-mãe e a Pedagogia dos Sentidos*. De Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil. Campinas: Komed, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Perspectiva Marxiana do Problema. Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. (org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Prefácio. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lúcia (orgs). *Ensinando os pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SCALCON, Suze. *À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta e SMOLKA, Ana Luiza (orgs). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das letras, 2010.

VAZ, Henrique Lima. Sobre as fontes filosóficas do pensamento de Karl Marx. Henrique Lima Vaz. "Sobre as fontes filosóficas do pensamento de Karl Marx". In: José Chasin (org.), *Cadernos Ensaio 1: Marx hoje*: São Paulo, 1987.

_____. Estatuto de Sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. IN: FREITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR. Moysés (orgs.) *Os intelectuais da história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S, LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Quarta aula: a questão do meio na pedagogia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP: Dossiê Vigotski, São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. 1896-1934. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. Organizadores Michael Cole [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Anexos

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a): _____

A pesquisa intitulada “A criança, a escola e o professor de Educação Infantil no Projeto Nave-Mãe do município de Campinas” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da mestrandia Bárbara Carvalho Marques Toledo Lima, do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) do CCHSA da PUCAMP, sob orientação da Profª Drª Heloísa Helena de Oliveira Azevedo. O objetivo da pesquisa é conhecer a proposta pedagógica adotada em uma Nave-Mãe com vistas a analisar as concepções de criança, escola e professor que norteiam seu trabalho pedagógico. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá a reflexão sobre as práticas docentes, além de contribuir para o aprofundamento científico sobre o assunto.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão da pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Caso concordem em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, assinem o seu nome abaixo e responda a Entrevista.

Atenciosamente,

Bárbara Carvalho Marques Toledo Lima

Drª Heloisa Helena de Oliveira Azevedo

Telefone de contato (19) 3343-6777 – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas – comitedeetica@puc-campinas.edu.br

(19) 9276-9008 – Bárbara Carvalho Marques Toledo Lima

(19) 8874-7498 – Drª Heloisa Helena de Oliveira Azevedo

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

I – Informações preliminares:

Sujeito Nº:.....

- Formação:.....
- Tempo de atuação como professora:.....
- Tempo de atuação nesta Nave-Mãe:.....
- Jornada de trabalho: () Integral () Meio período. Quantas turmas?.....

II – Entrevista:

1. Por que você escolheu trabalhar na educação infantil?
2. Você acha que frequentar a educação infantil é importante na vida da criança? Por quê?
3. Quais conhecimentos de seu curso de formação auxiliam no seu trabalho pedagógico com as crianças?
4. Como você organiza as atividades que são oferecidas aos alunos no dia-a-dia? Existe algum plano? Quem elabora?
5. Quais dificuldades/obstáculos você enfrenta na realização do seu trabalho pedagógico na educação infantil?
6. Há algo mais que você gostaria de expressar sobre o assunto da nossa entrevista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ORIENTADORA PEDAGÓGICA

I – Informações preliminares:

- Formação:.....
- Já atuou como professora: () SIM () NÃO. Por quanto tempo?.....
- Tempo de atuação como coordenadora nesta Nave-Mãe:.....
- Jornada de trabalho: () Integral () Meio período.

II – Entrevista:

1. Por que você escolheu trabalhar na educação infantil?
2. Você acha que frequentar a educação infantil é importante na vida da criança? Por quê?
3. Como é organizado o plano de atividades e rotina dos alunos?
4. Como é a relação da escola com a família dos alunos? Quais estratégias são desenvolvidas pela escola para buscar essa parceria?
5. Qual a preocupação da escola com a formação de seus professores? Existe algum curso atualmente oferecido a eles?
6. Há algo mais que você gostaria de expressar sobre o assunto da nossa entrevista?

ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AUDIOGRAVADAS

ENTREVISTA COM A ORIENTADORA PEDAGÓGICA

É Pedagoga, já atuou como professora por 3 anos, é orientadora há 3 anos na Nave-Mãe e já entrou na instituição com o cargo. Faz jornada de trabalho em período Integral.

Porque você escolheu trabalhar na Educação Infantil?

Porque é uma área que eu gosto, eu gosto de lidar com criança. É uma coisa bem característica minha mesmo. Mais por gosto ... minha mãe foi professora, minha irmã é professora, tenho um histórico na família, tentei fazer outras coisas e não deu certo (...) Vou fazer pedagogia... quero continuar fazendo, quero ir pra outras áreas... de teatro infantil... alguma coisa assim, na área que eu gosto.

Eu fiz magistério primeiro, antes de fazer pedagogia eu fiz o magistério, depois eu fiz pedagogia, vi primeiro como era ... eu gosto!

Você acha que frequentar a educação infantil é importante na vida da criança?

Por quê?

(Movimento de “sim” com a cabeça)... Pelo desenvolvimento cognitivo, pela convivência social, para desenvolver a autonomia, porque que nem, a criança, quando ela fica muito só em casa, tudo é muito só dela, e uma criança não tendo convívio com outras crianças, ela é mais individualizada. A escola infantil, nossa, é uma sociedade com o outro, ela partilhar (gravação interrompida), e ela acaba se desprendendo de muita coisa. A criança quando ela está na escola de educação Infantil, ela aprende muito, muito, muito, e isso nem se ensina, porque ela traz a cultura dela de casa, ela já traz. E é interessante ver isso.

Com relação ao você diz “ela trazer a cultura de casa” ... como isso deve ser trabalhado na escola?

Quando a criança traz a cultura, todas trazem não é? Quando ela traz essa cultura de casa, ela passa pra cá, ela demonstra aqui na sala, então o professor, tem que aprender a lidar com isso, não é? Porque ele tem que, ao tratar uma criança, tem

que ser um tratamento individualizado, nenhuma criança é igual a outra, não é? Criança tímida, criança extrovertida demais, criança agressiva demais, é toda num histórico, ainda mais pra gente que por trabalhar aqui na periferia, o histórico de violência é muito grande, a cultura deles é diferente. Pra você trabalhar com aquela criança o fator da arma, de que eles chegam “meu pai bateu na minha mãe”, então assim, é um trabalho muito delicado. E tem criança aqui também que é tratada como um ser único, muito egocêntrica, assim, é tudo dela, tem o mundinho dela, então para a professora trabalhar aqui, pra ela poder aprender a dividir, aí a gente pensa que isso só tem em escola particular, não, aqui também tem. É isso...

Como é organizado o plano de atividade e a rotina dos alunos?

O plano é assim, é... a gente no início do ano tem um plano anual, que é discutido o que vai ser trabalhado durante o ano, que tem um eixo norteador, que que a gente vai trabalhar durante o ano. Aqui, por exemplo, a gente teve o ano passado, a gente escolheu é, “a alegria de se criança, cor, arte e movimento”. Então, dentro disso, o que que a gente pode trabalhar com as crianças? Isso é feito reuniões com as professoras, (gravação interrompida). O que a gente pode trabalhar com a criança dentro da arte, do movimento e da alegria? Alegria é brincadeira, assim, a gente tem que passar a essa criança a alegria de estar aqui na escola, não é? Um prazer, a educação infantil não aquela coisa que tem que ... A criança ela tem que saber sair escrevendo? Não! Aqui é assim, ele tem que sentir prazer, então, tem que ter uma alegria. A arte é pintura, desenvolver o sentido da criança, na pintura, nos desenhos, na escultura. Então é uma coisa que a gente trabalha bastante com a criança. E o movimento, não é? nas brincadeiras, nas corridas, na coordenação motora, para que a criança Tudo isso é feito reuniões, é feito um planejamento mesmo, assim, o que que você vai dar pra arte? Que que você vai dar pro movimento? A educação física? A gente fala que a educação física, né, pensando em um professor de educação física, não, mas é só um movimento, que a criança possa se movimentar mais, porque tem aquela criança muito quietinha, que não faz movimento em casa. Habilidade é coordenação motora, aí tem criança que chega em casa só televisão e computador, não é? Não corre, não brinca, na rua a gente sabe que é muito perigoso, não está tendo mais aquelas brincadeiras de rua. E que a gente desenvolve mais nisso, brincadeiras, brincadeiras de roda, pular corda, é tudo planejado, né, tudo tem uma intenção, as brincadeiras, eu falo, tudo tem que ter uma

intenção, mesmo numa atividade mais dirigida, tem que ser uma atividade lúdica, que a criança sinta prazer.

E como é a relação da escola com a família dos alunos? Quais estratégias são desenvolvidas pela escola para buscar essa parceria?

O nosso objetivo mesmo é trazer os pais para dentro da escola. Porque assim, quando a gente trabalha sem a presença dos pais é mais difícil, porque os pais acabam cobrando mais. Não pode acontecer nada com o filho. Acho que a escola tem que cuidar, e quando você traz o pai pra dentro, mostra pra ele as atividades das crianças, assim, um teatro, uma música que as crianças aprendem, uma atividade que ela leva pra casa, tipo um livro, para o pai contar a história, para o pai sentir. Quando o pai leva, quando a criança leva um livro pra casa e o pai conta a história e o pai conta a história pra criança, é um envolvimento. Tem vez que o pai não tem nem oportunidade de estar com o filho, né. O pai trabalha, a mãe trabalha, e as vezes vê a criança num tem o pai em casa, a criança fica o dia inteiro aqui, então o que que a gente faz, esse trabalho é pra aproximar o pai mais. No início quando a gente entrou aqui, era muito complicado a presença dos pais aqui. Os pais brigavam demais, cobravam demais, achavam que a gente não fazia nada, né. Era bem complicado. E hoje não, hoje os pais... nas participações nas reuniões são imensas, sabe, vem todos. E hoje assim, é muito gratificante. A gente sente até, quando a gente precisa de um pai voluntário para limpeza, para arrumar uma bicicleta, pra arrumar algum objeto, eles estão prontos pra ajudar a gente. A gente teve até essa semana, é ... a gente tava sem bomba de encher pneus das bicicletas, aí a professora foi lá e falou ... e pediu ao pai, se algum pai tinha alguma bomba em casa pra emprestar e o pai, acho que ele é dono de material, material de construção, alguma coisa assim, ele doou pra gente uma bomba, sabe, porque ele conhece o trabalho, entende o trabalho da escola, o trabalho que a prefeitura faz, valoriza. Sempre a gente se encontra com pai aqui, a gente tem que trabalhar junto com os pais.

Vocês oferecem algum curso aos pais?

É, tem a escola aberta para algum evento, alguma coisa assim, mas é fora da fundação, o que a gente oferece para os pais aqui, é a... curso de computação, a gente tem uma professora dos "jovens.com", você já ouviu falar? Da prefeitura, são

jovens que vem e dão aula, a gente tem os computadores, a gente oferece para os pais e para as crianças. Esse ano não começou ainda porque a gente, a “jovens.com” está sem ... está sem professor, tinha uma só que faltou, ela teve que sair daqui, pra outro lugar, então enquanto não tiver uma pessoa fixa aqui a gente não ... porque pra começar e não dar continuidade, a gente espera que, arrumar direitinho.

Qual a preocupação da escola com a formação dos professores? Existe algum curso atualmente oferecido a eles?

Ó, agora a gente está com um curso da (gravação interrompida), a gente já fez a inscrição das professoras, é um curso de formação continuada do ano inteiro. Então, assim, é oferecido pela prefeitura, né, a gente tem o curso de formação em valores humanos, a gente gosta principalmente desse curso e tem também esse curso da “WWG”²⁷ que também é um curso que a gente oferece pras professoras, monitoras, todas participam.

E a pedagogia dos sentidos? Me explica um pouco como vocês trabalham com isso.

Com essa temática, com essa proposta pedagógica, então, tem, a gente trabalha com valores humanos e os cinco sentidos, os valores humanos não tem nada a ver com os cinco sentidos, que é a Pedagogia dos Sentidos. A Pedagogia dos Sentidos, é... tato, olfato, visão, paladar, os cinco sentidos internos e os valores humanos é só uma proposta da fundação.

O plano de atividades está relacionada a Pedagogia dos Sentidos?

A Pedagogia dos Sentidos é o que a gente trabalha o tato, olfato, paladar, a percepção mesmo.

Existe algo mais que você gostaria de falar, declarar nesta entrevista, sobre seu trabalho, sobre os desafios da sua profissão, se você está satisfeita.

Eu gosto ... olha, é um profissão complicada, é uma profissão que tem que gostar, porque as vezes eu falo, eu chego em casa, canso, gente, parece que eu não fiz

²⁷ Nome fictício

nada, mas parece que eu fiz tudo. Parece que eu carreguei saco de (gravação interrompida). Porque querendo ou não, é tratar com a família, é tratar com... ainda mais na parte de coordenação, e trabalhar com professores, né, eu falo que trabalhar com criança é mais fácil que trabalhar com gente grande, que a criança ela ainda te ouve né, e os adultos não, você fala coisas e eles vêm por outro lado, aí você sempre tem que estar chamando atenção, né, então é mais complicado mexer com adulto do que trabalhar com criança. Mas é gostoso. Assim, quando você tem um bom trabalho, quando você desenvolve algum projeto, todo mundo se entende, aí vale a pena. Faz três anos que eu estou aqui e fico imaginando o dia que eu sair, eu vou sentir muita falta.

Você pode nos contar como é o sistema de contratação dos professores por conta de haver parcerias entre a instituição e a prefeitura?

Temos professores aqui desde 2008, a gente tem professor e monitores. Quando a gente começou a fundação era cooperativa, não era CLT, não sei se você já ouviu falar, era cooperativa, então esses funcionários aqui eram tudo da cooperativa, eu era da cooperativa, funcionários daqui eram da cooperativa. Em 2010, passou todo mundo pra CLT, a cooperativa fechou, porque a prefeitura não aceitou mais, entendeu? E quando era cooperativa não era registrado, era contrato, porque cooperativa assim, você trabalhava, você ganhava, não trabalhava, não ganhava. Então aí a prefeitura não aceitou mais a cooperativa como ... para administrar as Naves. Então passou todo mundo pra CLT, então assim, desde 2010 está todo mundo aqui, não, não tem mais cooperativa, é CLT, então eu tenho professor desde 2008, logicamente teve alguns que saíram, que pediram a conta.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO AG I.

Professora do Berçário, agrupamento AGI. Está no 2º ano do curso de pedagogia, possui magistério. Há 3 anos atua na Nave-Mãe e há 2 como professora. Faz jornada de trabalho em meio período.

Qual o período que você trabalha na Nave-Mãe?

Eu trabalho na sala, como professora, eu trabalho meio período, das sete as onze, mas como eu adoro trabalhar na sala, eu sou apaixonada pelo berçário, então eu nunca, às vezes eu sempre saio fora do meu horário, eu nunca saio as onze horas... Às vezes eu fico até uma hora, eu adoro trabalhar no berçário, sou apaixonada pelas crianças, faz três anos que trabalho aqui...

Por que você escolheu trabalhar com educação infantil? O que te levou a essa escolha?

Bom, seguinte... Antes... Eu não sou daqui, eu sou Pernambucana... E lá onde eu trabalhava, eu trabalhava num projeto que chamava Projeto Crianças Carentes... Então como, lá não era berçário, mas como eu adoro trabalhar com crianças, e meu sonho era ser, meu sonho era trabalhar como assistente social, porque eu sou apaixonada por essa área, eu gosto de me envolver, de ficar com as crianças, eu gosto de me envolver com a família, então, eu sou louca pra trabalhar com assistência social, mas como não deu pra fazer assistência social, e como eu sou bolsista, e ganhei como bolsista pra fazer pedagogia...

Você é bolsista de qual faculdade?

Daqui mesmo, faço pedagogia há dois anos... lá na fundação Manuel Pedroso²⁸. Lá onde eu morava, eu não trabalhava, só era o magistério, mas eu trabalhava com crianças, mas era diferente, porque era com crianças carentes, crianças de rua, crianças que necessitavam muito de ajuda, então me apaixonei por essa área... Aí depois que eu cheguei aqui, eu comecei, eu trabalhei em outras áreas mas não deu certo, aí então eu conheci aqui a Nave, aí vim pra aqui, trabalhei um ano, aí depois

²⁸ Nome fictício

tive meu filho, não consegui vaga pra ele, aí eu sai, voltei, fiquei em casa com ele um tempo, aí quando consegui a vaga voltei pra aqui...

Aqui mesmo nesta Nave?

Aqui mesmo, consegui a vaga aqui, ele estuda no mesmo horário que eu trabalho... Então eu trago ele de manhã, ele é pequenininho, tem quatro anos, e vou pro berçário, mas eu adoro o berçário, eu sou apaixonada pelas crianças, eu não sei, como é que posso explicar pra você... Eu me envolvo muito com eles, com a (gravação interrompida) dos pais, é quando eles estão doentes, então, eu sou apaixonada, eu me preocupo, eu trabalho aqui, mas quando eu chego em casa, eu fico até preocupada, será que eles estão bem? Será que eles comeram? Será que aqui eles estudaram bem a tarde? Então, eu sou apaixonada pra trabalhar no berçário, tanto que faz três anos que estou aqui no berçário, e a Eliza²⁹ não me tira do berçário...

E essas crianças ficam a tarde também?

Ficam a tarde também... O dia inteiro.

E você acha que frequentar a educação infantil é importante na vida da criança? Por quê?

Porque, olha... A criança, na educação infantil, ela tá no desenvolvimento, ela tá desenvolvendo, ela vai desenvolvendo a vida, então o que acontece, a educação infantil pra ela, aqui mesmo na Nave, a gente não tem só a parte assim de limpar, de cuidar, não, a gente tem a parte pedagógica, tem a parte de educar, tem muitas crianças que passam mais tempo aqui do que com os pais em casa... Porque os pais saem as cinco horas da manhã, sete horas da manhã, sete e pouco, e só volta pra pegar as cinco da tarde.. Então o que acontece, essas crianças, elas aqui a gente educa, a gente aqui ensina, a gente tem nossa parte pedagógica, de ensinar a criança, como é comum, como dar os primeiros passinhos, como a criança vai desenvolver seus passos, como a criança vai aprender a andar, falar... Muitas crianças que entram aqui no berçário, a gente aqui que escuta a primeira palavra "Mamãe", o primeiro passinho da criança... A gente faz vídeo, porque tem um vídeo também, do ano passado que a gente fez, que a gente vai descobrindo, as habilidades da criança, muitas crianças a mãe nem descobre que a criança tem

²⁹ Nome fictício

aquela habilidade, então eu acho que a educação infantil é muito importante pra criança... A criança tem convivência com outras crianças, a criança aprende, muitas coisas que em casa não tem, e também tem a parte da alimentação, porque tem muitas crianças que em casa não tem né, essa parte de uma alimentação adequada, e aqui ela tem tudo isso ... Tem criança que não tem uma estrutura familiar muito bem, aqui elas tem uma estrutura... Tem crianças em casa que não tem amor e carinho, e aqui, a gente trabalha, e dá tudo isso... Amor, carinho e atenção, que ela não tem... Então eu acho muito importante a educação infantil pra criança... É o alicerce pra criança subir né, desenvolver, crescer, com bom desenvolvimento... E ela precisa deste apoio nosso, porque muitos não têm esse apoio em casa... Muitas crianças não têm carinho, não tem atenção, não tem um brinquedo pra brincar, a gente pega muitos casos de não ter, e aqui a criança tem tudo isso, tem um carinho nosso, que a gente dá, o nosso carinho, tudo o que a gente pode, tem nossa atenção, nosso respeito, porque tem muitos que não tem né, então, é um alicerce pra criança, ser uma boa pessoa na vida... Pra desenvolver um bom ser humano...

Como você organiza as atividades que vão ser feitas no dia a dia? Tem algum plano? Quem elabora esse plano?

Tem... No berçário, a gente tem um plano que no começo do ano a gente senta com a Cris, nossa chefe, e a gente faz um planejamento de tudo o que vai trabalhar no ano com eles... No meu caso, como é berçário, as crianças são mais bebês, e então são crianças que tem que ter mais uma atenção, a gente não foca só ali no cuidar, a gente também foca na parte pedagógica... Então todo final de semana eu tenho planejamento, faço um planejamento, aí, eu coloco na minha sala, sempre com a minha equipe, aí a gente conversa o que a gente vai dar pra eles naquela semana, e a gente vai tentando concluir aquelas atividades, como eles são bebês, são mais atividades que desenvolvem coordenação motora, é desenhos, é música, atividades que dá pra desenvolver a coordenação motora da criança... Mas todo o final de semana a gente faz um plano e na semana a gente tenta passar tudo aquilo que a gente tem com a criança... Mas a gente tem um plano, tudo o que a gente vai dar durante o ano pra criança, no final do ano a gente senta e vê o que deu pra trabalhar com a criança, e o que não deu pra trabalhar com a criança, por que não deu...

E no Berçário, o que é que dá para trabalhar com a criança?

Olha, no Berçário, o que é que eu posso trabalhar mais com a criança?... A parte de desenvolvimento e coordenação motora, é ... sentar, levantar, subir, deitar ... desenvolver a coordenação motora da criança, a voz, e também a percepção da criança... Quente, frio, duro, áspero, também a gente trabalha muito isso com as crianças... É... Jogos pedagógicos, montar pecinhas, de montagem, pra poder a criança saber desenvolver essas coordenações motoras, e também a gente canta muito com a criança, porque, como eles são muito bebês, não tem uma parte muito assim, lógica, porque tem que ter um planejamento, que tem que dar aquilo pra criança, não! Cada dia a gente vai vendo o que vai se adaptar mais pra criança, como vai ser aquela adaptação pra criança, e qual é a área que a criança mais vai se adaptar, qual é a necessidade da criança, por quê? Porque tem criança que gosta muito de desenho infantil, já tem criança que não gosta, tem criança que gosta muito de música, e tem criança que não gosta, tem criança que gosta muito de ficar no cantinho, então a gente tem que ver o porque que ela ta se sentindo só ali naquele canto... A gente tem que procurar algo que chame a atenção da criança, a gente faz muita leitura com eles, leituras curtas e mais com desenhos, as nossas leituras, nossos livros, tem mais desenhos, tem mais figuras, porque a figura, ela chama mais a atenção da criança, é mais colorida, aqui tem muitos livros específicos que a gente trabalha com a criança, tem muitos fantoches, também aqui a gente trabalha muito com fantoches com eles, e também muito teatro infantil...

Quais os conhecimentos do seu curso de formação auxiliam no seu trabalho pedagógico?

O que me auxilia muito, primeiro, eu sou muito tímida, sou muito, muito, muito tímida mesmo, principalmente nessa parte pedagógica, com essa coisa de brincar, essa coisa, eu sou pouco meio fechada...

Tímida com a criança?

Não, não é tanto nem com a criança, sou tímida assim, exemplo, como é que vou falar pra você... Hoje vai ter um teatro na escola, e eu vou ter que participar, então eu sou muito tímida, eu adoro a criança, dou muito carinho, eu dou muita atenção, mas nessa parte de, sabe, de falar ao público, essas coisas assim, eu sou muito tímida... E, essa, isso tá me ajudando, porque me ajuda no desenvolvimento das atividades, me ajuda em como eu posso me relacionar melhor com os pais, como eu

posso me relacionar mais com a criança, então está me ajudando muito... Me ajudando mais pra falar, porque as vezes eu falo até pra Eliza³⁰, “Eliza, eu adoro trabalhar aqui, mas quando passa essa parte aí pra mim, eu, eu travo.” Então ele está me ajudando muito a desenvolver, a me sentir mais a vontade, a saber a como trabalhar mais com a criança, como eu posso chegar e dar uma atividade, a me sentir mais a vontade com ela... Tem atividades que eu adoro, eu me sinto muito a vontade, já tem umas que não me sinto muito, eu travo, então, ela me ajuda muito...

E quais são as dificuldades, o que você enfrenta, na hora de executar seu trabalho pedagógico infantil?

Bom, na hora, assim... É mais isso pra mim... Não tem nem tanta dificuldade na hora de, fazer, desenvolver, na minha parte a maior dificuldade que tenho é a minha timidez, e ela trava um pouco, então, as vezes eu sou tímida, as vezes, pra dar uma atividade... Eu sei que não é uma coisa que é simples, mas as vezes na minha timidez e nessa parte que sou muito fechada, então, eu me ... eu me isolo um pouco... Então, eu acho que a parte que me dificulta mais, muito mesmo.. Nem tanto pra falar com os pais, agora mesmo eu tava tendo uma reunião com os pais, então eu converso, eu falo, mas quando chega nesta parte aí, eu me fecho muito, e trava muito, então, pra mim... Então, eu sou muito tímida, então o que acontece, eu me travo um pouco... É... É a única parte que me dá um pouco de dificuldade...

Eu fiquei sabendo que algumas professoras residem perto da Nave-Mãe. Você mora perto?

Moro, moro aqui do lado da Nave...

Você participa de alguma formação continuada aqui?

Eu já participei... Agora vai ter... Eu já participei de várias, com a Fernanda³¹, é... Com alguns cursos da prefeitura também...

E isso te ajudou? Como?

Ajudou, muito mesmo! ... Ajuda porque, como no meu caso, eu sou muito tímida, então eu acho assim, que essas atividades, esses cursos, essas coisas, ajudam

³⁰ Nome fictício

³¹ Nome fictício

você a se soltar mais, ajuda você a ficar mais a vontade, então me ajudou muito... Muito mesmo...

E a relação família/escola, o que você acha importante nisso?

Oh, eu acho importante assim, a família, ela tem que estar, ela tem que ser entre família e educador, não pode ficar só no educador, porque, sempre que tenho reunião com os pais, sempre que eu converso com eles assim, porque pra criança se adaptar na sala, ela tem que ter a ajuda do pai... Não adianta a gente fazer a nossa parte e o pai não fazer a parte dele... Não adianta aqui a gente dar carinho, amor e atenção, e em casa a criança não ter... Não adianta aqui a gente ficar preocupada com a criança não assar, pra criança comer, pra criança ser bem tratada, se os pais também não faz isso... Então, eu sempre foco muito nas reuniões que eu tenho com os pais, eu falo "pai, a gente precisa da sua ajuda, pra que a gente cuide bem do seu filho.. A gente precisa que vocês também..." Porque, tem pai que chega na porta, a gente precisa que o pai chega na porta e diz, "bom dia", isso ajuda muito, a gente chegar, e falar, "bom dia"... A gente falar bem com os pais, e ele também falar bem com as crianças... Ter um retorno... Porque, não é porque, como falo, porque como a gente mora aqui na periferia, então gente rica tem medo né, fala "ah, eu não vou, porque aquele pai, isso ou aquilo", então, a gente fica um pouco travado, de conversar, de falar... Então eu acho assim, a gente tem que ter um retorno do pai, pra que os pais também dêem um retorno, pra gente dar um retorno pra eles, porque, esse não é só um trabalho nosso, é um trabalho de equipe, e envolve pais, envolve tudo... Eu moro aqui do lado, mas sempre que precisa de mim aqui a tarde, eu estou aqui... As vezes eu chego em casa a tarde, eu fico preocupada, eu volto, sabe... Quando tem uma tia que está doente, a gente fala sabe, "hoje eu to doente, não posso ficar", então eu trabalho o meu horário, e o horário dela... Porque, eu acho assim, a gente tem que trabalhar em equipe, porque você não pode trabalhar pensando só em você... Você trabalha porque você gosta, porque você ama, então você tem que ter um retorno, de toda a comunidade, da escola, de todo mundo... Você não pode focar só naquilo, dizer, "não, eu fiz minha parte e minha parte acabou", não... Você não acabou seu trabalho... Fora daqui você também tem seu trabalho... E eu continuo... Além daqui, eu chego em casa e tenho minhas atividades pra fazer pra eles, eu tenho que fazer o planejamento da próxima

aula... Tudo isso eu tenho que ter, e também tenho que ter o retorno dos pais, pra que eles também tenham um bom retorno nosso.

E você planeja tudo o que você vai dar no outro dia?

Então... Eu planejo... Hoje mesmo eu já planejei... Eu tenho tudo lá... Eu coloco aqui na sala, no armário, tudo o que a gente vai dar nessa semana, mas nem sempre dá pra dar tudo aquilo que a gente planejou... Porque tem dia que a criança está mais agitada, tem dia que a criança chega mais nervosa... Tem dia que eles estão mais calmos... Então, hoje a gente pode dar aquela atividade que a gente planejou, mas tem dias que não dá pra dar a atividade... Tem dia que a criança tá doente, não só uma, mas duas, três estão doentes... você tem que está ligando pros pais, tem que está com mais um cuidado naquela criança, uma atenção a mais naquela criança, então, nem sempre o que a gente planeja dá certo...

Existe algo mais que você gostaria de falar? Os desafios que enfrenta na profissão ...

Não... Acho que a única coisa importante é que eu adoro trabalhar no berçário... Sou apaixonada por aquelas crianças, e eu faço tudo o que eu posso por elas... Eu acho que as vezes a gente sente mais mãe da criança do que a própria mãe... Você descobre se a criança está doente, se a criança não está... Ontem mesmo, a mãe, uma mãe de primeira viagem, disse que a criança tava chorando muito, muito, muito mesmo, e a mãe disse que não sabia o porque a criança tava chorando a noite toda, então, o que aconteceu, aqui, a gente foi dar o banho, e observou que a criança tava com infecção no ouvido... Aí a mão chegou pra gente e falou, "tia, ainda bem que você observou porque eu não observei... Ele chorou a noite todinha e eu não sabia o porque ele tava chorando... Eu pensei que era birra da criança..." E não era, ele tava com febre e infecção no ouvido, e aqui, a tia que descobriu que ele tava com aquela infecção... A gente as vezes é mais mãe do que a própria mãe que está em casa... Ela disse, "eu nem descobri, eu briguei com ele a noite, eu bati nele, porque eu pensei que ele tava com manha..." E não era, era dor...Então, a tia, aqui, ela é mais mãe do que a própria mãe em casa... E eu sou apaixonada por eles... Eu adoro, eu trabalho porque eu amo muito... Trabalhar é ótimo, o salário também, lógico você precisa, mas no meu caso eu trabalho porque eu amo berçário... Eu adoro o berçário, sou apaixonada por eles...

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO AG II

É graduada em pedagogia pela fundação Manuel Pedroso³² (a distância), tem 2 anos e meio que atua como professora na Nave-Mãe (iniciou na Nave).

Qual jornada de trabalho você faz?

Quando eu iniciei, eu comecei como monitora, eu trabalhava o dia inteiro... Das sete até as cinco... Com o horário de almoço... Agora não, agora entro as sete e saio às onze... Meio período... Só tenho uma turma.

Por que você escolheu trabalhar na educação infantil?

Na verdade eu sempre gostei muito de trabalhar assim com criança né... Só que minha história, assim, é meio longa... Antes de fazer pedagogia, eu fiz turismo... Aí eu vi que não era muito a minha praia, mas que mesmo assim eu gostava de trabalhar na área de humanas... Aí eu falei, vou tentar pedagogia... E agora, como eu já gostava de criança né, e eu consegui a bolsa também, que foi muito importante e me incentivou bastante...

Você primeiro fez pedagogia e depois veio trabalhar aqui?

Eu vim de Penápolis, interior de São Paulo... Quando eu cheguei aqui, é ... a Juliana³³, que trabalha aqui como diretora, ela era tutora da minha sala de ensino a distância... Aí eu precisava começar a fazer os estágios de pedagogia, aí ela me perguntou, "Você já começou fazer estágio?"... Eu falei "ainda não..." Aí ela falou, "ah, você não quer fazer estágio lá na Nave onde eu trabalho?" Aí eu falei assim... "Ah, eu quero..." Aí eu fiz três meses de estágio... E a professora que tava na minha sala, tava saindo da sala... Aí as meninas também tinham gostado do meu trabalho né, as atividades que eu estava fazendo... Aí ela me convidou pra vir trabalhar aqui... Aí foi quando eu comecei a trabalhar...

E você mora aqui perto?

³² Nome fictício

³³ Nome fictício

Não, não... Eu moro lá na região do Caires³⁴... No Parque Caires... A maioria mora por aqui, mas eu não.

Você acha que frequentar educação infantil é importante na vida da criança?

Por quê?

Muito importante... Pro desenvolvimento dela mesmo, é ... pra trabalhar em sociedade né, pra eles aprenderem mesmo... Porque a família é um núcleo, assim, um pouco limitado né, então pra eles o convívio com as crianças é muito importante, eles aprendem demais, até mais as vezes com as crianças do que com a gente, professor, monitor... Por que nessa interação, na conversa, principalmente as rodas de conversa, sai assim, conversas lindas, (risos), então eu acho que eles aprendem bastante sim...

Me fala um pouco sobre esse cuidar das crianças, o papel do educar, o que ela aprende ...

Eu acho que o cuidar e o educar, ele nunca deve ocorrer separado... Ele tem que ser sempre, junto né... Até mesmo aqui, na Nave, a gente trabalha com a pedagogia de projetos... Então, dentro da pedagogia de projetos, por exemplo, eu tenho um projeto que trabalha a parte de boas maneiras, onde entra essa parte de cuidar, de higiene, porque a gente não faz essa separação... E as vezes, eu já escutei, pelo menos em alguns outros lugares, que fala, "ah, monitora tem que cuidar, e a professora vai lá pra dar a atividade, pra fazer a parte pedagógica...". E pelo menos aqui na minha sala não funciona assim... Tanto as monitoras quanto as professoras elas trabalham em conjunto... As atividades são voltadas, claro, com os projetos, tem as atividades pedagógicas, mas na hora do cuidar também a criança aprende, por exemplo, na hora da escovação, elas aprendem como escovar os dentes direitinho, na hora de lavar as mãos, então eu acho que tudo isso é um conjunto...

Como que você acha que deve ser o ensino na educação infantil?

Olha, eu acho que na educação infantil, tem como você ensinar sem você forçar a criança, por exemplo, a gente tem um projeto de jogos onde elas aprendem brincando, então a gente separa jogos de recanto, por exemplo, jogos de pátio, que

³⁴ Nome fictício

está sendo muito importante pra eles aprenderem regras, isso já, é... já vem com o projeto de boas maneiras, onde a gente trabalha as regrinhas dentro da sala, esperar o coleguinha, por exemplo, a hora do colega falar, saber escutar, então eu acho que, brincando também se aprende, sem ser aquela coisa forçada, "não, a gente vai fazer essa atividade porque agora é hora de fazer essa atividade", eu acho que tem que dar a escolha pro aluno, o que eles querem fazer e o que é melhor para eles...

E vocês procuram fazer isso então, esse tipo de trabalho, escutar o aluno, como que é?

Com certeza... Principalmente no período de adaptação, um período muito importante quando começa as aulas... A gente faz todo esse levantamento, não só com as crianças, e o que elas trazem de casa... Muitos alunos vem de outra sala também, aqui né, da Nave Mãe, e a gente procura fazer esse levantamento, do que eles já sabem, principalmente das coisas que eles mais gostam, tanto na observação, quanto nas rodas de conversa, a gente tem que estar perguntando, pergunta para os pais, porque, antes do contato com a criança, tem a reunião de pais, então a reunião de pais é muito importante pra colher essas informações, até na questão do cuidar também... por exemplo... alguma ... vamos dizer assim, mania que a criança tem na hora de dormir, as vezes a criança tem dificuldade ou fala demais, e tem alguma coisinha que a mãe está acostumada a fazer, e professor não sabe, então essas informações a gente colhe todas no período de adaptação, pra fazer esse levantamento e ver o que que pode ser trabalhado com as crianças durante o ano, o que falta ainda, o que acha que está bom...

E quais os conhecimentos lá do seu curso de formação que hoje te ajudam a trabalhar com a educação infantil?

Ah, muitos... Principalmente, é... as vivências que os professores passam, eu acho isso muito importante, que as vezes você tem aquela aula teórica e você fica lá imaginando, "nossa, onde eu vou encaixar isso na sala de aula?". Então quando as aulas, pelo menos na minha faculdade, onde eu tive bastante isso, meu professor de matemática, ele trazia o modo de trabalhar com jogos, com as crianças, então era bem assim, interativa, eu acho isso importante, pelo menos me ajudou bastante assim... e pesquisar também, eu acho importante, não ficar só ali focado nas coisas

que você vê ali na faculdade, sempre em busca de outras coisas, tem que pesquisar bastante...

Você já participou de alguma formação continuada aqui na Nave-Mãe?

Já, eu inclusive fiz um curso também que me ajudou demais sobre valores humanos, que na verdade, a gente fez uma imersão né, a gente não fez nem aqui na escola, nem fora, a gente foi pra uma chácara, e lá teve professores que veio ao nosso encontro pra poder dar essa formação continuada, que foi uma semana de formação... Então a gente teve formação de todas as áreas, de dança, de como trabalhar meditação, Canto conjunto com as crianças... Porque, antes, foi passada toda essa parte teórica pra gente... O que que é o projeto de valores humanos, quais são os pontos que eles são trabalhados, e aí nessa imersão que a gente fez, a gente fez a prática mesmo, como aplicar isso com as crianças... E fora isso a gente tem também o ano inteiro formação... Sempre, sempre a gente tá fazendo curso de formação, inclusive agora a gente vai começar a fazer alguns cursos pela prefeitura, que o Naed está oferecendo, que eu achei importante, eu vi a grade também, aí tem musicalização, dificuldades motoras, são vários assuntos diferentes que a gente pode tá escolhendo pra fazer...

E com relação a Pedagogia dos Sentidos? Isso é aplicado na sala de aula?

Hum, na verdade a gente além deste trabalho com valores humanos, a gente faz trabalhos na pedagogia de projetos, mas a gente procura focar bastante também na pedagogia dos valores humanos, porque ela é assim, ela é, muito complexa, né, por exemplo, a gente trabalha o amor, aí, a gente vai aplicando essa teoria, "como que vai trabalhar o amor com as crianças? ah, a gente vai trabalhar através do canto conjunto..." Aí são várias atividades diferentes sobre canto conjunto, a gente faz canto coral, a gente trabalha com artes cênicas com eles, a gente trabalha com bandinhas, tudo isso pra trabalhar... e entra ritmo... Parte de meditação, a gente trabalha o que eles dizem que é o ponto de trabalhar a paz com as crianças né ... Todo dia de manhã a gente faz a meditação com eles, pra fazer essa preparação mesmo de introspecção da criança, pra eles ficarem mais calmos, pra poder dar início nas atividades, então, todo esse, esse, é, esses cinco pontos dos valores humanos, ele é trabalhado todos os dias dentro das atividades...

Então, valores humanos é uma coisa, e Pedagogia dos Sentidos é outra?

Não, é, valores humanos é pedagogia dos sentidos.... É que falam também, é, aí você entra na parte dos sentidos internos, né, e externos... Internos são esses que estou falando... Paz, Amor, Verdade, Ação Correta, Não Violência... E têm os sentidos externos, né, Paladar, Olfato, Tato...

E isso sempre em conjunto?

A gente trabalha sempre em conjunto...

E como que você organiza as atividades que são oferecidas aos alunos? Você quem faz o plano?

Uma vez por semana a gente tem a reunião com a Eliza³⁵... Esse planejamento, eu faço em cima da rotina de espaço que a gente tem aqui... A gente trabalha com a rotina de espaço onde a criança não fica mais do que meia hora em um espaço só... Então, por exemplo, é... na quinta feira, hoje, meu horário das oito as oito e vinte é na sala, onde eu faço o acolhimento das crianças, meditação, canto conjunto, todas essas coisas... Aí depois, por exemplo, das oito e vinte as oito e quarenta, eu tenho o horário de pátio, aí eu vou no pátio, por exemplo, eu trabalho meu projeto de jogos praticamente quase todas as atividades no pátio, onde a gente tem um espaço maior... Aí, das oito e quarenta as nove, horário de café, as crianças vão pro café... Das nove as nove e meia, tem o horário da sala de cinema, a gente vai pra sala de cinema... Aí todo o meu planejamento é feito em cima destes horários, e da rotina de cada espaço... Cada um tem o seu horário em cada espaço... Por exemplo, eu trabalho o projeto de jogos geralmente no pátio, na vila ou no parque, porque a gente tem horário de parque também... Os horários de sala eu procuro mais planejar as atividades de recanto, as atividades de artes... Aí tem a vila também que eles vão... Então são vários espaços dentro da escola...

Vila?

A Vila é este parque onde tem os brinquedos de plástico... Então são vários espaços diferentes... A cada trinta minutos eles mudam o local... Tem a brinquedoteca

³⁵ Nome fictício

também, onde eles vão, eles tem acesso aos brinquedos, eles podem escolher os brinquedos...

Pra não confrontar o horário deste espaço, já é determinado pela coordenação?

É determinado pela coordenação... Claro que é feito junto com os professores, que as vezes, por exemplo, não dá pra colocar o horário de parque num horário que está muito sol... Então tem que ter todo um planejamento...

E quais as dificuldades que você mais enfrenta, o que é mais difícil pra você na educação infantil?

Agora você... Agora você me pegou... (risos)

Eu acho que uma coisa que pega bastante também, é, a sala de aula, na minha opinião, tem muitos alunos... Eu acho que se você trabalhasse com um número menor de alunos, você poderia trabalhar ainda melhor do que se é trabalhado ainda.

São quantos alunos?

Tem salas que tem trinta e uma crianças... Aí é uma professora, que vai até meio dia, e aí depende da idade da criança, são três monitoras por sala, ou quatro...

Você tem quantas monitoras?

Eu tenho três... São trinta e uma crianças na sala, são três monitoras, sou eu e mais três...

E é você que desenvolve o trabalho pedagógico? E as monitoras?

Não, elas me ajudam também nas atividades... A gente procura fazer em conjunto, por exemplo, como tem esses horários todos, a gente tem um horário específico do café, da troca de fralda, mas isso não significa que eu também não participo... Eu participo das atividades complementar e elas também participam... São bem próximas... E elas também participam das atividades pedagógicas... Inclusive esse ano, no ano passado também, as monitoras também agora estão desenvolvendo projetos também na área pedagógica também...

Tem monitora que faz pedagogia?

Fazem... Elas estão fazendo também... Só que elas ainda não terminaram...

E a relação família e escola, você acha que isso atrapalha... isso ajuda... ?

Não, de jeito algum... Eu acho que ajuda e muito... Principalmente o foco este ano, é ... que eu fiz meu plano de ensino, é trazer o quanto mais possível a família pra dentro da sala... Principalmente na parte da adaptação, eles entram, a gente convida, por exemplo, chama o pai pra vir contar uma história pras crianças, é, eles tão participando sempre, tanto dando feedback de como está sendo pra eles os projetos ... que as crianças também levam pesquisa pra casa, levam por exemplo, um projeto tipo, o projeto do baú de leitura, ele leva o baú onde tem o livro, a mãe juntamente com a criança, é... fazem a história, elas transcrevem, aí na segunda-feira a gente lê a história que cada mãe e cada criança levou naquele final de semana, fazem pra gente ler na roda de conversa pras crianças, então tem toda essa participação, e eu gosto porque as crianças gostam bastante quando você traz a família pra dentro... Sabe, nossa, elas se sentem deslumbradas, então "hoje a gente vai contar história que a mãe da Mirela fez com ela no final de semana..." Então isso é, super interessante pra eles... Daí na roda de conversa já surge, "o que a gente fez no final de semana? A gente foi passear? Passeou com quem?" Então isso pra eles é bem importante.

Há algo mais que você gostaria de expressar sobre o assunto da nossa entrevista?

Ah, eu sou feliz, eu gosto muito do trabalho que eu faço... Eu costumo falar para as meninas que quem trabalha com educação tem que ter mesmo vocação pra trabalhar com educação, porque não adianta você querer vir trabalhar com educação e não gostar do que você faz, porque é um trabalho muito árduo, você trabalha tanto dentro da escola quanto em casa, porque eu chego em casa vou fazer planejamento, não tem como você desligar, entendeu? Do que aconteceu no dia, você leva a vivência das crianças pra casa, eu faço tudo pra eles...

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO AG III

Trabalha o dia todo (período da manhã e tarde). 2 turmas. Média de 33 crianças, sem auxiliar. É pedagoga há 2 anos, há 2 anos está nesta Nave. Há 12 anos trabalha na área da educação infantil.

Por que você escolheu trabalhar na educação infantil?

Porque na educação infantil eu me encontrei na verdade, eu era muito tímida, tinha dificuldade de me expressar, e aí eu fui fazer um curso aonde eu senti que eu fiquei mais a vontade, aí comecei a me soltar mais e aí eu peguei gosto. Antes eu trabalhava no comércio, aí fiz um curso de monitora, para me soltar mais. Me encontrei, não quis mais voltar para o comércio, e a educação pra mim era tudo de bom e é até hoje. Não me vejo em outra área.

Você acha que trabalhar na educação infantil é importante na vida da criança?

Com certeza, com certeza! Por isso que atualmente criança é um ser único, porque ela precisa se socializar, ela precisa ter outros conhecimentos, a criança traz novos conhecimentos pra gente, isso é muito importante.

E a relação da família e da escola?

A gente faz projeto, a gente convida os pais para participarem, fazemos exposição, eles entram, eles veem, eles têm acesso também que eles participam e a gente tem muita comunicação com os pais. A gente se comunica muito.

Você acha que é importante aprender na educação infantil? Como vc vê essa relação ensino-aprendizagem?

Então, eu valorizo a parte do educar junto com o aprender, porque tipo assim, eles vão preparados, acredito, para o ensino fundamental. Eles vêm, eles trazem conhecimento deles, e aí a gente acaba acrescentando mais.

Quais conhecimentos do seu curso de formação auxiliam no seu trabalho pedagógico com as crianças?

A interação, a interação. Professor / aluno na educação infantil tem que ter muita interação. E não adianta ficar só passando algo no quadro ou só falando aquilo que

eu sei e não ouvir as crianças, não interagir com eles, não participar das atividades com eles. Nunca propor e sim sempre interagir.

Como você organiza as atividades que são oferecidas aos alunos? Existe algum plano, quem elabora?

Tem um plano, a gente... toda terça-feira a gente senta, a gente tem um pano de ensino, a gente discute o que que vai ser passado pra eles ... é ... e aí a gente trabalha com a rotina, no dia a dia, é ... através de uma rodas, dos cartazes, da troca que eles vão fazer, eu sei que eles acham, a gente pede muito assim, sobre ... pra eles mesmos, o que eles gostariam de fazer. Independente da rotina ou não. Aí a gente vê de acordo com a necessidade do grupo. Tem um plano, elaborado junto com a coordenação.

Quais as dificuldades que você enfrenta na realização do seu trabalho pedagógico?

As faltas. Quando a criança falta muito, quando ela volta, é ... ela parece que quando chega aqui, ela .. tipo assim... ela fico meio, tipo “o que ta se passado?”, “o que está ocorrendo?”. Essa criança fica meio sem conseguir interar no grupo, ela tem essa dificuldade, essa é a minha maior dificuldade. Ela faltou, não dá pra ficar, tipo assim, você faz uma caixa surpresa, numa quinta, é ... já foi falado a semana inteira dessa caixa, chega na quinta a criança faltou, na segunda a gente desenvolve a caixa, ele não sabe o que ta se passando, porque ele não viu o que aconteceu, o que ocorreu, aí ele chega aqui com dificuldade.

E o seu trabalho e a instituição? O que você vê de importante nesta relação?

A troca de conhecimento, as sugestões, to sempre conversando, tanto com a diretora quanto com a (gravação interrompida), pedindo sugestões, tudo que eu ... tenho as ideias, tudo o que eu planejo é passado pra elas, então eu tenho muito assim, muita segurança do que eu faço porque eles me deixam assim, bem a vontade, de estar fazendo o melhor que eu posso.

Existe algo mais que você gostaria de falar sobre esse assunto, sobre essa entrevista? Alguma experiência?

Então, a experiência assim que eu tenho com eles, a troca, o convívio, é, assim... gosto muito dessa faixa etária, mais essa proximidade que eu tenho com eles, eu acho que toda professora da educação infantil deveria ter um olhar assim pra, estar, assim, suprimindo a necessidade mesmo da criança... não digo ficar pegando no colo, abraçando, beijando a todo momento, mas sim acolhendo eles de forma que se sintam capazes de fazer algo e de trocar também, que não é não sei tudo, não sei nada, na verdade, estou aprendendo cada vez com eles, e dar a oportunidade deles se expressarem.

Então você acha que a criança ela chega com uma bagagem? Mas você acha que ela nasce com isso ou algo que adquire?

É ... não, na sociedade que constrói, ela constrói no mundinho deles lá... na casa ... eles trazem conteúdo. Todo momento eles trazem algo, a criança não chega vazia aqui.

E o seu trabalho como professora?

Acrescenta, só vai acrescentar, tanto pra mim quanto pra eles, principalmente pra mim, porque eu acabo ficando mais na atualidade com eles, na vivência deles, porque o que eles estão trazendo pra mim, talvez o que eu fiz lá pra traz, foi lá pra traz, não ... entendeu? Eu vou resgatar algumas brincadeiras, algumas coisas que eu achei que foi bom pra mim, eu procuro resgatar, mas eles trazem muitas coisas boas, acredito nisso.

Há algo mais que você gostaria de expressar sobre o assunto da nossa entrevista?

Não, acho que é isso.