

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SÔNIA SANTANA DA COSTA

Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da
criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua
educação

Goiânia
2009

SÔNIA SANTANA DA COSTA

**Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da
criança de seis anos, suas concepções e os fundamentos sobre
sua educação**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em
Educação, do Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Goiás,
para obtenção do título de doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e
Profissionalização docente

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Costa, Sônia Santana da.

C837e Ensino fundamental de nove anos em Goiânia [manuscrito]: o lugar criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação / Sônia Santana da Costa. - 2009.

250 f. : il., color., tabs., fotos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa.

**Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2009.**

Bibliografia: f. 209-222.

**Inclui lista de tabelas, abreviaturas, siglas e fotografias.
Apêndices.**

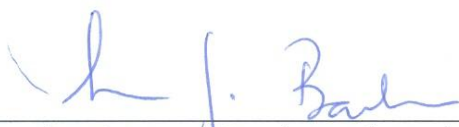
**1. Ensino Fundamental de Nove Anos 2. Lugar da Criança
de Seis Anos I. Barbosa, Ivone Garcia. II. Universidade Federal
de Goiás. Faculdade de Educação. III. Título.**

CDU: 371.2(817.3)

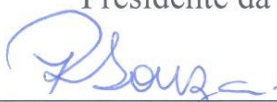
SÔNIA SANTANA DA COSTA

Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 10 de agosto de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelas docentes:



Profª Drª Ivone Garcia Barbosa (Orientadora) - UFG
Presidente da Banca



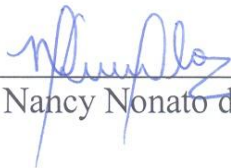
Profª Drª Regina Aparecida Marques de Souza – UFMS



Profª Drª Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo– UFG



Profª Drª Ângela Cristina Belém Mascarenhas - UFG



Profª Drª Nancy Nonato de Lima Alves – UFG

Ao Ataíde, meu companheiro, pessoa que me ensina a ver a realidade com a mente e o coração, cuja ética e sensibilidade me causa respeito e admiração!!! Obrigada por fazer-me amá-lo mais a cada dia!!

Ao Artur e Lucas pelo apoio, carinho e por torcerem por mim!!! Com vocês aprendi o que é o amor incondicional!

Ao papai e mamãe que sempre me deram forças para vencer os desafios e que estão sempre presentes em meu coração!!! Amo vocês!!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A realização do Curso de Doutorado significou para mim uma grande conquista intelectual, profissional e afetiva. Por meio dele pude aprender a me ver melhor, perceber minhas fragilidades e minhas forças. Pude sentir o quanto é bom ter amigos que nos apóiam e ver o quanto a família, com sua presença e carinho, é importante para nossas vidas. Essa experiência mostrou-me mais uma vez que nunca estamos sós em nossas conquistas. Por isso quero agradecer especialmente:

A Deus, causa primária de todas as coisas, pela oportunidade de aprendizado constante.

Aos amigos espirituais que me inspiraram e apoiaram em todos os momentos;

Às crianças da Escola que a mim confiaram seus pensamentos e sentimentos, me acolheram e me mostraram a escola por outros ângulos;

Ao diretor, coordenadoras e todos os professores e funcionários da Escola pela receptividade, carinho, pelas informações e ajuda em tudo que necessitei. Com vocês aprendi a simplicidade e beleza da confiança e partilha;

À profª. Nilza, que aprendi a admirar por seu empenho em ensinar, por seu modo verdadeiro, sensível, e respeitoso com as crianças. Obrigada pelo apoio e pela confiança, você tem o meu carinho!

À Profª. Drª. Ivone Garcia Barbosa por ensinar-me a ver além das aparências, pela orientação segura e pela confiança em mim creditada, o que foi fundamental para minha autonomia. Você tem minha amizade e meu carinho!

À profª. Drª Ângela pela leitura atenta e valiosas orientações durante a qualificação e defesa. Você tem sido importante referência para minha formação como professora, não só durante as aulas, que sempre foram instigantes e prazerosas, mas também pela sua forma de se posicionar e se indignar diante das contradições advindas da sociedade classista e discriminadora. Você tem o meu respeito, admiração e amizade.

À profª. Drª. Orlinda pela leitura criteriosa e pelas pertinentes orientações durante a qualificação e defesa. Você sabe fazer com que o aluno sinta vontade de ler e pesquisar, suas aulas são densas de conhecimento e, com sua maneira simples sabe a todos cativar. Obrigada por seu carinho e amizade.

À profª. Drª. Nancy pela leitura atenta e criteriosa, suas contribuições foram valiosas!

À prof^{as}. Dr^a. Regina por aceitar participar da banca de defesa e pelas contribuições oferecidas.

A todos os professores da Faculdade de Educação que fazem parte de minha história acadêmica e pessoal.

Às funcionárias da Secretaria da Pós-graduação da FE pelo carinho e atenção: Ana Paula, Rosa e Rosangela.

Ao Cepae, na pessoa da Professora Dra. Maria José pelo apoio com as fotocópias e com o empréstimo das filmadoras.

Aos meus colegas do Cepae que sei o quanto torceram pelo sucesso da pesquisa.

Obrigada à minha amiga-irmã Ilse pela revisão técnica do texto e, sobretudo por seu carinho, confiança e incentivo. Quanto mais a conheço, mais a admiro.

Obrigada às amigas Bete, Magalli Íris e Silvânia pela tão preciosa ajuda com as traduções. Serei sempre grata!!!

Obrigada ao Artur, pela tradução, pelo apoio e pelas massagens em minha dolorida coluna. Seu carinho e atenção me enternecem!

Obrigada ao Lucas pelo retoque final na configuração das fotos. Sua disposição em ajudar é um exemplo a seguir.

Obrigada ao Ataíde pela leitura atenta, pelas reflexões, pelo carinho e atenção, seu companheirismo é uma força que me sustenta!

Às amigas Cecília, Edna, Aurora que com suas graça e carinho tornaram prazerosa essa caminhada.

Ao Adriano pela atenção, carinho e ajuda constante. Sua forma simples e espontânea de oferecer amizade me cativou!

Aos amigos Alceu Zoia, que com alegria e descontração me ajudou a aliviar o fardo de meu perfeccionismo; Larissa, que com carinho e tranquilidade me apaziguou; Luciene que com amizade e atenção me incentivou. Iniciamos nossa amizade com o doutorado, com o tempo foi se ampliando e hoje os considero como amigos no sentido verdadeiro da palavra: pessoas com quem podemos contar e confiar, que nos ouve e nos respeita mesmo em nossas fragilidades, que nos enche o coração de carinho e alegria! Essa foi uma grande conquista que o Doutorado me propiciou. Não há como mensurar o valor que atribuo a essa conquista!!!

Ao Jairo (padre) pelas trocas de idéias, risos e orientações, meu grande carinho e admiração!

Aos colegas do GEPIED que em mim depositaram confiança. Obrigada pelos momentos de troca de conhecimentos e afetividade.

Obrigada aos compadres-irmãos Marcos e Ivone, e aos meus sobrinhos, afilhados e amigos: Diego, Kárita e Natássia pelo carinho, atenção e torcida!

Obrigada aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhos netos e bisnetos da família Santana Costa e aos irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhos netos da família Felício. Vocês são meu grande apoio! Amo vocês!

Aos amigos do Centro Espírita Paz em Jesus pelo carinho, apoio e torcida, vocês são minha segunda família.

Aos amigos-irmãos, Cristina-Helido, Joana-Marcos, Lucelaine-André, Scheila-Silberto, Luciana e Saulino pelo carinho e incentivo. Vocês são especiais!

Aos meus vizinhos pelo carinho, apoio e compreensão, vocês são a prova de que o vizinho é o parente mais próximo!

RESUMO

COSTA, Sônia Santana. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação.** 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009

Essa pesquisa vincula-se ao Projeto Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas e à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Faculdade de Educação da UFG. Tem como objeto investigar o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da Rede Municipal de Goiânia. É uma pesquisa do tipo etnográfico, baseada no método materialista histórico-dialético e com a abordagem sócio-histórica, compreendida, principalmente, a partir das obras de Bakhtin (1992 a/b), Luria, (1991, 2006), Leontiev (2004, 2006) e Vygotsky (1979, 1988, 1989, 1991, 2001 a/b, 2006). Verificou-se a pertinência e relevância da pesquisa por meio de um mapeamento das teses e dissertações, depositadas na Capes entre 2002 e 2006, que abordam temas conexos à presente pesquisa. A partir da análise das teses e dissertações selecionadas, situaram-se historicamente as concepções de infância para compreender o seu lugar na história, sua vinculação ao contexto educativo escolar e levantar os paradigmas que norteiam a escola atual e que definem o lugar da criança nesse espaço. Discutiram-se as orientações legais que determinam a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, para entender o lugar da infância, deliberado pelas vias legais, como também a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de compreender as concepções de infância e educação que orientam o trabalho desenvolvido nas escolas. Para apreender o real concreto, analisaram-se as concepções de infância e educação e suas implicações no cotidiano escolar, tendo em vista as representações objetivadas pela criança de seis anos a respeito de si mesma, ao iniciar o Ensino Fundamental. Com esse objetivo analisou-se a fala da criança para compreender o lugar atribuído a ela pela escola e por ela reivindicado. Nesse processo emergiram categorias como Escolarização e permeadas a ela se destacaram questões relativas ao conceito de zona de desenvolvimento proximal e disciplina. Outra categoria que emergiu, na interação dialógica com as crianças e adultos, foi a Ludicidade, com questões relativas a brincadeiras e jogos propostas pelas professoras e/ou pelas crianças. Alguns fatores intervenientes como a religiosidade e a sexualidade também foram analisados. Esse estudo teceu algumas considerações finais, dentre elas a de que a criança de seis anos perdeu um lugar historicamente instituído, a Educação Infantil, que tem sido estudada por diversos pesquisadores no sentido de qualificar esse espaço, de modo a respeitar a especificidade da criança e de se propor a lhe oferecer um ensino de cunho onilateral. Esse é o lugar defendido para a criança dessa faixa etária. Ela exige uma educação diferenciada da que historicamente tem sido propiciada pelo Ensino Fundamental. A criança tem buscado seu espaço por meio da fala, do choro, da agressividade, da indisciplina. É imprescindível que ela seja ouvida. Com base nessa escuta, torna-se necessário que a SME e a escola estabeleçam um debate crítico e democrático, objetivando analisar e garantir um espaço educativo que vá ao encontro dos desejos e necessidades dessa criança, que lhe ofereça aprendizagem significativa, lúdica e que propicie seu desenvolvimento.

Palavras-chave: ensino fundamental de nove anos; lugar da criança de seis anos

ABSTRACT

COSTA, Sônia Santana. **Nine-year Elementary School in Goiânia**: the place of a six-year-old child, conceptions and bases about his/her education. 2009. 250 f. Theses (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal

This research is linked to the Public Politic Project and Infant Education in Goiás: history, conceptions, projects and practices and to the line of research Formation and Professionalization of Teachers from Faculty of Education at Federal University of Goias. It aims to investigate the place of the six-year-old child on the Nine-year Elementary School in a Municipal school in Goiânia. This is na ethnographic research based on the dialectical materialism method with Socio-Historical approach and on the writings of the following authors: Bakhtin (1992 a/b), Luria, (1991, 2006), Leontiev (2004, 2006) e Vygotsky (1979, 1988, 1989, 1991, 2001 a/b, 2006). A mapping of the theses and dissertations deposited in Capes from 2002 to 2006 dealing with themes related to this research was done in order to verify the relevance and the pertinence of the research. The conceptions of Infancy were situated historically through the analysis of the theses and dissertations to comprehend its place in history, its vinculation to the school context and to select the paradigms that guide the current school and that define the place of child in this space. Legal orientations that determine the inclusion of the six-year-old child in the Elementary School were discussed in order to understand the place of Infancy deliberated by legal procedures as well as the Pedagogic proposal of the Municipal Education Bureau to understand the conceptions of Infancy and Education that guide the work developed in schools. In order to apprehend the “concrete real”, the conceptions of Infancy and Education and their implications to the school quotidian were analysed having in mind the representation objectivated by the six-year-old child about him(her)self when starting Elementary School. The child speech was analysed aiming to understand the place attributed to the child by school and the place claimed by her(him)self. In this process categories as escolarization and issues related to this concept of Zone of Proximal Development and Discipline were highlighted. Another concept that emerged in the dialogic interaction with children and with adult was Ludicity when teacher or child-directed play was proposed. Some intervenient factors such as: Religiosity and Sexuality were also analysed. After this study it was possible to comprehend that the six-year-old child demands an education that is differentiated from the traditional one offered by the Elementary School. This study presented some considerations and among them that the the six-year old child lost his/her place historically instituted , the Infantile Education, that has been studied by various researchers in order to qualify this space, so that the specificity of the child could be respected and also to propose a teaching based in an omnilateral perspective. This is the place defended by the six-year old child. He/she demands a differentiated education from the Elementary school. The child has searched his/her space by the speech, cry, agressivity and indiscipline. It is necessary to listen to the child. And based on this listening it is necessary that the Municipal Education Secretary and schools start a critical and democratic debate aiming to analyse and guarantee an educational space to fulfill the child wishes and needs, that offers a meaningful and ludic learning and to propiciate his/her development.

Key words: Nine-year Elementary School, The place of a Six-year-old child

RÉSUMÉ

COSTA, Sônia Santana. **L'enseignement fondamental d'une durée de neuf ans à Goiânia**: la place de l'enfant de six ans, les conceptions et les fondements sur l'éducation. 2009. 250 f. Thèse (Doctorat en Éducation) – Faculté d'Éducation, Université Federale de Goiás, Goiânia, 2009

Cette recherche fait parti d'un des plusieurs sous-projets attachés au Projet de Politiques Publiques et d'Éducation de l'Enfance à Goiás: l'histoire, les conceptions, les projets et les pratiques liés à la recherche sur Formation et Professionnalisation de l'enseignant de la Faculté d'Éducation de l'Université Federale de Goiás. Cette recherche a comme objet la place de l'enfant de six ans à l'Enseignement Fondamental avec une durée de neuf ans dans une école du Réseau Municipal de Goiânia. C'est une recherche ethnographique basée dans la méthode du matérialisme dialectique y comprise l'approche socio-historique, surtout, dans les oeuvres de Bakhtin (1992 a/b), Luria, (1991, 2006), Leoniev (2004, 2006) et Vygotsky (1979, 1988, 1989, 1991, 2001 a/b, 2006). On a vérifié la pertinence et le relèvement de la recherche par l'étude bibliographique des thèses et des dissertations enregistrées à la Capes pendant la période de 2002 à 2006, à propos des thèmes qui s'approchaient de cette recherche. À partir de l'analyse des oeuvres sélectionnées on a situé historiquement les conceptions de l'enfance pour comprendre sa place dans l'histoire et sa liaison dans le contexte éducatif scolaire, et on a relevé les paradigmes suivis dans l'école actuelle et qui déterminent la place de l'enfant dans cet espace. On a discuté les orientations légales qui déterminent l'inclusion de l'enfant de six ans dans l'Enseignement Fondamental, pour comprendre la place de l'enfance par les voies légales et aussi la proposition pédagogique du Secrétariat Municipal de l'Éducation avec l'intention de comprendre les conceptions de l'enfance et d'éducation qui orientent le travail développé par les écoles. Pour arriver au réel concret, on a analysé les conceptions de l'enfance et de l'éducation considérées dans le quotidien scolaire et qui se manifestent dans les représentations objectivées par l'enfant de six ans à propos de soi-même, au début de l'Enseignement Fondamental. On a analysé la parole de l'enfant pour comprendre la place lui octroyée par l'école et celle que l'enfant revendique, lui même. Dans ce processus, des catégories ont surgi telles que Scolarisation, notion traversée par le concept de zone proximale de développement et de discipline. Une autre catégorie qui a surgi dans l'interaction dialogique entre les enfants et les adultes a été le Ludique et aussi les questions liées aux jeux proposés par les professeurs et/ou par les enfants. Quelques facteurs se sont intervenus telles que la religiosité et la sexualité et ils aussi ont été analysés. On a arrivé à des considérations finales, d'entre elles: l'enfant de six ans a perdu une place historiquement instituée, l'Éducation Infantile. Cette Éducation est étudiée pour plusieurs chercheurs pour qualifier cet espace et pour respecter ce qui est spécifique de l'enfance avec l'objectif de lui offrir un enseignement unilatéral. C'est la place définie pour l'enfant de cet âge. L'enfant exige une éducation différente de celle que historiquement est offerte par l'Enseignement Fundamental. L'enfant cherche son espace par la parole, par le pleur, par l'agressivité, par l'indiscipline. C'est nécessaire qu'il soit écouté. Basé dans cette écoute, on a besoin que la SME et l'école établissent un débat critique et démocratique avec l'objectif d'analyser et garantir un espace éducatif qui réunisse les désirs et les besoins de cet enfant, pour lui offrir un apprentissage significatif, ludique et ainsi aider développement.

Mots-clé: l'enseignement fondamental d'une durée de neuf ans; la place de l'enfant de six ans

RESUMEN

COSTA, Sônia Santana. **Enseñanza Fundamental en nueve años en Goiânia: el lugar del niño de seis años, concepciones y fundamentos sobre su educación.** 2009. 250 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2009

Esa pesquisa está involucrada al Proyecto Políticas Públicas y Educación Infantil en Goiás: historia, concepciones, proyectos y prácticas, unido a la línea de investigación Formación y Profesionalización Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás. Tiene como objeto investigar el local del niño/niña de seis años en la Enseñanza Fundamental en nueve años en una escuela de la Red Municipal de Goiânia. Es una investigación del tipo etnográfico, basada en el método materialista histórico-dialéctico y con a abordaje socio-histórica, comprendida, principalmente, a partir de las obras de Bakhtin (1992 a/b), Luria, (1991, 2006), Leontiev (2004, 2006) e Vygotsky (1979, 1988, 1989, 1991, 2001 a/b, 2006). Se obtuvo la pertinencia y relevancia de la investigación por medio un mapa de las tesis y disertaciones, depositadas en la Capes durante el periodo de 2002 a 2006, que abordaban temas en conexión con esta investigación. A partir del análisis de las tesis y disertaciones seleccionadas, se ubicaron históricamente las concepciones de niñez para comprender su lugar en la historia, su vínculo al contexto educativo escolar buscar los paradigmas que nortean la escuela actual y que determinan el lugar del niño/niña en ese espacio. Se discutió las orientaciones legales que determinan la inclusión del niño/niña de seis años en la Enseñanza Fundamental, para entender el lugar de la niñez, deliberado por las vías legales, como también la propuesta pedagógica de la Secretaría Municipal de Educación, el intuio de comprender las concepciones de niñez y educación que orientan el trabajo desarrollado en las escuelas. Para aprehender el real concreto, se analizaron las concepciones de niñez y educación en el cotidiano escolar, teniendo como base las representaciones objetivadas por los niños de seis años a respecto de si propios, al iniciar la Enseñanza Fundamental. Con ese objetivo se analizó el habla del niño/niña, comprender el lugar atribuido a él/ella por la escuela y por él/ ella reivindicado. En ese proceso emergieron categorías como la escolarización y permeado a ella se destacaron cuestiones relativas al concepto de Zona de desarrollo proximal y Disciplina. Otra categoría Otra categoría que emergió en la interacción dialógica con los niños y los adultos fue el Lúdico, con cuestiones relativas a los juegos propuestas por las profesoras y/o por los niños. Algunos factores intervinientes como la religiosidad y la sexualidad también fueron analizados. Ese estudio produjo algunas consideraciones finales, entre ellas la de que El niño/niña de seis años perdió un lugar históricamente instituido, la Educación Infantil, que sigue siendo estudiada por diversos investigadores en el sentido de calificar ese espacio, de manera a respetar la especificidad del niño y de proponerse a ofrecerle una enseñanza de cuño unilateral. Ese es el lugar defendido para el niño/niña de esa franja etaria. Ella exige una educación diferenciada de la que históricamente ha sido propiciada por la Enseñanza Fundamental. El niño ha buscado su espacio por medio del habla, del llanto, de la agresividad, de la indisciplina. Es imprescindible que él/ella sea oído(a). Basándonos en esa escucha, se torna necesario que la SME y la escuela establezcan un debate crítico y democrático, que objetive analizar y garantizar un espacio educativo que vaya al encuentro de los deseos y necesidades de ese niño, que le ofrezca aprendizaje significativo, lúdico y que propicie su desarrollo.

Palabras-clave: enseñanza fundamental en nueve años; lugar del niño de seis años

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
COEF	Coordenação Geral do Ensino Fundamental
CME	Conselho Municipal de Educação
DNCr.	Departamento Nacional da Criança
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPIED	Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394, de 1996
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto nº. 1	Dialogando	25
Foto nº. 2	Aconchego.....	26
Foto nº. 3	Contando segredo.....	29
Foto nº. 4	Brincando de repórter.....	29
Foto nº. 5	Fachada principal da Escola.....	100
Foto nº. 6	Sala de aula.....	102
Foto nº. 7	Secretaria da Escola.....	107
Foto nº. 8	Quadro nas alturas.....	108
Foto nº. 9	Pés no ar.....	109
Foto nº. 10	Realizando prova.....	120
Foto nº. 11	Mural de resultados das avaliações de Ciclo feita pela Escola.....	123
Foto nº. 12	Tarefa utilizada na aula com reagrupamento dos alunos.....	127
Foto nº. 13	Brincadeira na hora do lanche.....	133
Foto nº. 14	Tarefa de caligrafia para casa, em 28.11.07.....	141
Foto nº. 15	Tarefas nos cadernos de sala e de casa.....	143
Foto nº. 16	Compartilhando conhecimentos.....	149
Foto nº. 17	Orientação da professora ao grupo de crianças	154
Foto nº. 18	Criança batendo continência para a professora.....	159
Foto nº. 19	Cantoria.....	162
Foto nº. 20	Trocando idéias.....	162
Foto nº. 21	Pintura na lixa.....	162
Foto nº. 22	Batendo figurinha.....	173
Foto nº. 23	Aula de Educação Física no pátio.....	174
Foto nº. 24	Aula de Educação Física na quadra.....	174
Foto nº. 25	cantando em dupla.....	175
Foto nº. 26	Momento lúdico.....	175
Foto nº. 27	Arte em cores.....	177
Foto nº. 28	Fazendo arte.....	177
Foto nº. 29	Procurando arte.....	177
Foto nº. 30	Momento de leitura.....	178
Foto nº. 31	Banho de mangueira.....	179

Foto n°. 32	Tentando refrescar.....	179
Foto n°. 33	Coelho na toca.....	180
Foto n°. 34	Chicotinho queimado.....	180
Foto n°. 35	Brincando de carregar na cadeirinha.....	181
Foto n°. 36	Desenho coletivo.....	181
Foto n°. 37	Leitura compartilhada.....	181
Foto n° 38	No mundo da imaginação.....	182
Foto n° 39	Estudar e brincar: par dialético.....	185
Foto n°. 40	Hora do recreio.....	186
Foto n.º 41	Brincando de bater corda.....	186
Foto n.º 42	Adulto companheiro.....	186

LISTA DE TABELAS

Tabela nº.1	Teses e dissertações do banco de dados da Capes de 2002 a 2006, selecionadas por área de conhecimento. Palavras- chave: infância/ criança de 6 anos/ Educação Infantil/ Ensino Fundamental de 9 anos.....	35
Tabela nº. 2	Teses e dissertações do banco de dados da Capes de 2002 a 2006, da Área de Humanas. Palavras- chave: infância/ criança de 6 anos/ Educação Infantil/ Ensino Fundamental de 9 anos.....	38
Tabela nº. 3	Informações sobre as obras lidas.....	244
Tabela nº. 4	Tipo de metodologia de pesquisa conforme mencionado pelos autores dos trabalhos.....	39
Tabela nº. 5	Temas e sub-temas das teses e dissertações lidas (completas ou resumos).....	40
Tabela nº. 6	Referenciais teóricos empregados nas teses e dissertações	245
Tabela nº.7	Referência bibliográfica das obras citadas pelos autores das teses e dissertações mapeadas no cap. I.	246
Tabela nº. 8	Categorias	250

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT.....	9
RESUMÉ.....	10
RESUMEN	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
LISTA DE FOTOGRAFIAS.....	13
LISTA DE TABELAS.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I – Concepções de infância na história: análise das teses e dissertações mapeadas.....	34
1 Dialogando com os autores das teses e dissertações analisadas.....	43
1.1 Infância e instrução na Idade Antiga.....	45
1.2 Infância e instrução na Idade Média.....	49
1.3 Infância e a instrução na Idade Moderna.....	54
1.4 A criança no Brasil: sua infância e a instrução.....	60
1.5 Inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.....	77
CAPÍTULO II – Definição do campo de pesquisa: primeiras aproximações.....	81
2.1 Rede Municipal de Ensino: a proposta pedagógica da SME.....	81
2.2 O processo de pesquisa na escola e a formação de vínculos.....	98
2.2.1 Apresentação da escola campo: aspectos históricos, físicos e pedagógicos.....	106
CAPÍTULO III – Categorias e fatores intervenientes da pesquisa.....	131
3.1 Escolarização: ações, interações e aprendizagens da criança.....	131

3.1.1	Zona de desenvolvimento proximal: compartilhando conhecimentos.....	147
3.1.2	Disciplina e mediação docente.....	155
3.2	Ludicidade.....	167
3.2.1	Situações lúdicas promovidas pelas professoras.....	174
3.2.2	Situações lúdicas desenvolvidas pelas próprias crianças.....	182
3.3	Religiosidade e sexualidade: intervenientes não menos importantes.....	193
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
	REFERÊNCIAS.....	209
	APÊNDICES.....	223
	Apêndice A – Modelo de um dos ofícios enviados à Secretária Municipal de Educação de Goiânia.....	224
	Apêndice B – Termo de Consentimento para as crianças.....	225
	Apêndice C – Termo de Consentimento para os adultos.....	228
	Apêndice D – Roteiro de entrevistas com as crianças de seis anos do Ensino Fundamental.....	231
	Apêndice E – Roteiro de entrevista com as mães.....	233
	Apêndice F – Roteiro de entrevista com o diretor	234
	Apêndice G – Roteiro de entrevista com as coordenadoras pedagógicas e de turno.....	237
	Apêndice H – Roteiro de entrevista com as professores.....	240
	Apêndice I – Roteiro de entrevista com as mães.....	242
	Apêndice J – Tabela nº. 03 - Informações sobre as obras lidas	244
	Apêndice K – Tabela nº. 6 – Referenciais teóricos empregados nas teses e dissertações	245
	Apêndice L – Tabela nº. 7 – Referência bibliográfica das obras citadas pelos autores das teses e dissertações mapeadas no Cap. I.....	246
	Apêndice M – Tabela nº. 8 – Categorização dos diálogos, entrevistas e anotações no diário	250

INTRODUÇÃO

A presente tese é resultado de minha¹ preocupação referente ao lugar que a criança ocupa nas relações sociais, notadamente no contexto escolar do Ensino Fundamental, no período inicial de escolarização. A pesquisa que originou esse trabalho vem sendo tecida em minha trajetória profissional e acadêmica desde 1992, ano em que comecei a trabalhar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae, como professora de crianças da 1ª Fase do Ensino Fundamental. Essa experiência tem me propiciado dialogar cotidianamente com crianças, ouvir suas novidades, queixumes, medos e fantasias. Nesse percurso me envolvi em estudos, pesquisas e procurei considerar a criança em suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, em suas especificidades sócio-culturais; que permitisse a compreensão da escola em suas possibilidades de luta pela garantia do exercício da cidadania plena desde a infância.

Ao realizar minha pesquisa no curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, focalizei o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança das séries iniciais do Ensino Fundamental (COSTA, 1997). À época, optei por construir uma análise pautada em autores da abordagem sócio-histórico-dialética, reconstituindo o processo de domínio da escrita na infância. A pesquisa apontou-me a possibilidade concreta de construção de um ensino dialético e dialógico, que respeite o processo do aluno e, simultaneamente, nele interfira.

Ao término do curso de mestrado, atuei na coordenação pedagógica, no Cepae/UFG, o que possibilitou-me a inserção em discussões no campo das políticas públicas e educacionais. Com o retorno à sala de aula, exercendo a docência na 1ª série, trabalhei com crianças de seis anos e meio a oito anos e participei na pesquisa “Gêneros do Discurso”, desenvolvida com alunos da 1ª Fase do Ensino Fundamental, finalizada em 2004.

Essa trajetória acadêmica e profissional possibilitou-me compreender o quanto é importante e necessário ouvir a criança para melhor compreendê-la e respeitá-la. Apreender o pensamento da criança por meio de seu discurso representa para mim, um desafio constante,

¹ A escolha da primeira pessoa do singular representa uma interlocução entre o eu e o tu; interlocução que se constitui no encontro da minha voz com as múltiplas vozes presentes nesta pesquisa.

ressaltando-se o fato de que ela, por se constituir como ser histórico-cultural possui características cognitivas e psico-afetivas singulares.

O desenvolvimento e papel social da criança dependem de suas condições de vida, de classe social, do meio cultural de sua família e de outros contextos educativos em que ela interage. Para melhor compreender a infância, perceber como ela tem sido retratada nos diversos momentos históricos, nas leis e nas práticas educativas busquei aprofundar meus estudos integrando-me ao Grupo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação da FE/UFG. Essa oportunidade permitiu-me realizar estudos sobre a história da infância no Brasil e participar da pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”.

Entre os objetivos do citado projeto, destacam-se:

discutir a articulação entre os processos educacionais e o processo de aprendizagem e desenvolvimento na infância, bem como as práticas educativas que norteiam o processo. Conhecer e analisar os elementos mediadores das propostas e das práticas pedagógicas em Educação Infantil. Conhecer as diferentes concepções norteadoras dos projetos educativos em educação infantil, assumidos nos diversos municípios de Goiás” (BARBOSA et al., 2003, p. 2).

Com base nesses indicativos atribui como objetivo principal da pesquisa aqui apresentada o de compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Propus-me como objetivos específicos investigar a configuração das práticas educativas a ela destinadas, destacando as concepções norteadoras – nos âmbitos político-ideológico e pedagógico – de tais propostas; compreender o conceito de infância presente em linhas teóricas que subsidiam a prática pedagógica do professor e como essas se manifestam no cotidiano escolar, na sala de aula, nas atividades didáticas, com o intuito principal de perceber se a criança a quem o fazer pedagógico é dirigido tem sido compreendida e respeitada como ser que faz história e constrói cultura. Dessa forma, o presente estudo se constitui como um projeto que faz parte da pesquisa anteriormente citada.

Nesse sentido, a questão central a que me propus dedicar nesta pesquisa é: qual é o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental? Acompanha esse problema algumas outras indagações que cercam esse meu objeto: quais as atitudes do adulto diante da criança de seis anos de idade que é inserida no Ensino Fundamental? Ela tem sido respeitada em suas especificidades? Existe uma distinção em relação ao trabalho pedagógico dirigido a essa criança? Como a criança se representa nesse contexto?

Essas questões motivaram-me a iniciar o curso de Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para que eu pudesse desenvolver de forma mais sistemática a presente pesquisa.

A pesquisa científica é uma atividade que torna possível elaborar conhecimentos acerca da realidade. A forma mediada de se obter o conhecimento torna imprescindível a escolha de um método cujos princípios e procedimentos auxiliem o pesquisador a elaborar uma compreensão apropriada do tema em estudo, que coadune com a maneira de seu pensar e com a forma como ele concebe a realidade. Oliveira (2001, p. 17), atendendo à origem grega do termo, conceitua Método como “um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”. Importante salientar que a segurança desse caminho depende da clara definição da fundamentação teórica que subsidiará a investigação. Ou seja, os métodos não contêm apenas regras, eles se fundamentam sobre princípios que definem as razões que levam à escolha de determinadas regras.

Marx (1982, 1986), tendo como base a filosofia materialista, construiu seu pensamento num processo de incorporação e contraposição ao materialismo metafísico, humanista, mecanicista e em um processo dialógico contrapôs-se à proposição teórica de Feuerbach (FEUERBACH apud MARX, 1986), firmando sua compreensão materialista histórica da realidade. Da mesma forma, tomando como base e ao mesmo tempo negando o método formal e a dialética hegeliana desenvolveu uma análise da realidade histórico-social a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético, o que possibilitou a Marx e Engels (1982, 1986) apreender a realidade em sua contradição e concretude.²

Rompendo com a dicotomia sujeito – objeto, Marx (1986, p. 37) afirma que

não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

Marx procurou apreender o homem em sua concretude, que é constituída a partir das ações e relações estabelecidas conforme as condições materiais a que está submetido e não da representação idealizada sobre ele, de forma desvinculada da realidade social. Ele parte da interação entre o sujeito, ser que conhece, e o objeto a ser conhecido, relação entre opostos que fazem parte de um todo, tratando-se, assim, de uma relação dialética. Dessa ótica, é

² O processo de elaboração e fundamentação do pensamento marxiano pode ser apreendido em diversas obras e autores como Marx (1982) Marx e Engels (1986), Pinto (1979), Lefebvre (1995), dentre outros.

inconcebível o pressuposto da neutralidade científica, o pesquisador não é um ser passivo, ele está submetido a determinações histórico-sociais que lhe conferem uma forma de olhar, interagir, estabelecer critérios e analisar conforme seus conceitos, princípios, intenções, posicionamentos éticos e políticos, que deve ser explicitada.

Para ser coerente com as orientações marxianas, nessa pesquisa tomei como ponto de partida o diálogo com a criança, com os professores e funcionários da Escola pesquisada, para, por meio das falas e da realidade observada, desenvolver análises que as relacionem aos documentos e subsídios teóricos de modo a possibilitar-me apreender o lugar atribuído à criança de seis anos no contexto escolar do Ensino Fundamental. Considerei as formas como as crianças expressam suas concepções a respeito do lugar que ocupam e o que representa estar no Ensino Fundamental aos seis anos. Tomei aqui a idéia de representação como a compreensão que a criança elabora sobre a realidade a partir das relações que estabelece em diferentes contextos sócio-culturais e que são expressas por meio de diferentes linguagens. Nesse caso as falas infantis, por exemplo, assim como a fala dos adultos sobre as crianças, foram utilizadas como pistas sobre aquilo que estava para além da aparência e essa busca se configura como uma exigência do método dialético.

O processo de pesquisa: a Escola como lócus e a metodologia investigativa

O enfoque teórico que subsidia esse trabalho é a abordagem sócio-histórica, compreendida, principalmente, a partir das obras de Bakhtin (1992 a/b), Luria, (1991, 2006), Leontiev (2004, 2006), e Vygotsky³ (1979, 1988, 1989, 1991, 2001 a/b, 2006), pressupondo-se, portanto, uma concepção de realidade, sociedade, homem e de construção do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Dessa forma, o método empregado exigiu um movimento de apreensão do objeto para além do que é visível, de sua representação subjetiva, o que implicou sair da abstração para a concretude a fim de representar o real pensado, processo que pressupõe, portanto, apreender o objeto de estudo em sua totalidade, como síntese dos muitos elementos a ele interligados.

³ O nome desse autor tem sido redigido de modo distinto. Conforme Duarte (2004), os americanos e ingleses adotaram a grafia Vygotsky. Os alemães adotam a grafia Wygotski. As edições espanholas adotaram a grafia Vygotski na tradução das Obras escolhidas. Porém, a editora Progresso, espanhola, que oferece obras traduzidas diretamente do Russo, adota a grafia Vigotski e é essa também a grafia adotada nas publicações recentes de suas obras no Brasil. Como desde 1992 tenho empregado a grafia Vygotsky em meus textos e a grafia correta do nome desse autor continua sendo polêmica, continuarei a utilizar esse tipo de grafia. Porém, manterei a grafia conforme estiver citada nas obras. Dessa forma, a escrita do nome do autor não será padronizada.

Como se trata de uma investigação de orientação sócio-histórica, os seus participantes foram compreendidos tanto em sua singularidade quanto em sua historicidade. Foram considerados como sujeitos que têm voz, que interagem e interferem no processo. Os movimentos interlocutivos, constituídos por ações e textos, enquanto manifestação do discurso em uma perspectiva interativa e dialógica, como Bakhtin (1992 a/b) a concebeu, configuraram um espaço social de circulação de discursos que marcou um lugar específico de construção de conhecimentos.

O texto é o ponto de partida da pesquisa, como afirma Bakhtin (1992a, p.329), “Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento”. Como pesquisadora tive diante de mim sujeitos que têm voz, e privilegiando a voz da criança, com ela procurei estabelecer interlocuções e nesse processo busquei construir um conhecimento que desvelasse a realidade a partir dos textos que dela emergiam. Procurei constituir um encontro entre sujeitos, não só no plano individual, mas, sobretudo no social; um encontro de culturas, de contextos.

A pesquisa do “tipo etnográfico”⁴ ofereceu possibilidades para uma maior apreensão do cotidiano escolar. Permaneci na Escola Campo durante todas as tardes dos meses de agosto a dezembro de 2007 e de forma esporádica em 2008. O levantamento bibliográfico, as observações registradas no diário de campo, as entrevistas, as conversas informais, as filmagens e análise de documentos, foram alguns procedimentos utilizados. Para constituir algumas informações como dados da pesquisa, construí quadros e gráficos que as quantificaram e ao analisá-las qualitativamente, pude melhor compreendê-las.

Ao desenvolver observações na sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, na aula de Educação Física, no recreio, nas brincadeiras entre crianças, nas interações das crianças com seus pares e com os adultos e também ao interagir com as crianças e adultos por meio de conversas, entrevistas e outros tipos de interações como telefonemas e e-mails, estava ciente de que não existe uma imersão em uma dada realidade, sem que o pesquisador a afete e seja por ela afetada. Isso exigiu, como assinala Marx (1982), o desenvolvimento de uma relação contínua entre os fatos observados, as situações vivenciadas e os conceitos teóricos. Procurei por meio de um processo analítico ascender do abstrato para o concreto, considerando inclusive, a minha subjetividade enquanto

⁴ Termo empregado por André (1999) ao especificar que a pesquisa não abrange todas as características de um estudo etnográfico, como “uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados” (André, 1999, p. 28).

pesquisadora, observadora e as contradições materializadas nesse processo, entendendo que esse movimento se constitui como um processo dialético.

Por ser professora que trabalha com crianças do Ensino Fundamental, o ambiente e as interações estabelecidas nesse contexto me eram familiar, assim precisei estar atenta, utilizando para isso os teóricos que me subsidiam, para não naturalizar as relações estabelecidas entre as pessoas da Escola, mas para procurar percebê-las em suas especificidades e contradições.

Como afirma Bakhtin (1992a, p. 45), “devo identificar-me com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele”. Dessa forma procurei estabelecer uma relação de empatia, para que pudesse compreender o outro do lugar em que ele se situava, em seus aspectos sócio-histórico-culturais, mas também o estranhamento que é, como afirmam Silva, Barbosa e Kramer (2008, p.90), “a perplexidade diante do que observamos. Ou seja, trata-se de uma atitude de confronto intelectual ou emocional diante das diferentes versões e interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado”. Nesse movimento dialético procurei manter-me atenta para que não houvesse uma substituição, inibição ou negação das diversas vozes, mas que a minha voz, a voz das crianças e das demais pessoas que se envolveram na pesquisa pudessem manter o caráter de diálogo, no sentido bakhtiniano, que desvela as tensões, as igualdades, as diferenças e as múltiplas possibilidades de sentido.

Ao buscar compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental, objeto da presente pesquisa, percebi ser necessário apreender e analisar as concepções de infância na forma como elas se materializam no cotidiano escolar por meio de práticas educativas dirigidas às crianças de seis anos. Isso indicou a necessidade de ouvir as professoras que trabalham com essa faixa etária, ou seja, as professoras das turmas de alfabetização do Ciclo I que são nomeadas como: A1, A2 e A3, as coordenadoras, o diretor e assistentes de serviços gerais que mantêm contato direto com os alunos. Privilegiei a voz da criança que, em geral é vista pelo pesquisador como um *infant*, isto é, “um ser que não fala” e assumi, assim como Martins, (1993, p. 53), que é necessário superar a tendência de

interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que têm, supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos das cenas e encenação social. Basicamente, essa opção tende a selecionar informantes que têm poder ou que têm, ao menos, algum poder: o líder local, os dirigentes, o chefe de família, o adulto.

Porém, também entendi ser necessário ouvir o adulto, dirigente, professor⁵, porque eles criam e interferem no contexto em que a criança está imersa.

As indagações que me nortearam pretendiam cotejar o lugar que as crianças de seis anos ocupam no Ensino Fundamental e nas relações com os outros que a rodeiam. Ao dirigir-me a elas, pretendi dar-lhes a possibilidade de se expressarem sobre a sua inserção na escola, seus sentimentos, suas dificuldades, suas relações, expectativas e necessidades. Como afirma Alderson (2005, p. 423), “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” dessa forma mantive diálogos com as crianças em diversas situações e contextos. A pesquisa do tipo etnográfica permitiu-me tempo para, por meio de vários instrumentos, registrar o contexto de interação entre eu e as crianças, entre elas e os adultos e entre elas e seus pares, em diversas circunstâncias no cotidiano escolar.

Dentre os instrumentos utilizados, o diário de campo permitiu-me a rememoração, análise e compreensão das situações cotidianamente registradas e na primeira semana na Escola foi o único recurso mnemônico utilizado. As possibilidades de leitura da realidade oferecida pelo diário de campo foram ampliadas com a utilização do gravador, da máquina fotográfica e da filmadora. Esses instrumentos foram inseridos no cotidiano escolar de forma gradativa para não me tornar muito invasiva e nem causar contratempos ao cotidiano escolar.

Na semana seguinte, ao iniciar minha participação na escola, 06 de agosto de 2007, após pedir permissão à professora e às crianças, comecei a utilizar o gravador, afirmando que somente me valeria das falas das pessoas que assim me permitissem e esclareci às crianças que nossas falas seriam gravadas na hora do recreio. A professora referência em cuja sala me detive por mais tempo – recorte que teve como justificativa a professora ser a única efetiva do quadro de professores das turmas “A” – afirmou que se precisasse eu poderia conversar com as crianças também na sala de aula.

Inicialmente realizei gravações das conversas que tive com as crianças no horário do recreio e mantive o gravador ligado durante as aulas, gravando inclusive os diálogos que mantive com as professoras, sendo elas conhecedoras de que a conversa estava sendo gravada. Não notei constrangimento ou auto-censura da fala por parte da professora referência, essa espontaneidade, contudo, não foi percebida com as outras professoras que me pareceu muitas vezes se deter e organizar o discurso de modo a torná-lo conveniente ou aceitável.

⁵ Designarei como professor ou professora a todo o profissional independente do cargo que ocupa, para evitar identificações que poderiam acarretar constrangimentos.

A máquina fotográfica juntamente com o gravador foram ferramentas utilizadas cotidianamente. As leituras possibilitadas pelas fotos e falas auxiliaram-me na reflexão e apreensão dos nexos constituintes da realidade pesquisada. A leitura da foto complementava ou dava novos sentidos à fala. Mas, sobretudo, as fotos ofereceram leituras para além dos discursos produzidos, tornando-se um instrumento valioso para a realização das análises. A máquina fotográfica e o gravador também serviram para estabelecer vínculos com as crianças.

Os alunos gostavam de ser fotografados e também fotografavam, entendendo que quando a criança pede para fotografar a própria pesquisadora, ela está de algum modo demarcando seu espaço como sujeito e que, assim como eu a percebo, registro, ela também o faz comigo. As crianças também fizeram várias fotos da escola, dos colegas rindo, brincando ou brigando. Entendi que nesse ato elas expressavam a forma interativa de como a pesquisa foi desenvolvida e foi também uma forma de eu perceber a escola por meio de suas lentes. A foto nº 01, um registro fotográfico de Ana⁶, 6 anos de idade, em 04 agosto de 2007, registra um momento dialógico, mas também evidencia a posição do fotógrafo como alguém que pode se expressar por meio da fala e também da imagem. A leitura que faço dessa foto, por exemplo, é de que o foco central é a colega, alguém que está no grupo há mais tempo e que lhe é querida. Eu, pesquisadora, sou a figurante, alguém que ainda não faz parte do grupo.



⁶ O nome dos participantes da pesquisa são fictícios.

Foto nº 1: dialogando

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Perspectiva diferente foi apresentada na foto nº 02, a seguir, também fotografada por Ana, em 30 de outubro de 2007, quase três meses depois.

**Foto nº 2: aconchego**

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Para fazer essa foto Ana pediu que parássemos de conversar e olhássemos para ela, o que pode demonstrar a importância dada ao registro, o que permite inferir que nesse momento eu já era percebida como alguém estimada por ela, assim como pelas crianças que se achegaram a mim no momento da foto, alguém em quem elas podiam confiar e a quem podiam contar sobre suas vidas, medos e sonhos.

Outro instrumento de trabalho que levei para a sala de aula foi o *notebook*, porque com ele eu poderia anotar de forma mais rápida e fidedigna as observações realizadas. Procurei perceber desde o primeiro dia, 07 de agosto de 2007, em que o levei, se a utilização da ferramenta de trabalho modificaria o comportamento dos alunos e da professora e se dificultaria o andamento das atividades porque, se isso acontecesse, eu deixaria de utilizá-lo. Os alunos, no entanto, não fizeram referência ao computador e me olharam como de costume, a falta de interesse pelo instrumento talvez demonstre o distanciamento cultural que os alunos possam ter com essa ferramenta tecnológica. Somente poucos minutos antes do recreio,

quando as atividades já haviam sido concluídas pela maioria dos alunos, é que Luiza se aproximou de mim e perguntou:

Luiza: tia é computador?

Pesq.: É...

Luiza: nossa que chique.

Mônica e Paulo também se aproximam e eu continuo a conversa:

Pesq.: é porque antes eu escrevia no caderno e depois no computador lá em casa, então eu resolvi trazer o computador...

Paulo: tia tem foto?

Pesq.: tem...

Paulo: você me mostra?

Pesq.: mostro...

Paulo.: na hora do recreio?

Pesq.: é, pode ser... fica combinado, agora vá pra lá porque sua profª. pode brigar...

A profª. se vira e fala:

Profª Joana: a profª. Sônia chamou vocês? Vão pra carteira, não é pra atrapalhar ela não, a não ser que ela chame vocês, não vão lá não, senão pode atrapalhar ela (Diário de Campo, em 07.08.07)

Com o início do recreio chamei o Paulo para ver as fotos que havia lhe prometido e junto com ele outras crianças puderam ver as fotos que eu havia tirado de sua turma. Eles ficaram muito entusiasmados, mas, mesmo assim, ao reiniciar a aula eles não vieram à minha carteira para descobrir como o computador funcionava como imaginei que ocorreria.

Os alunos continuaram a vir à minha carteira conversar como de costume, porém notei que a professora passou a reclamar que os alunos estavam conversando muito, resolvi então verificar se minha atitude de escrever na sala de aula e utilizar o computador estava sendo um complicador para o andamento das atividades. Compartilhei com a professora essa preocupação e resolvi não o levar por alguns dias.

No dia seguinte não levei o computador para a sala de aula e somente depois de 1h30 do início da aula, Diana se aproximou de mim e disse:

Diana: tia você hoje não trouxe o computador né?

Como os outros alunos não teceram comentários, pensei que talvez o computador não estivesse chamando tanto a atenção como eu imaginei. No outro dia, quando novamente eu não trouxe o computador, a professora se aproximou de mim e eu lhe perguntei:

Pesq.: você está achando os meninos mais tranquilos hoje?

Profª: ta, mas eu acho que é por causa do tempo mais fresco, não é por causa do computador, eles nem falaram nada... acho que você pode continuar trazendo o computador, fica mais fácil pra você (Diário de Campo, em 09.08.07).

Penso que a preocupação em não atrapalhar o andamento das atividades tenha sido percebida pela professora e essa foi mais uma atitude que possibilitou o estabelecimento de

confiança entre eu e ela. Assim, quando lhe perguntei vários dias depois, se poderia levar uma filmadora para a sala de aula, ela disse com tranquilidade que eu poderia ficar à vontade.

A descrição pormenorizada sobre a utilização das ferramentas tecnológicas durante a pesquisa deve-se à compreensão de que a forma como entramos e agimos no Campo de pesquisa pode facilitar ou causar constrangimentos que dificultem ou até mesmo rompam com a dinâmica dialógica entre os envolvidos na pesquisa, o que poderá interferir nas informações a serem obtidas.

As atividades de observação, filmagem, gravações, foram realizadas prioritariamente em uma das salas das turmas “A”, mas os dados obtidos das outras duas salas também foram analisados com o mesmo rigor. Para proceder às entrevistas e utilizar a fala e imagem das pessoas envolvidas na pesquisa expliquei o objetivo e colhi a assinatura em um “Termo de Consentimento” (apêndice B), para as crianças, com o consentimento dos pais ou responsáveis, e outro “Termo de Consentimento” (apêndice C), para o adulto. Dentre as pessoas adultas, diretor, professores, coordenadores, funcionários em geral e pais, obtive o consentimento de todas as pessoas a quem solicitei, perfazendo um total de 11 consentimentos e 11 entrevistas realizadas, dentre elas, o diretor, três coordenadoras, sendo uma de turno que também exerce a função de vice-diretora e duas pedagógicas, as três professoras das turmas “A”, dois servidores técnicos que fazem a limpeza da escola e cuidam das crianças na hora do recreio, e duas mães de alunos.

Quanto à participação das crianças, embora todas elas desejassem participar da pesquisa, fui bastante criteriosa quanto à assinatura do “Termo de consentimento” como já justifiquei anteriormente. Para obter as autorizações conversei com os pais e ou responsáveis na reunião de pais. Com alguns dos que não vieram à reunião conversei quando levavam ou buscavam as crianças na escola e com os que não consegui manter contato pessoal enviei o documento pela criança, assinalando meu telefone e afirmando que poderiam ligar para esclarecerem as dúvidas. Das vinte e cinco crianças da sala de referência, quatro pais, para desgosto das crianças, disseram que não assinariam. Nas outras duas salas, obtive dentre as crianças, dezessete assinaturas em uma e na outra obtive dez assinaturas, dentre as vinte e sete crianças. Nessas salas não obtive o documento que foi enviado aos pais de volta, as crianças disseram que os pais pegaram e não devolveram ou que sumiram com o documento. Dessa forma, dentre os setenta e nove pais das crianças das turmas “A”, quarenta e oito autorizaram divulgar a fala e a imagem de seus filhos. Assim, a pesquisa utilizou as informações obtidas com a participação efetiva de onze pessoas adultas e quarenta e oito crianças.

As observações realizadas nas salas de aula foram registradas no diário de campo, em vários momentos também deixei o gravador ligado, porém algumas falas foram impossíveis de serem decifradas devido ao barulho do ambiente, com várias crianças falando ao mesmo tempo, mas em muitas outras situações em que as crianças estavam fazendo as atividades foi possível decifrar as vozes e a situação vivenciada. Após alguns meses de pesquisa eu podia caminhar pela sala sem atrapalhar o desenvolvimento das atividades e aproveitava para gravar as conversas que tinha com as crianças e também das que elas estavam tendo com os colegas. Luiza (6 anos) me pediu para deixar o gravador na carteira dela, porque ela queria gravar algo para eu ouvir depois, acatei o pedido e outras crianças também fizeram a mesma solicitação. Por meio dessa metodologia pude obter diversos tipos de gravações, desde fala da criança com os colegas, cantigas, histórias e até depoimentos sobre suas vidas, seus segredos. As fotos⁷ a seguir revelam um desses momentos.



Foto nº 3: contando segredo
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 4: brincando de repórter
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

A utilização do gravador pelas crianças foi avaliada ao final da aula, para que eu pudesse verificar se traria informações para a pesquisa. Aqui tomei como referencia a afirmativa de André (1997, p. 39), para quem “A flexibilidade do esquema de trabalho deve ser, no entanto, aproveitada para uma ampliação e enriquecimento da teorização e não como pretexto para justificar a falta de um caminho definido”. Outro momento como esse surgiu quando algumas crianças pediram para fotografar os colegas, orientei sobre o uso da máquina, fiz as recomendações necessárias e permiti, com a expectativa de ver a escola pela ótica da criança, o que ela achava importante registrar, essa flexibilidade metodológica foi possível devido à forma interativa estabelecida com as crianças.

⁷ Só exibirei fotografias das crianças das turmas “A2” e “A3,” quando elas estiverem sozinhas, porque nas fotos em grupo poderia expor crianças cujos pais não assinaram o “termo de consentimento”.

Realizei observações e gravações em áudio e vídeo com as crianças durante o recreio, nas interações com seus pares e com os adultos – técnicos administrativos, policial que vigia a escola – que observam, ajudam, brincam com as crianças. O recreio demonstrou ser um momento ímpar para a realização de gravações e filmagens tanto pela oportunidade de conversar sem a preocupação de estar atrapalhando as atividades, como também porque nesse momento a criança utilizava o discurso como propriedade sua, porque, na sala de aula, o discurso da criança se apresentava como sendo o esperado de um aluno, ou seja, as crianças não falavam por si mesmas, mas conforme o que elas julgavam que seria o esperado delas como alunas. É incrível perceber como crianças com tão pouca idade já sabem trabalhar o discurso conforme o lugar em que ele ocorre e o auditório social (Bakhtin, 1992b). No recreio também era a oportunidade de ver, ouvir, sentir as crianças em suas brincadeiras, cantigas e jogos, ver o quanto a sagacidade, os gestos, as palavras refletiam o universo cultural da criança que muitas vezes demonstrou ser marcado também por agressões físicas e verbais.

As atividades de filmagem e gravação na hora do recreio chamaram a atenção das crianças das outras salas. Elas queriam ser fotografadas e filmadas, também queriam ser ouvidas e desejavam falar. Algumas me diziam das dificuldades encontradas em casa e na escola, com as professoras ou colegas, o que demonstra o quanto as crianças querem ter alguém que possa conversar com elas e não ficar fazendo perguntas a elas e/ou mandando nelas. Por ter optado em fazer uma pesquisa que abrangesse o contexto escolar em que a criança de seis anos está inserida, não pude ceder aos pedidos das crianças de outras turmas para também freqüentar suas salas e gravar suas falas, para não ultrapassar o recorte estabelecido pela presente pesquisa. Como Vygotsky (2001b, p. 434) afirma, há que se fazer a distinção entre a simples observação e a observação científica e que “a primeira habilidade do observador científico está no conhecimento do círculo de fatos que cabe ser destacado de todo o restante”, mesmo sendo uma observação interativa como a que estabeleci.

As entrevistas individuais com os adultos e crianças (apêndices D ao I), registradas por meio de gravação em áudio e/ou vídeo, foram realizadas em uma sala em que somente eu e a pessoa entrevistada estávamos presentes. Com exceção de um dia em que realizei a entrevista com uma criança em um canto da biblioteca e no outro a bibliotecária tomava leitura de um aluno, mas esse fato não interferiu na espontaneidade da criança. Embora tenha utilizado roteiro com questões previamente estruturadas (apêndices D ao I), outras foram elaboradas no momento da entrevista, para que o assunto fosse aprofundado, situação em que ficava atenta para não interferir na linha de raciocínio do participante. Permiti, ainda, que a pessoa se expressasse livremente, abordando questões não levantadas. As entrevistas tiveram

assim uma conotação dialógica, o que permitiu às pessoas falarem de forma espontânea, o que contribuiu para uma maior compreensão do tema em discussão.

No segundo semestre de 2008 realizei uma entrevista coletiva (apêndice E) com dois grupos de crianças para retomar algumas idéias e opiniões, emitidas por elas em 2007, com seis anos de idade, para me certificar se, ao passarem para outra turma, estando com mais idade e com outras professoras, mudariam de opinião.

Ao final do trabalho na Escola campo obtive grande número de informações por meio de observações, anotações no diário de campo, conversas espontâneas e entrevistas gravadas e filmadas. Busquei por meio dos diálogos, impressões, ações e gestos captados e registrados, apreender os nexos constitutivos da realidade que é contraditória e que devido à sua complexidade muitas vezes nos escapa à compreensão, o que tornou necessário a releitura das anotações no diário, das transcrições das gravações e filmagens, ver e rever os filmes e fotos, ler e reler os teóricos que embasam a pesquisa para novamente buscar, por meio da reflexão, constituir categorias de análise que me permitissem melhor compreensão e aproximação da realidade.

Para constituir as categorias organizei os textos escritos a partir da transcrição das falas gravadas e as anotações no diário de campo em quadros, (ver quadro nº 08).

Atendendo a uma segunda condição de observação científica apontada por Vygotsky (2001b, p. 434), que é a de “reconhecer a classificação dos fatos observados, ou seja, a capacidade de distribuir entre eles os semelhantes em grupos, a capacidade de superar a individualidade de cada fato e encontrar o seu sentido típico e o seu significado semelhante aos dos outros”, classifiquei os textos conforme os temas que mais se destacaram na pesquisa de campo e agrupei-os conforme a semelhança de significado que guardavam entre si. Alguns diálogos ou situações descritas apresentavam características que poderiam ser incluídas em mais de uma categoria, como por exemplo, a situação em que uma criança está brincando na hora da tarefa e a professora lhe chama a atenção. Nesse caso a situação foi registrada tanto na categoria escolarização, quanto na categoria ludicidade, com a devida referência à duplicidade na coluna de observações.

Para proceder à classificação dos temas que mais se destacavam lhes atribui os seguintes nomes:

- estudo (assuntos referentes às interações e situações que ocorriam na sala de aula no momento do processo de ensino ou que a ele fazia referência, quando em conversa com a professora ou com as crianças);
- disciplina (quando as interações eram no sentido de estabelecer a ordem);

- ludicidade (brincadeira e situações vivenciadas pelas crianças ou conversas a respeito do assunto com as crianças e adultos);
- conflitos (momentos de agressividade tanto em palavras quanto em atos, vivenciadas e/ou comentadas pelas crianças e/ou adultos);
- religiosidade e sexualidade (conversas e gestos referentes ao assunto com crianças e adultos).

Em uma segunda leitura procurei atender à terceira recomendação necessária para se fazer observação científica proposta por Vygotsky (2001b, p. 434), que é “o estabelecimento de um vínculo entre determinados grupos de fatos, ou seja, a capacidade de compor um quadro articulado e integral de algum aspecto do processo em estudo, quadro esse que seja capaz de incorporar todo o grupo disperso de fatos”. Dessa forma, reagrupei os temas que entendi fazerem parte de uma mesma categoria, assim os temas estudo e disciplina passaram a pertencer à categoria **“Escarolarização”**, por entender que o tema estudo se refere à função da escola e que a disciplina é entendida como ato que facilita ou dificulta a realização do objetivo de educar. **“Ludicidade”** agrega as discussões e situações de brincadeira e jogo, por entender, assim como Vygotsky (2001) que esses conceitos não se separam. Outros temas como religiosidade e sexualidade que permearam as interações, mas estiveram presentes de forma esporádicas nas interações e diálogos com as crianças e adultos, serão discutidos como fatores intervenientes no contexto escolar.

Em atenção à quarta e última orientação de Vygotsky (2001b, p. 434) sobre a observação científica, que é “não só para descrever fatos, mas para explicá-los, ou seja, descobrir as causas e as dependências que servem de base a esses fatos”, procurei, com base nos teóricos que me subsidiam, discutir as categorias e fatores intervenientes que emergiram durante a pesquisa de campo, buscando ilustrá-los com os fatos observados, com os diálogos realizados, com as informações obtidas, com o intuito de compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Para atender a esse objetivo articulei a exposição escrita da tese da seguinte forma: no primeiro capítulo **“Concepções de infância na história: análise das teses e dissertações mapeadas”** apresento o resultado de um levantamento e uma análise sistemática de teses e dissertações disponibilizadas pela Capes, no período de 2002 a 2006, que versam sobre a temática da pesquisa. Com base nesses estudos discuti a concepção de infância, sua historicização, bem como os paradigmas da escola atual e a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

No segundo capítulo “**Definição do campo de pesquisa:** primeiras aproximações” apresento o processo de definição do campo de pesquisa, discuto a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SME e a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Posteriormente contextualizo a escola campo no aspecto histórico, físico e pedagógico para compreender o impacto das orientações da SME sobre a escola, das orientações da escola sobre o trabalho do professor e desse trabalho sobre a criança. Procuro dessa forma contextualizar o espaço escolar em que a criança de seis anos está inserida.

No terceiro capítulo, “**Categorias e fatores intervenientes da pesquisa**”, subsidiada pelos autores vinculados ao materialismo histórico-dialético, apresento os diálogos estabelecidos pelos participantes na pesquisa e discuto o lugar atribuído à criança pela escola e o por ela reivindicado. Nesse processo, emergiram categorias como a “Escolarização” e a “Ludicidade”. Em relação à categoria Escolarização houve a necessidade de elaborar uma discussão conceitual que abrangesse as noções de “Zona de desenvolvimento proximal” e “Disciplina”. Quanto à categoria “Ludicidade”, problematizo as situações lúdicas promovidas pelas professoras e pela criança. Ressalto ainda alguns fatores intervenientes que emergiram em situações dialógicas como a Religiosidade e Sexualidade.

CAPÍTULO I – Concepções de infância na história: análise das teses e dissertações mapeadas

O número de pesquisas e publicações nas mais diversas áreas e campos do conhecimento tem aumentado a cada ano. Diante desse fato, pretendo nesse capítulo expor os resultados das investigações sobre os estudos desenvolvidos na área educacional, especialmente sobre o tema que estou investigando, buscando destacar a possível relevância que esses estudos possam oferecer.

Com a preocupação de contextualizar e compreender as concepções de infância na história brasileira, procurei realizar uma investigação de caráter bibliográfico, com o objetivo de mapear as pesquisas desenvolvidas sobre a temática infância e, notadamente, sobre a criança de seis anos em instituições de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. As fontes de informações são as publicações armazenadas nos anos de 2002 a 2006, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Tomei como referência institucional a CAPES porque ela se configura como Fundação Pública que tem como uma de suas responsabilidades o acompanhamento e avaliação dos cursos brasileiros de pós-graduação *strictu sensu*; a ela são destinadas as dissertações e teses de diversos Programas de Pós-graduação para compor o seu banco de dados, que se constitui como referência no campo acadêmico brasileiro.

O recorte da pesquisa teve como limite o ano de 2006, porque há um intervalo de tempo entre a defesa das produções, as possíveis correções e a sua locação nos bancos de dados, o que demora em média de um a dois anos. Portanto, as teses e/ou dissertações mais recentes ainda não estavam disponíveis no banco de dados da Capes. Fiz o levantamento das produções realizadas nos últimos cinco anos porque, nos *curriculuns vitae*, a base de referência tem sido as atividades desenvolvidas nesse período.

As teses e dissertações foram selecionadas a partir das seguintes palavras-chave: “criança de seis anos”, “concepção de infância”, “primeira fase ensino fundamental”, “educação infantil”, “criança”, “infância” e “ensino fundamental de nove anos”. Com base na leitura das produções selecionadas, analisei as concepções de criança, infância e escola discutidas pelos autores e verifiquei se as teses contemplaram estudos cuja temática e abordagem teórico-metodológica se aproximavam de meu objeto de estudo, qual seja: a compreensão do lugar que a criança de seis anos ocupa no Ensino Fundamental, a partir da

concepção sócio-histórico-cultural, utilizando para atender a esse objetivo a própria fala da criança. Nesse processo investigativo pretendi perceber a relevância da presente pesquisa.

Utilizei a seguinte metodologia de trabalho: primeiramente, salvei o registro das teses e dissertações elencadas pela CAPES, retomei-as para excluir as que se apresentavam repetidas por se incluírem em mais de uma palavra-chave. Em seguida, cataloguei-as por data e área de conhecimento, (quadro nº.1), sendo que, para realizar essa última classificação, tornou-se necessária a busca dos resumos. Nesse processo, verifiquei os conteúdos que melhor atendiam aos objetivos previstos na pesquisa, selecionei os trabalhos que pareciam ser significativos para a leitura em sua totalidade, ou seja, os que possuíam fundamentação teórica compatível com a da presente pesquisa, que é a abordagem sócio-histórica-dialética, e/ou temas que contribuíssem para os estudos ora desenvolvidos.

Para ter acesso aos estudos em sua totalidade recorri aos bancos de dados das bibliotecas virtuais das Universidades de origem e fiz *download*. Para obter os trabalhos que não estavam disponíveis *on-line* contatei os autores e solicitei o envio das obras, e com os que não pude manter contato, fiz solicitação via Comut⁸.

Os dados foram catalogados conforme explicita a quadro número 1.

Quadro nº 1 – Teses e dissertações do banco de dados da Capes de 2002 a 2006, selecionadas por área de conhecimento.

Ano de defesa Área De conhecimento	AREA HUMANAS (Antropologia, Artes, Comunicação, Direito, Ed. Física, Filosofia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Música, Pedagogia e Psicologia)		SAUDE (Medicina, Odontologia e Fonoaudiologia)		EXATAS (Arquitetura, Administração e Economia, Matemática)		Total Geral por área por ano	
	EDU	LICENC./ BACH.	EDU	SAUDE	EDU	EXATAS	EDU	OUTRAS
2002	09	10	01	18	01	00	12	28
2003	41	09	07	23	02	01	50	33
2004	29	09	07	15	00	00	36	24
2005	86	73	13	91	00	01	99	165
2006	99	80	12	77	00	03	111	160
SUB-TOTAL DE 2002 A 2006	264	181	41	224	03	05	308	410
TOTAL POR ÁREA DE 2002 A 2006	445		265		08		718	

Palavras chave: infância/ criança de 6 anos/ Educação Infantil/ Ensino Fundamental de 9 anos.

⁸ Sistema de Comunicação entre as bibliotecas, podendo uma Universidade solicitar obras bibliográficas a outras Universidades para comporem seu acervo ou a pedido do pesquisador.

O universo de teses e dissertações levantado, conforme a quadro 1, contou com 718 títulos. Cataloguei-os por área de conhecimento e especifiquei em cada subárea a quantidade de obras que vincularam suas pesquisas à Educação e as que se voltaram para sua área de atuação, o que foi possível realizar em alguns casos, pela simples leitura do título da obra, mas na maioria tornou-se necessária também a leitura dos resumos.

Para a análise do quadro me detive com mais atenção aos dados vinculados à Educação. Abordei primeiramente as áreas que apresentaram menor número de pesquisas, como é o caso da área de Exatas, em seguida a de Saúde e finalmente a de Humanas, que se constitui o foco central da pesquisa.

Quanto às áreas de Exatas e da Saúde interessou-me tão somente fazer um mapeamento das produções desenvolvidas, procurando oferecer alguns outros dados conforme foi possível com a leitura dos resumos.

Na área de Exatas, dois dos trabalhos vinculados à Educação pertencem à Arquitetura, ambos têm como preocupação a melhor adequação do espaço às necessidades das crianças. O primeiro aborda a avaliação dos projetos e edificações ambientais voltados para a educação infantil, por entender que a escola é um dos principais locais de vivência da infância, “pois a criança representa o próprio futuro/continuidade da sociedade” (ELALI, 2002). Esse autor apresenta como preocupação o estudo do espaço lúdico de modo a atender as funções educativas e de entretenimento.

Apesar de a compreensão de infância apresentada em um dos trabalhos ser a de criança como “futuro”, os dois autores demonstraram nas metodologias empregadas a preocupação em ouvir os sujeitos que desfrutariam desse espaço. O primeiro utilizou os desenhos das crianças e o segundo, depoimentos das professoras, para poder compreender que tipo de espaço e de ambiente favorece o trabalho educativo e o lazer.

Embora os trabalhos nessa área, catalogados na CAPES, tenham sido poucos, demonstraram o quanto é pertinente e necessário o estudo sobre os espaços territoriais e prediais a que as crianças têm acesso, como bem o demonstram autores como Lopes (2007), Vasconcellos (2005), dentre outros.

O outro trabalho computado é uma tese de doutorado vinculada à Educação Matemática. O pesquisador teve como objetivo demonstrar a integração dos resultados da Neurofisiologia às estruturas matemáticas, procurando perceber o importante papel das sinapses no aprendizado, relacionou as propriedades biogenéticas do cérebro com a formação das memórias e com a geração do raciocínio lógico-matemático. A partir destes conhecimentos, afirmou “a possibilidade de elaborar novos conteúdos programáticos e novas

abordagens metodológicas de ensino que seriam "naturais", isto é, usariam o conhecimento de como o cérebro funciona e aprende” (MAIO, 2003) e ao final apresentou modelos e exercícios aplicáveis ao cotidiano escolar.

O resumo apresentado pelo autor propiciou-me inferir que o enfoque dado à pesquisa apontou para a aprendizagem como fator biológico e natural, não atendendo assim, o que se constitui determinante no processo de aprendizado, que são as interações sócio-histórico-culturais, conforme preconizam os autores da linha sócio-histórico-dialética, tais como Bakhtin (1992, a/b), Vygotsky (1989, 1991, 2001 a/b, 2006), Barbosa (1991, 1997), Duarte (2004), dentre outros.

Na área da Saúde, as pesquisas voltadas para o campo educacional apresentaram temas como qualidade de vida, sobrepeso, nutrição, anemia, atenção e hiperatividade, crescimento somático, análise de livros didáticos de ciências, dietas escolares, anemia em escolares, alcoolismo, uso indevido de drogas, dentre outros. A leitura dos resumos não ofereceu, na maioria dos casos, uma explicitação com relação à compreensão de infância ou criança. Quanto ao aspecto metodológico em alguns resumos houve a preocupação em explicitar a pesquisa como sendo do tipo etnográfico, em outras apenas como sendo “qualitativa”, não especificando a que tipo se referia e na maioria dos estudos houve a apresentação dos dados estatísticos e técnicas utilizadas sem apresentar uma definição do tipo metodológico que tomou como parâmetro. Os resumos possibilitaram-me perceber a preocupação em mensurar, quantificar e controlar as variáveis de modo a determinar as causas e efeitos do fenômeno estudado. Isso permite a compreensão de que essas pesquisas tenderam a assumir uma fundamentação teórica ancorada em uma abordagem teórico-metodológica de tipo quantitativo e/ou de cunho positivista.

O recorte da pesquisa que ora realizo exclui os estudos, mesmo que tenham enfoque educacional, das áreas de exatas e da saúde, o que me exime da necessidade de recorrer a alguns trabalhos na íntegra para apresentar com maior precisão os aspectos metodológicos e as fundamentações teóricas, bem como a compreensão de criança, infância e escola.

As contribuições foram analisadas por meio da elaboração de outro quadro especificando as áreas de conhecimento que desenvolveram pesquisas voltadas para a Educação, conforme se pode ver a seguir.

Quadro n°. 2 – Teses e dissertações do banco de dados da Capes de 2002 a 2006, da Área de Humanas.

DATA DEFESA	ÁREA DE HUMANAS – EDUCAÇÃO								
	Educação	Psic.	Letras	Hist.	Direito	Soc.	Ed. Física	Fil.	Cien.
2002	05	01	02	01					
2003	29	07	01	02					
2004	18	08					01		
2005	71	13			01	01			
2006	88	07	02					01	01
TOTAL	211	36	05	03	01	01	01	01	01
TOTAL GERAL	260								

Palavras- chave: infância/ criança de 6 anos/ Educação Infantil/ Ensino Fundamental de 9 anos.

Ao mapear as pesquisas da área de humanas que desenvolveram seus estudos com foco educacional, percebi que, excetuando a Educação, o número de pesquisas das diversas áreas é bem menor que o da Psicologia, o que confirma a histórica contribuição dessa área para a Educação⁹. O quadro demonstra que de 2002 para 2003 o número de pesquisas em Psicologia teve um significativo acréscimo, apresentou pequeno aumento de 2003 para 2004 e desse ano para 2005 teve um relevante aumento, mas em 2006 o número de pesquisas caiu quase 50%, esses dados são intrigantes e indicam a necessidade de uma investigação para compreender o motivo de tais mudanças.

Para analisar as contribuições existentes na área de humanas, com enfoque na área educacional, realizei uma seleção dentre as 260 produções elencadas. Descartei as que, pelo título, não interessavam para a pesquisa, aquelas que estudaram a criança de creche entre 0 e 4 anos, criança em hospitais, a formação de professoras, crianças maiores de 7 anos ou os aspectos administrativos da instituição educacional, dentre outros. Quanto às produções que apresentavam títulos que não especificava o objeto do estudo ou que remetiam parcialmente para o objeto da pesquisa, fiz uma primeira leitura dos resumos para escolher os que contribuiriam com a pesquisa. Assim, dos 260 títulos, selecionei 59 resumos.

Ao sistematizar o processo de análise dos resumos e realizar a escolha dos trabalhos que seriam lidos parcialmente ou na íntegra, elaborei o quadro n° 3 (apêndice J) para que pudesse indicar os objetivos, o aporte teórico e/ou metodológico, a conclusão dos trabalhos e, se possível, a compreensão de criança, escola e o foco da pesquisa. Dentre os 59 resumos, encontrei 09 produções que li na íntegra com o objetivo de investigar as concepções dos autores sobre os temas infância, criança, escola, políticas públicas e a metodologia por

⁹ Ver: Barbosa (1991, 1997), Kramer, (1992), Kuhlmann Jr. (2004) e outros.

eles trabalhada. Entre esses trabalhos, três produções discutem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os resumos científicos, enquanto gênero do discurso, conforme Bakhtin (1992) e Machado (2002) devem fazer uma apresentação concisa do texto integral em que contenha informações sobre os objetivos, metodologia, referências teóricas e conclusões. No entanto, alguns não especificaram a fundamentação teórica e a metodologia empregada foi imprecisa. As informações quanto ao lugar da criança na pesquisa e a compreensão de escola foram encontradas em poucos resumos.

Os resumos apresentaram diversos tipos de metodologias de pesquisa, como se pode ver no quadro 4.

Quadro nº. 4 – Tipo de metodologia de pesquisa, conforme mencionado pelos próprios autores dos trabalhos

Metodologia	Quantidade
Abordagem autobiográfica	01
Bibliografia	03
Bibliografia e documental	02
Documental	03
Estudo de caso	05
Estudo de caso na perspectiva da pesquisa-ação	01
Etnográfica - estudo de caso	03
Etnográfica	04
Fenomenológica	01
Qualitativa	06
Qualitativa de cunho descritivo-interpretativo	01
Quantitativa/descritiva de natureza epidemiológica	01
Não especificado (apresenta técnicas de investigação)	28

Como se pode observar no quadro, somente um dos resumos definiu sua metodologia como “quantitativa”, as outras apresentaram tipos de metodologias próprias da pesquisa “qualitativa” e a maioria dos resumos não especificou o tipo de metodologia utilizada, apresentando tão somente as técnicas empregadas como entrevista, leitura bibliográfica, fotografias, análise de documentos, observação, dentre outros. Tal resultado indica a importância de se empregar, conforme André (1999, p.15), “termos mais precisos quando se quiser identificar diferentes modalidades de pesquisa”.

Dentre as nove teses lidas na totalidade, somente três fizeram uma discussão mais ampliada sobre o método utilizado. As outras definiram a metodologia como sendo qualitativa, passando em seguida a apresentar as técnicas empregadas, e os autores com quem trabalhariam sem, no entanto, especificar a compreensão metodológica desses autores.

As produções lidas (completas e resumos) apresentaram uma diversidade de estudos que cataloguei em nove temas, compostos por cinquenta e seis sub-temas conforme o quadro nº 5.

Quadro nº 5 – **Temas e sub-temas das teses e dissertações lidas (completas ou resumos)**

Temas	Subtemas
Prática pedagógica: processo ensino-aprendizado e interação Total de 21 sub-temas	Enunciados professora e alunos
	Práticas professoras
	Processo de leitura
	Currículo na ed. da infância e aplicabilidade pedagógica
	Interação criança professora
	Postura pedagógica da educadora e sua atuação frente às crianças
	Prática pedagógica e disciplina
	Idéias de bom aluno, boa criança no ensino primário para o Barão de Macahubas
	Atividades e dinâmicas das interações entre professoras e alunos
	Ação pedagógica cotidiana na sala de aula no ciclo I
	Metodologia com histórias infantis
	Participação e escola democrática
	Criança em tempo integral
	História de professoras bem sucedidas
	Como professores e escolares concebem e desenvolvem projetos
	Prática didática no ensino da língua escrita
	Ações pedagógicas
	Relações da criança e a sala de aula no Ensino Fundamental
	Interações criança professor computador
	Escola e processo educacional dos alunos
	Desenvolvimento infantil e prática educativa
Concepção de Criança: infância e escola Total de 15 sub-temas	Infância e escola
	Infância a partir dos discursos e práticas de professores
	Concepção de infância nas políticas públicas
	Crianças e narrativas infantis, autoria
	Infância nas produções acadêmicas
	Criança e lugar na estrutura social
	Diálogos na Educação Infantil e concepção de infância
	A educação infantil na perspectiva da criança
	O que é escola para as crianças
	A criança e as teorias de desenvolvimento
	A criança e sua infância, combates nos saberes da educação
	Surgimento do conceito de infância e sua transformação no decorrer da história
	Concepções de infância, educação e escola no Projeto Político Pedagógico
	Compreensão de criança e escola
	Concepção de infância na história da educação infantil e sua articulação às canções
Brincadeira Total de 06 sub-temas	Crianças Brincadeira e jogos
	Brincadeira e a cultura infantil na aprendizagem
	Criança e relação entre pares: tempo de brincar na Ed. Infantil
	Tipos de brincadeira de crianças em idade escolar
	Brincadeira e gênero
	A brincadeira e sua relação com a autoria do pensar
Violência: com a criança na escola e no lar	
	Violência na escola/ Negligência institucional
	Maus-tratos domésticos

Total de 05 sub-temas	Abuso sexual
	Infância e tolerância religiosa
	Trabalho infantil, maus-tratos
Transição da educação infantil para ensino fundamental Total de 03 sub-temas	As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental
	Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do lúdico aos saberes escolares
	Transição da ed. infantil para o Ensino Fundamental conforme as prescrições oficiais
Legislação Total de 03 sub-temas	Legislação
	Políticas públicas para a educação infantil
	Políticas públicas para a educação infantil e o Banco Mundial
Direitos da criança = 01 sub-tema	Vida e obra de Korczak precursor dos direitos da criança
Representação = 01 sub-tema	Representação e interação social
Discriminação racial = 01 sub-tema	Infância afrodescendente

Dentre os temas estudados pelos autores, o que obteve maior número de sub-temas relacionados foi o de prática pedagógica, que inclui discussões sobre o processo ensino-aprendizado e interação, composta por vinte e um sub-temas; em seguida sobressai o tema Concepção de Criança: infância e escola, com quinze sub-temas afins; depois o tema Brincadeira, com seis sub-temas vinculados; na sequência, o tema Violência com a criança na escola e no lar apresentou cinco sub-temas; o tema Transição da educação infantil para ensino fundamental, tema que está mais diretamente vinculado à pesquisa que desenvolvo, contou com três sub-temas relacionados; o tema Legislação também teve três sub-temas e por último os temas Direitos da criança, Representação e Discriminação racial apresentaram, cada uma, um tema. Com esse quadro é possível visualizar a densidade dos trabalhos em cada tema, o que pode denotar as preocupações que estão mais presentes no contexto social, se partirmos do pressuposto de que as pesquisas o tomaram como referência.

É importante salientar que os temas foram selecionados pela relevância apresentada nos trabalhos, o que não exclui a possibilidade de que por ele perpassem outros temas. Na pesquisa que ora desenvolvo, percebo que os temas elencados se fazem presentes, obviamente que alguns com maior incidência que outros. Dentre esses, como meu olhar está direcionado para a criança de seis anos e sua inclusão no Ensino Fundamental, os trabalhos vinculados ao tema “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” foram consultados, também se mostrou importante um olhar mais atento sobre a concepção que os autores defendem quanto à infância e criança, porque indicou a perspectiva com que se percebe outros temas vinculados à criança como a brincadeira, a violência a que ela está submetida em seu contexto escolar e familiar, sua interação com o professor e sua vinculação

com a escola bem como a legislação que a regulamenta. Assim, procurei perceber tanto nos resumos, quanto nas produções lidas parcialmente ou na totalidade as concepções que os autores apresentaram sobre criança, infância e sua inclusão no Ensino Fundamental. Embora o foco principal da pesquisa tenha sido a criança, discuti também a escola, porque é nesse contexto que procurei compreendê-la

Nas teses e dissertações lidas a criança é apontada como sujeito ativo e como centro da atividade, o que denota uma concepção de cunho construtivista e também como ser histórico e cultural, sujeito participante na condução de suas vidas e na construção da sociedade em que se inserem, como é próprio da concepção sócio-histórica. A escola foi apontada como importante espaço interacional para o desenvolvimento da autonomia, porém a maioria das citações a respeito dessa instituição educativa apresenta críticas que a indica como tendo, por exemplo, caráter cerceador da liberdade e criatividade da criança. A maioria dos autores apresentou propostas de como a escola deveria ser, como por exemplo, que ela deve reconhecer a infância e as crianças como interlocutoras competentes e conscientes de sua posição no mundo.

Dessa forma é possível perceber que as definições veiculadas pelos diversos autores Alves (2005), Bissoli (2005), Carrijo (2005), Leite (2002), Lima (2005), Mesquita (2005), Ribeiro (2006) Salgado (2004), Santos (2006), são perpassadas basicamente por duas concepções de criança e infância, uma que a concebe como centro das atividades, como sujeito ativo, sendo a infância entendida como construção e nesse sentido tem como referência a teoria construtivista de Piaget e outra que a define como ser histórico e cultural que produz e se apropria da cultura, que compreende a infância como uma concepção que se transforma e se ressignifica conforme a história e a cultura de cada sociedade, o que demonstra a vinculação à teoria sócio-histórica de Vygotsky, Bakhtin e Wallon. Pode-se perceber também a denúncia de uma escola que cerceia a criatividade da criança, que não a reconhece como interlocutora e a defesa da escola enquanto espaço interacional, que valoriza a brincadeira, que potencializa o desenvolvimento e autonomia da criança. Escola que necessita de um professor que transgrida o modelo dominante e que assuma sua responsabilidade como mediador entre a criança e o conhecimento.

Dentre os autores citados como referencial teórico, Vygotsky se destaca por ser mencionado em dez trabalhos, Wallon é citado em quatro produções, sendo que, em três dessas, em conjunto com Vygotsky. Bakhtin e Piaget foram citados em três trabalhos. Bakhtin apareceu sozinho em um trabalho e em outros dois seus estudos foram utilizados em conjunto com os de Vygotsky, o que demonstra coerência teórica, haja vista que ambos compartilham

fundamentação teórica marxista. Quanto a Piaget, os trabalhos que o têm como referência, também igualmente se respaldam em Vygotsky, o que pode denotar o que Duarte (2004) chama de tentativa de aproximação teórica entre esses dois autores, que têm posicionamentos teóricos e ideológicos opostos. Para Duarte (2004) “o construtivismo, ao mesmo tempo em que difunde idéias pós-modernas na educação, apropria-se de certas idéias de Vigotski, remodelando-as de forma a torná-las compatíveis com o relativismo pós-moderno e pós-estruturalista” (DUARTE, 2004, p. 89 e 90). Essa compreensão permite a inferência de que as análises realizadas pelos pesquisadores se pautaram em uma compreensão subjetivista da realidade, uma vez que a compreensão pós-moderna nega a esfera da objetividade, da historicidade e da totalidade. Houve também a citação de Bourdieu em três trabalhos, o que indica uma verticalização sociológica na análise. Porém, os dados apontam que o enfoque psicológico, na vertente sócio-histórica tem sido a fundamentação teórica de maior destaque nas pesquisas. Quanto aos demais autores tidos como referenciais e que apareceram em um ou dois trabalhos, podem ser consultados no quadro nº 6 (apêndice K).

1 - Dialogando com os autores das teses e dissertações analisadas

Entre os conceitos básicos de Bakhtin encontra-se o diálogo que, em sentido amplo, abrange todo tipo de comunicação verbal. É no diálogo que a “alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele” (BAKHTIN, 1992, p. 294). As réplicas se constituem, conforme o autor, de “pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação” (BAKHTIN, 1992). Assim, o que pretendo estabelecer é uma atitude responsiva ativa com relação às produções lidas. Poder, sem a pretensão de ter a última palavra, concordar, discordar, enfim, buscar uma compreensão ativa das idéias dos autores.

Dentre as teses e dissertações lidas, destaquei nove, por se proporem discutir a infância em uma perspectiva sócio-histórica. Analisei quatro teses, a de Bissoli (2005), Leite (2002), Lima (2005) e a de Salgado (2004). Dentre as dissertações analisei cinco; a de Alves (2005), Carrijo (2005), Mesquita (2005), Ribeiro (2006), e a de Santos (2006).

Nesse texto, apresento alguns conceitos explorados por esses autores e que foram categorizados¹⁰ por eles ou por mim. Procuro situar tais conceitos em relação aos temas criança, infância e escola ao longo da história, por ter sido esse o enfoque dado por seis dentre nove deles. Os demais temas discutidos nessas teses e dissertações, tais como a compreensão da criança em uma perspectiva ontogenética¹¹, trabalhadas por Lima (2005) e Bissoli (2005), a legislação na educação e a inclusão da criança no Ensino Fundamental, serão discutidos nos outros capítulos que compõem o presente estudo.

Na perspectiva histórico social, Alves (2005), Carrijo (2005), Leite (2002), Mesquita (2005), Ribeiro (2006) e Salgado (2005) fizeram uma retomada histórica apresentando as mudanças ocorridas com relação à forma como a criança era vista e como o conceito de infância surgiu e se transformou, apontando nesse processo a vinculação da criança com o universo escolar. À exceção de Alves (2005), que se utilizou dos estudos de Marcílio (1998)¹²; Veyne (1990), Kuhlmann Jr., (1998), Kishimoto (1988) para expor a história das instituições de atendimento e educação da criança até 6 anos, os demais utilizaram-se preponderantemente dos estudos de Ariès.

Discutirei e/ou complementarei os estudos desenvolvidos nessas teses e dissertações, tendo como subsídios os autores Kuhlmann Jr (2004), Priore (2004), Gondra (2004), Manacorda (2002), Marcílio (1998), dentre outros, para ampliar a compreensão da infância e da vinculação estabelecida pela criança com a instituição escolar.

Carrijo (2005), cujo recorte se ateve a uma análise histórica das políticas públicas voltadas para a criança, utilizou-se, além de Ariès (1981), das contribuições de Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), Kramer (1995), Kuhlmann Jr.(1999), Leite Filho (2001). Leite (2002), ao procurar tecer a relações entre linguagem e a compreensão de infância, utilizou-se dos estudos de Ariès (1981), Badinter (1985), Detiene (1981). Mesquita (2005) buscou na história a condição, forma de tratamento e lugar da criança e sua infância para, com esses dados, descrever e analisar os significados de infância entre as professoras do ensino fundamental, para tanto se utilizou das contribuições teóricas de Ariès e Póstmann. Ribeiro (2006) procurou entender, por meio das interações dialógicas das crianças com seus pares e com a professora, a concepção de educação infantil em uma escola pública municipal de Juiz

¹⁰ Categorias: “são estratégias lingüísticas delineadas para conversar, explicar, organizar e dar sentido ao mundo, cujas especificidades estão vinculadas ao contexto que as produzem.” (SPINK E MENEGON, in: SPINK, 2000, p. 79).

¹¹ A ontogênese refere-se ao desenvolvimento do indivíduo, desde o momento da concepção até a idade adulta, em oposição ao desenvolvimento filogenético que representa a história evolutiva da espécie.

¹² As referências bibliográficas citadas, como no original, pelos autores das teses e dissertações podem ser consultadas no quadro nº.8 (apêndice M)

de Fora e se utilizou, quase exclusivamente, de Ariès (1981) para situar as compreensões do conceito de infância na história européia do século XVII ao XIX. No Brasil, com recorte após os anos 60, buscou em Gondra (2000) os subsídios necessários para compreender historicamente as instituições de educação infantil. Por fim, Salgado (2005), com o objetivo de compreender a criança no âmbito cultural e social contemporâneo, objetivou perceber a criança, suas identidades e valores por meio de suas brincadeiras e jogos. Utilizou-se dos estudos de Ariès (1981) e de Postman (1999), para discutir as concepções de infância tecidas nas relações entre adultos e crianças em diferentes épocas e culturas.

1.1 – Infância e instrução na Idade Antiga

Os autores em estudo destacaram de forma cronológica a compreensão de criança, infância e escola da antiguidade aos tempos atuais. Alves (2005), com base em Marcílio (1998), afirma que falar sobre a criança na Antiguidade implica retratar situações de abandono, aborto e infanticídio, pois essas eram práticas usuais, entre hebreus, gregos, babilônicos e romanos, devido a vários fatores, desde situação de pobreza que inviabilizava o aumento no número de filhos a situações de partilhas de bens por não haver interesse em modificar acordos já firmados; ou por infidelidade da esposa, desonra da filha solteira ou, ainda, por deformidade do bebê. Para modificar tal situação o governo passou a permitir a adoção de pessoas independente de idade ou sexo e com o advento do cristianismo essa prática foi aos poucos sendo minimizada.

Mesquita (2005) apresenta em seu texto a compreensão de Platão com relação à criança como um ser passível de ser modelado e de Aristóteles que a percebia “como” se fossem humanas, ou seja, viam-na como ser incompleto, com a possibilidade de virem a se tornar adulta, como ser no futuro. Segundo a autora, “foi na Grécia, de acordo com Cambi (1999), que se deu a passagem da educação (como práxis, como transmissão de uma tradição) à pedagogia (como teoria e como construção de modelos autônomos e inovadores em relação à tradição)” (MESQUITA, 2005, p. 4).

Salgado (2005) mostra que a representação de Platão com relação à infância é de que nesta fase a criança se aproxima de um estado animalesco e primitivo, por isso a preocupação com sua formação para que, com base na razão, possam ser dominados as paixões e instintos.

Esse recorte sobre o pensamento de Platão apresentado por Mesquita (2005) e Salgado (2005) também está presente em Charlot (1986) que resgata a seguinte afirmativa do filósofo grego:

a infância é um momento no vir-a-ser individual da alma e as contradições do comportamento infantil explicam-se pelas características da alma. A alma da criança é prisioneira do sensível e dominada por sua natureza corporal: por isso a criança é selvagem e ardente como um potro, desordenada e agitada como um louco [...] em razão de sua natureza contraditória, a criança é particularmente educável e eminentemente corruptível (PLATÃO Apud CHARLOT, 1986 p. 113).

De acordo com Kohan (2003), Platão e Sócrates reconheceram na criança um ser no futuro, que se apresenta maleável e corruptível e por isso destacaram o cuidado que se deve ter quanto à sua educação. Segundo Kohan (2003, p. 39) Sócrates afirma que os primeiros anos são os mais importantes “Por isso não se permitirá que as crianças escutem os relatos que contêm mentiras, opiniões e valores contrários aos que se espera deles no futuro.” Afirma também que para Platão é fundamental “que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em um tempo posterior.”

Para os gregos, o cidadão era formado conforme a necessidade da sociedade. Como apresenta Mesquita (2005), em Esparta a educação tinha cunho militar por ser um povo dominador e em Atenas, devido às atividades de comercialização, a exigência era a de uma formação que auxiliasse no estabelecimento de relações entre os povos.

É importante ressaltar, no entanto, alguns dados para a compreensão da criança, infância e escola na antiguidade. Manacorda considera esta época como a da “generalização da escola, pois nos fornece uma quantidade considerável das chamadas coletâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras de ofícios” (MANACORDA, 2002, p. 30).

Manacorda apresenta ainda a grande contribuição do antigo Egito, por meio de achados arqueológicos, tipos de brinquedos e representações de jogos que podem testemunhar aspectos concretos da educação. Ele afirma ser possível conhecer um pouco da educação na Grécia por meio de relatos transmitidos por Platão, Heródoto e Diodoro de Sicília (MANACORDA, 2002). Os estudiosos revelam que a formação na Grécia se diferenciava conforme as classes. Para os governantes uma escola que visava à preparação “para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento para o trabalho” (MANACORDA, 2002, p. 41).

Quanto à data da institucionalização da escola em um determinado espaço, Manacorda apresenta as dificuldades existentes para essa definição, mas afirma que há testemunhos escritos encontrados a partir do século V a.C.. O autor cita uma passagem relatada por Heródoto de que em 496 a. C. ocorreu uma desgraça na ilha de Quios devido à queda do teto de uma escola sobre um grupo de cento e vinte crianças que aprendiam as letras (MANACORDA, 2002).

O método utilizado na escola de letras (*grammata*) ou de bê-a-bá é informado por Dionísio de Helicarnasso no séc. I a.C.:

Quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí, começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quanto, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade” (Opuscula, II, 4-16: 193. Apud MANACORDA, 2002, p. 54).

O autor cita ainda várias passagens que apontam a utilização do chicote ou da vara como meio principal de instrução. Chibatadas que variavam conforme a possibilidade de pagamento do aluno. A criança passa por dois momentos de escolarização: um em casa, onde recebe a educação literária inicial com pedagogos escravos, dentre os quais os escravos estrangeiros que eram os prisioneiros de guerra e outro na escola externa, escola do *grammatikós*, quando o menino recebe ensinamentos com os mestres de escola, que são gregos ou pessoas livres, “homens cultos que por desgraça tiveram que descer na escala social” (MANACORDA, 2002, p. 61).

Em Roma, a educação inicial se diferenciava com relação à grega. Ela era oferecida prioritariamente pelo pai que ensinava o falar, o ler, as tradições familiares e pátrias, mas a instrução escolar, as letras e técnicas tinham como modelo a instrução grega. Até os sete anos de idade o menino é orientado pelo pai, porém Manacorda (2002) apresenta textos que descrevem os cuidados e a educação oferecida também pelas mães. Após os sete anos, a criança contava com a orientação de especialistas. Em um primeiro momento foi rejeitado dar esta função a escravos, mas com o processo de aculturação de Roma por parte da Grécia conquistada, passou-se a ter como mestres escravos estrangeiros e escravos libertos.

A exemplo da Grécia, Roma a partir do século V a. C., passou a discutir se o Estado, a *polis*, deveria assumir a tarefa da instrução. Com o processo de estatização da instituição escolar, a instrução passou a atingir não somente as crianças livres, mas também as meninas, os pobres e os escravos (MANACORDA, 2002).

A retomada histórica faz sentido para que, além do conhecimento que ela oferece, se possa responder à questões colocadas no presente, se possa analisar o contexto atual. Mas é necessário que se compreenda o contexto de cada momento histórico, não se pode fazer uma transposição de situação do tempo passado para o atual. Portanto ao se perguntar qual era o lugar da criança na antiguidade é importante esclarecer que a criança que tinha direito ao ensino com o pai, com mestres em casa e podia ir à escola, eram crianças do sexo masculino, filhas de pessoas consideradas cidadãs, ou seja, aqueles que pertenciam a uma situação hierárquica e econômica privilegiada. Situação que começa a se modificar somente no final da antiguidade.

É interessante observar uma aparente contradição, a criança era tida como a base sobre a qual se construiria o homem do futuro, merecia a atenção dos pais em sua educação inicial e depois de seus mestres, mas ela não tinha importância por si mesma, seu destino era definido conforme as decisões do pai e recebia castigos e espancamentos para que aprendesse as lições. O pai era senhor de seu destino, podendo inclusive colocá-la para fora de casa ou até mesmo matá-la. A atenção e valorização não eram dados à criança e sim ao adulto que ela poderia ser. Não obstante também se tem relatos de brincadeiras e jogos típicos da infância “como Horácio enumera a brincadeira de construir casinhas, de amarrar ratos a um carrinho, de tirar par ou ímpar, de andar a cavalo em uma cana; Pérsio lembra o jogo das nozes e, até o parar de brincar como sinal do fim da infância” (MANACORDA, 2002, p. 75). Esses relatos denotam a existência de um tempo e especificidade própria da infância.

Atualmente não existiria uma contradição similar na escola? Há um discurso de valorização da criança e da infância em si mesma, será que essa compreensão está presente no trabalho cotidiano desenvolvido com os alunos? Quanto à família, é comum o testemunho de professores de que essa criança não recebe atenção de seus pais e dos pais que alegam falta de atenção dos mestres para com seu filho.

Afinal, a criança ainda não tem recebido atenção e orientação conforme se preconiza na lei ou nos discursos. Quanto à didática de ensino na alfabetização, o método de decoreção do bê – a – bá, da silabação, tem permanecido presente no cotidiano escolar e o ensino significativo para a criança é uma conquista a ser expandida e nesse contexto a criança tem sido, em diversas situações, tratada como um projeto que deve ser trabalhado agora para ser o que dele se espera no futuro, ou seja, a criança nem sempre tem sido valorizada por si mesma e pelo que ela é no presente.

1.2 – Infância e instrução na Idade Média

Os estudos históricos apresentados por Marcílio (1998) e Manacorda (2002) mostram que o mundo romano se esfacela com a invasão dos bárbaros, a população urbana se dispersa devido à insegurança, a pobreza se intensifica e crianças, que já eram abandonadas e maltratadas na Idade Antiga, passam a ter a vida ainda mais difícil na Alta Idade Média.

Alves (2005) faz menção a esse contexto e toma como recorte a situação de abandono da criança como foi discutido por Marcílio (1998). Os autores afirmam que o abandono das crianças tem como justificativa a pobreza que é agravada com o esfacelamento da população, situação que favorece a implantação do feudalismo e dificulta para a igreja, o trabalho de assistência às crianças abandonadas. A igreja, segundo Alves (2005), buscou para si o poder central e o papa foi reconhecido como autoridade principal, ela procurou formas para regulamentar o abandono facilitando adoções, passando a fazer o papel de recebimento e distribuição de bebês.

Ao retomar o texto de Marcílio (1998), penso ser interessante apontar também que as regras para o acolhimento das crianças abandonadas nos lares substitutos eram menos claras do que na Antiguidade. A igreja organizou e divulgou novas leis que tratavam sobre a exposição, venda e criação das crianças, mas em nenhuma dela constou o repúdio ao seu abandono, em parte porque essa atitude poderia conter o infanticídio e o aborto, era preferível conviver com o abandono das crianças.

Embora houvessem leis, a vida das crianças era definida mais pelas circunstâncias. Na maioria dos casos, a criança enjeitada era vendida como servo e era considerada como escrava até mesmo pela igreja. Nessa época era comum os pais entregarem os filhos para a igreja que os recebiam e lhes davam roupas, alimentos e salvação de seu espírito. “Os monges assumiam o papel de pais de criação, ou pais espirituais” (MARCÍLIO, 1998).

Ao tratar desse momento histórico, Alves (2005) também se refere à forma como Ariès (1981) percebeu a criança por meio da iconografia, que essa revela uma evolução que parte desde a representação da criança como adulto em miniatura até quando essa forma é alterada no fim da Idade Média e prenuncia um novo sentimento de infância que surgirá na Idade Moderna.

Nessa questão, Alves (2005) compartilha o mesmo pensamento de outros autores das teses e dissertações que corroboram a compreensão teórica de Ariès, para quem na Idade Média não haveria sentimento de infância, como se pode ver na citação de Carrijo (2005, p. 19):

entre os séculos X e XI não se encontravam registros sobre crianças, porque não havia interesse sobre elas, uma vez que a sociedade de então compreendia a infância como uma passagem, algo que logo seria ultrapassado. Na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia, a criança pequena era separada do mundo adulto.

Da mesma forma Mesquita (2005) afirma que na Idade Média não havia a consciência de uma especificidade própria da criança, sendo esta tratada como adulto em miniatura e Ribeiro (2006, p. 17) aponta que na Idade Média “a criança era desconsiderada do nascimento até a idade em que começava a falar.”

Os autores não apresentaram contraposição em relação às conclusões de Ariès (1981), de que na Idade Média a criança era tratada como um adulto em miniatura e que nesse período não haveria a consciência de uma especificidade própria da criança. É importante salientar, no entanto, que esse pensamento do autor tem sido alvo de controvérsias.

Heywood (2004, p. 24) assegura que o livro de Ariès foi bem aceito entre os psicólogos e sociólogos que o apreendeu como um “relato histórico” e que alguns pesquisadores medievalistas também ficaram entusiasmados com suas idéias, utilizando-as inclusive para seus estudos. Outros estudiosos, no entanto, o criticam devido à falta de rigor de suas análises, este é o caso de Adrian Wilson (Apud. HEYWOOD, 2004), um crítico contumaz de Ariès que afirmou que seus trabalhos estavam repletos de falhas lógicas em sua metodologia.

Mause, Cambi e Ulivieri (apud Kuhlmann Jr. 2004), também apresentaram posições contrárias às idéias defendidas por Ariès tanto com relação à forma linear como apresenta o desenvolvimento histórico, como a forma também linear e ascendente como ele descreve a infância. Kuhlmann Jr. (2004) contesta ainda a afirmativa de Ariès de que não haveria o sentimento de infância na Idade Média. Para ele os estudos de Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon relatam, por meio de pinturas e objetos, a existência de “variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época” (KUHLMANN, Jr., 2004, p. 22). Ele indica ainda que uma diversidade de pesquisas aponta a existência da infância na Idade Média com base em registros paroquiais, cartas, textos literários, jurídicos e médicos, além dos tratados de educação e biografias dos santos.

Heywood (2004) apresenta três linhas de argumentos dos autores que se contrapõem às idéias de Ariès com relação à inexistência do sentimento de infância na Idade Média. Os críticos de Ariès julgam como ingênuo o tratamento dado às fontes históricas, principalmente com relação às análises iconográficas. Afirmam que a forma como os artistas

retrataram a infância, compreendida por Áries como adulto em miniatura, não significava “uma ‘deformação’ imposta aos corpos das crianças” (HEYWOOD, 2004, p. 24), ou o desinteresse em retratá-las, o que denotaria a falta de lugar desta na sociedade medieval. Os críticos argumentam que nesse período os artistas buscavam retratar mais o *status* do modelo do que sua aparência individual. Da mesma forma não se poderia afirmar que as pinturas e esculturas que retratam as crianças de forma mais realista, como aconteceu no século XII, signifique seu reconhecimento e sim que os artistas estavam sob a influência do Renascimento. Portanto, Ariès pareceu ter ignorado que a realidade mediada pela arte não significa a realidade tal como todos a vêem.

Uma segunda argumentação feita pelos críticos de Ariès e apresentada por Heywood (2004) é a de que ele buscou uma compreensão de infância identificada com os conceitos de seu tempo, ignorando que poderia haver uma forma diferente de conceber a infância, própria da Idade Média, e que por isso ele não a reconheceu.

Os historiadores argumentam que é “exagerada a ausência de qualquer consciência da infância na civilização medieval” (HEYWOOD, 2004, p. 26) e para validar essa posição demonstraram que havia de alguma forma o reconhecimento da especificidade da infância. Apontaram que nos códigos jurídicos medievais havia “concessões ao *status* de minoridade da criança” (HEYWOOD, 2004, p. 26), com relação à proteção da herança dos órfãos, à estipulação de idade mínima para ser executado, caso roubasse e que teria maior condescendência nos rigores do monastério. Os historiadores demonstraram, inclusive, que no século XII, na “Regra São Bento”, havia concessões relativas aos infantes. A eles era permitido fazer refeições com mais frequência e lhes era permitido algum tempo para brincar.

Além desses pontos, os historiadores apresentaram ainda como ponto forte em suas argumentações algumas formas como se dividia as idades nesse período histórico, como a adoção da “tradição hipocrática de se dividiam a infância em três períodos: *infantia*, do nascimento aos 7 anos; *puerícia*, dos 7 aos 12 anos para meninas, e dos 7 aos 14 para meninos, e *adolescência*, dos 12 ou 14 até os 21” (HEYWOOD, 2004, p. 26) dentre outras.

É importante frisar, no entanto, que as diversas formas de dividir o ciclo vital humano eram de conhecimento mais acadêmico e filosófico do que respaldado na realidade, o que relativiza a consideração de uma ampla conscientização da infância, mas não descarta a possibilidade da existência de tal consciência que, considerando o aspecto histórico-cultural, era diferente da compreensão contemporânea. Como afirma Heywood (2004, p. 30), “Ariès certamente estava correto ao apresentar as crianças medievais inseridas gradualmente no mundo dos adultos a partir de uma idade precoce, ajudando os pais, trabalhando na condição

de servas ou desenvolvendo o aprendizado de ofício”, ou seja, nesse período histórico a forma de proceder dos adultos em relação à das crianças era menos distinta que as atuais, mas conforme destaca Heywood (2004), havia uma graduação de atividades na lida cotidiana conforme a idade ou de acordo com o que era possível a criança fazer, ou seja, havia uma distinção de atendimento à criança que denotava uma forma diferenciada de percebê-la.

Mesmo quando os autores das teses e dissertações negam a presença de um sentimento diferenciado em relação à infância, em seus textos é possível percebê-lo, inclusive em suas contradições. Mesquita (2005) e Ribeiro (2006), apoiadas pelos estudos de Ariès, destacam que Santo Agostinho via a criança como fruto do pecado, cuja natureza corrompida deveria ser combatida. Alves (2005) mostra diversas situações em que a pobreza obrigava os pais a entregarem seus filhos à igreja, para que não morressem no abandono e que a igreja permitia que elas fossem abandonadas para que se evitasse o aborto, buscando preservar-lhes a vida.

Leite (2005) citou o pensamento de Santo Agostinho em uma passagem que demonstra sentimentos contraditórios em relação à criança. Assim, o autor afirma que

para Santo Agostinho, a infância está longe de ser o estado da inocência, mas é sim e, sobretudo, a época em que se revela a marca do pecado, não só porque cada criança é o sinal latente do pecado carnal de seus pais profundamente marcada pelo pecado original, mas também por ser a criança o momento em que se manifesta seu desejo e ódio, o que significaria dizer que a criança não é pura (SANTO AGOSTINHO, Apud LEITE, P. 54/65).

Mesquita (2002, p. 5) mostra que esse pensamento não era único e afirma que no século XII há o início de um sentimento de atenção em relação à criança e que o cristianismo a via como “ser ingênuo que necessitava de cuidados especiais para que não fosse corrompida pelo mal”.

Essas formas de compreensão da infância são condizentes com aquele momento histórico em que a moral era rigorosamente defendida pela Igreja que se colocava, como ainda hoje, como reguladora dos bons costumes, usando para isso de uma disciplina férrea, que deveria ser seguida desde tenra idade. Heywood (2004) afirma que na Alta Idade Média, entre os séculos VI e X, a infância era louvada nos mosteiros, mas havia tanto os que consideravam as crianças como canais divinos, quanto os que as consideravam passíveis de influências maléficas. No entanto, a posição de Santo Agostinho foi predominante até o século XII, “quando Peter Abelard e Peter Lombard negaram que as crianças não-batizadas fossem para o inferno” (HEYWOOD, 2004, p. 51).

Essa polarização em relação à criança persiste durante toda a Idade Média, conforme aponta Manacorda (2002). Era necessário que a igreja criasse ordens e regras para coibir os exageros nas punições às crianças, “ao lado da tradicional exigência da submissão infantil aparece cada vez mais clara a exigência e uma atenção particular e de um cuidado afetuosos. A regra 37, igualando velhos e crianças, recomenda ter sempre presente a sua fraqueza” (MANACORDA, 2002, p. 118). Embora houvesse a compreensão de que ser açoitado era próprio da infância, a regra 70 recomendava moderação com o intuito de amenizar o sadismo pedagógico, exercido quando a criança não conseguia pronunciar as sílabas.

Na Alta Idade Média, o cristianismo, com base na tradição hebraica, permitia a instrução para as classes populares, porém, segundo Manacorda (2002), a consistência dessas escolas era pouca em relação à escola clássica. Havia um “gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã” (MANACORDA, 2002 p. 111). Esta escola não prescindia de um preparo formal quanto ao ler, escrever e contar. O ensino do bê – á – bá era mantido e havia a memorização dos nomes das letras, organizadas em versos, para depois passar para a formação das sílabas para posteriormente passar para a leitura dos textos. No entanto Manacorda (2002, p. 123) afirma que também havia testemunhos de uma “aprendizagem espontaneamente ‘global’ por parte das crianças que aprendiam a ler e a escrever sem conhecer antes o alfabeto ou a ordem das letras, só observando as escrituras”. Essas duas formas de alfabetização ainda se encontram, com algumas modificações, presentes nas escolas nesse início do século XXI.

Na Baixa Idade Média, século XI ao século XIV, simultaneamente ao surgimento da economia mercantil, aparecem na instrução os mestres livres que, sendo clérigos ou leigos, ensinam fora das escolas episcopais e vão ao encontro das necessidades das novas classes sociais. Se na Alta Idade Média o ensino é marcado pela compreensão de que o mais importante é a natureza da qual a criança descende, tendo pouco peso a educação que recebe, discurso que agradava à hierarquia hereditária, na Baixa Idade Média já havia a familiarização de que a criança seria uma cera mole a ser moldada pelo mestre, o que tornava a infância um período importante para receber ensinamentos, devendo-se ter cuidado com os exemplos dados. A relação entre a ciência e o trabalho manual representa o surgimento de novo modo de produção com a burguesia urbana, o que exige um processo de formação que extrapole o observar e imitar. Os mestres ensinam as artes liberais do trívio e quadrívio¹³ e há o

¹³ O trívio - gramática, retórica, dialética - e o quadrívio - aritmética, geometria, astronomia, música; são disciplinas que compunham as artes liberais

surgimento das universidades. Quanto a esses níveis de ensino, por não ser objeto de estudo desse trabalho, não serão discutidos aqui, mas podem ser pesquisados em Mancorda (2002), Eby (1970), entre outros.

Os autores das teses e dissertações contemplados nesse estudo, tomando como base principal as proposições de Ariès, fizeram algumas considerações históricas com o intuito de demonstrar a ausência de sentimento para com a criança e a infância na Antiguidade e Idade Média. Tal fato instigou-me a tecer algumas considerações a partir de Heywood (2004), Kuhlmann Jr. (2004), Freitas e Kuhlmann Jr. (2002) e Manacorda (2002), com a intenção de apresentar argumentos que pudessem demonstrar que a criança e sua infância não eram ignoradas, porém eram vistas e tratadas conforme a mentalidade daquele contexto histórico. É importante salientar, no entanto, que o trabalho de Ariès ofereceu importante contribuição para a desnaturalização do conceito de infância além de instigar o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a criança e sua infância.

Na Idade Média houve a preocupação em se disciplinar a forma de educar a criança para evitar maus tratos. Essa questão, infelizmente, ainda não foi superada na Idade Contemporânea, haja vista o número de notícias nas diversas mídias que enfocam os maus tratos cometidos contra crianças, quer seja por pais, mães, babás dentre outros. Algumas vezes, como professora, precisei denunciar pais ao Conselho Tutelar ao notar marcas de espancamento em seus filhos. Na Escola campo também presenciei hematomas nos corpos das crianças. No entanto, essa situação não é suficiente para se afirmar que a infância é ignorada. Da mesma forma não se pode dizer que a infância tenha sido ignorada na Idade Média.

1.3 – Infância e a instrução na Idade Moderna

A Idade Moderna é apontada pelos autores das teses e dissertações analisadas como o período em que se consolidou o significado de infância. Salgado (2004, os. 43/44) afirma que

É, no século XVI, com o advento do Renascimento que a idéia de infância se concretiza e passa a se constituir como uma condição marcante das diferenças entre as gerações. Nessa época, Descartes vê na criança a exacerbação do aprisionamento da alma no corpo, condição que condena o ser humano ao erro, uma vez que o conhecimento da verdade apenas é possível mediante o *cogito*, o pensamento puro, livre das sensações corpóreas. Recupera, assim, a visão platônica sobre a infância, que, novamente, é concebida como um momento da vida marcado pela ausência da razão

De acordo com Ribeiro (2006, p. 18),

Somente a partir do século XVI é que as crianças tiveram, de fato, alguma relevância social e política. Entretanto, o reconhecimento de que havia a infância e de que as crianças exigiam olhares diferenciados voltou o foco para o que faltava na criança em relação ao adulto, ou seja, centrou-se no que a criança não é, ao invés de tentar compreender como ela é.

As autoras apresentam alguns recortes na história que permitem a compreensão de que o sentimento em relação à criança, como nos séculos anteriores, ainda estava marcado pela compreensão de incompletude. Salgado (2005) ressalta, ainda, que no século XVII houve uma maior necessidade de conhecer a constituição psicológica infantil para que se pudesse entender o desenvolvimento das emoções, condutas e pensamentos da criança e que tais estudos ajudaram a instituir técnicas e métodos para o seu disciplinamento.

Do século XVI ao século XVIII a Europa viveu período de descobertas, expansões marítimas e invenções. Os comerciantes financiados pela nobreza buscaram o acúmulo de capital, o uso da mão-de-obra assalariada e explorada se iniciou com o crescimento da burguesia e das desigualdades sociais. Nesse contexto de rompimento e afirmação de um novo sistema econômico, os humanistas – eclesiásticos e professores universitários que repudiavam a produção cultural da Idade Média, a forma como os professores tratavam os alunos, os conteúdos ensinados nas escolas – interferem junto ao poder político com propostas de uma nova instrução. Não poupam críticas aos conteúdos ensinados, sugerindo um retorno aos clássicos gregos, negando o ambiente sujo, barulhento e a forma de tratamento oferecido aos alunos.

Os humanistas-realistas¹⁴ liam os clássicos gregos, restauravam e copiavam manuscritos e com a invenção da imprensa conseguiam a publicação de manuscritos tornando-os objeto de um novo ensino que conduzisse “às realidades do pensamento e deveria-se juntá-lo ao desenvolvimento físico, moral e social” (BARBOSA, 1991, p. 17). Embora esses conhecimentos saíssem da clausura dos mosteiros para a coletividade à qual ele se destinava – eclesiásticos, nobreza, médicos, advogados etc. – não incluía os pobres.

Com os movimentos reformistas que se insurgiram contra a Igreja Romana em defesa da propagação da instrução, para que todos pudessem ler a bíblia, também houve a luta em torno de questões sociais como democratização do ensino para que pudesse atender gratuitamente aos pobres. Como afirma Barbosa (1991, p. 16), “Lutero, o grande protagonista da Reforma, condenou a educação das escolas monásticas e eclesiásticas, defendendo a idéia

¹⁴ Realismo: “educação que dá preferência ao estudo dos fenômenos naturais e das instituições sociais, em detrimento das línguas e literaturas” (P. MONROE apud. BARBOSA, 1991, p. 17)

da educação pública.” Em seu projeto de uma nova escola, Lutero defende a utilização da escola para preparar homens capazes de governar o Estado e se dirige tanto a políticos como aos pais para que mandem as crianças à escola, pelo menos por um período, porque os pais não podem prescindir de sua colaboração na economia doméstica. Devido às defesas no campo social, essa fase do Realismo ficou, conforme Barbosa (1991), conhecida como Realismo Social.

No século XVII, as mudanças ocorridas no campo econômico, político e social intensifica o estudo no campo científico e na experimentação. Para Manacorda (2002), estudiosos como Bacon e Descartes acreditavam que a verdade era passível de mudanças, mas era necessário apresentar evidências, devendo-se duvidar inclusive dos sentidos, para se ter certeza da verdade.

Contemporâneo de Descartes, Comenius (MANACORDA, 2002) se opunha ao seu racionalismo e aceitava a intuição e os sentidos, método intuitivo-experimental, como forma de se chegar à verdade. Manacorda (2002) conclui que Comênio “propõe uma escola para a vida toda (desde o seio materno até à morte), que, dividida em oito graus, *ensine tudo a todos totalmente*.” Em sua didática propôs “a abordagem da prática, a experimentação concreta das coisas, o uso mecânico e prático das coisas” (MANACORDA 2002, p. 221), além da defesa de adequação do saber às capacidades infantis. Sua didática defende uma metodologia que, chamada atualmente de ativa, valoriza mais o treino da percepção sensorial do que a memorização. Comênio teve como ideal a visão de que se podia educar cada criança para participar, com toda sua capacidade, “de todo conhecimento e da vida social” (EBY, 1970, p. 156). Para o filósofo todas as crianças nascem com a possibilidade de tornarem-se humanas, para tal necessita da educação e para se atingir os objetivos educacionais são necessários, bons livros de texto, bons professores e bons métodos. Para Comênio “a escola deve fornecer oportunidade para movimento, espontaneidade, relações sociais, rivalidade, boa ordem e, finalmente, exercícios agradáveis de aprendizagem.” (EBY, 1970, p. 158).

Enquanto Comênio defendia a escola para todos, antecipando em mais de um século o princípio de igualdade, John Locke (EBY, 1970) expressava o pensamento das classes dirigentes. Sua proposta educacional era a de formação do *gentleman* – gentil-homem, destinado a servir ao seu país – e quanto às classes populares deveriam ter acesso à escola do trabalho para se oferecer uma mão-de-obra menos rude para as indústrias. Seus estudos, porém, lançaram as bases da psicologia infantil. Ao negar o inatismo, ele negou que a criança tenha o mesmo aparato intelectual do adulto, ou seja, que nela o conhecimento ainda está

implícito e no adulto o conhecimento já é compreendido, o que caracterizaria a criança como um adulto em miniatura.

Para Locke, a criança e o adulto se diferem radicalmente e com essa certeza “esboçou os processos pelos quais a criança gradualmente constrói o seu conhecimento e adquire a capacidade de pensar em termos abstratos.” (EBY, 1970, p. 254). Embora tivesse uma compreensão passiva da mente, supondo-a como uma “tabula rasa” a ser moldada pelo meio ambiente, contribuiu como ainda ninguém havia feito, para a compreensão do desenvolvimento humano.

Ao se referir a esse tempo histórico, Salgado (2005) ressalta, com base nos estudos de Ariès, a distinção da escolarização destinada às crianças burguesas ou aristocratas das destinadas às crianças do povo. O ensino clássico para as primeiras e o ensino prático e inferior para as segundas, o que diferencia também a concepção de infância quanto ao seu tempo, haja vista que para as crianças do povo a infância é mais rápida porque é logo imersa no trabalho e passam para a vida adulta, tornando esse tempo mais fugaz do que o das crianças abastadas.

A autora referindo-se ao século XVIII aponta que

dois aspectos do sentimento da infância tornam-se mais acirrados a partir de práticas sociais que, apesar de serem aparentemente contraditórias, desembocam em um único ponto – a administração social da infância. São elas: a paparicação, com vistas à conservação da inocência infantil, e a necessidade de educar a criança por meio da moralização, com o intuito de suprimir a debilidade e a ignorância típicas da infância (SALGADO, 2005, p. 44).

O sentimento de “paparicação” é, diz a autora, repudiado pelos educadores e moralistas como forma de tratar a criança. Torna-se mais forte a máxima educativa de que se deve disciplinar o corpo e a mente infantis, utilizando-se cada vez mais de fundamentos morais como instrumento de instrução e formação do caráter.

Para Salgado (2005), as idéias iluministas fortaleceram o conceito de infância tendo como principais pensadores Locke e Rousseau. Locke, de tradição empirista, entende a criança como capaz de desenvolver o raciocínio e a lógica adulta por meio da educação. Rousseau, de tradição romântica, confere à criança virtudes como a pureza, a espontaneidade e a ingenuidade.

Complementando os apontamentos de Salgado (2005), destaco, a partir da leitura de Barbosa (1991), que as idéias de Rousseau, trouxeram um novo enfoque sobre a criança e foi ao encontro das necessidades da burguesia que ansiava pela construção de uma sociedade ideal, inaugurando a fase naturalista do Iluminismo.

O filósofo genebrino colocou a criança como ponto principal sobre o qual a educação deve se pautar. Negou a inculcação de idéias afirmando que o que se deve fazer é oferecer oportunidade para que a criança possa participar de atividades conforme sua idade. Repudiou também toda forma de ajustamento da criança à sociedade e exaltou os professores para que conhecessem quem eram seus alunos e se opôs radicalmente ao pensamento tradicional de que a educação inicial seria uma preparação para a vida adulta.

De forma sintética, Eby (1970) apresenta a preocupação central de Rousseau com relação ao ensino, demonstrando os princípios educacionais postulados pelo filósofo:

1) implantar um gosto pelo conhecimento, isto quer dizer, uma permanente curiosidade. ‘Meu propósito’, afirmou ele, ‘não é absolutamente dar-lhe conhecimento, mas ensiná-lo como adquiri-lo quando necessário [...] 2) Pensar claramente. Refletindo o princípio de clareza de Descartes, escreveu: ‘O espírito de meu sistema é nunca permitir que alguma coisa entre em sua mente, exceto idéias que são exatas e claras. 3) Fornecer o método certo. ‘Não se pretende ensinar-lhe as ciências, mas dar-lhe o gosto por elas e métodos para aprendê-las, quando este gosto estiver bem desenvolvido. Sem dúvida, este é o princípio fundamental de toda boa educação’ [...]. O grande princípio do método de Rousseau era que nada deveria ser aprendido sob a autoridade de outros (EBY, 1970, p. 309).

Como se pode perceber nos escritos referentes à Rousseau, além de revolucionar os paradigmas referentes à criança e à pedagogia, ele defende que a criança seja concebida pelo que ela é e não pelo adulto que virá a ser, compreendida em suas especificidades e desejos. Rousseau mostrou que as crianças têm formas próprias de ver, sentir e pensar, devendo o ensino respeitar cada etapa de sua vida. O filósofo também criticou e negou o ensino como inculcação e massificação, além de sugerir que se evitasse o excesso de rigor ou de indulgência porque a criança é boa em sua essência, mas é corruptível ao contato com a sociedade.

A forma como Rousseau compreendeu a criança foi significativa, mas embora tenha conseguido romper com as concepções teológicas sobre a criança, defendendo-a como ser da natureza, acabou por firmar uma compreensão que tem marcado as ciências humanas, que é a concepção do homem natural. Tal construto dificultou sua concepção como ser histórico-cultural.

Como bem enfatizou Barbosa (1991), a influência dos estudos de Rousseau foi e continua sendo marcante, com sua compreensão de individualidade e liberdade ofereceu subsídios teóricos para a Revolução Francesa e “contribuiu para o delineamento das concepções psicológicas, sociológicas e científica da educação e para o florescimento da ‘educação nova’” (BARBOSA 1991, p. 23). Conhecida como escola-nova, se opondo às práticas de memorização, ao conteudismo e à centração do ensino no professor, próprio do

ensino tradicional, a escola-nova propôs um trabalho de vanguarda que valoriza a espontaneidade, o jogo como elemento educativo, a psicologia infantil e a criança como centro do processo de ensino e aprendizado.

O período entre final do século XVIII e meados do século XIX foi destacado por Ribeiro (2006, p. 18) pelo surgimento de instituições de educação infantil na Europa, segundo ela, devido a um “novo sentimento de infância, como dizia Ariès, quando esta passa a ser campo de intervenção social”, com atendimento à população pobre.

Em relação a esse fato, Manacorda (2002) ressalta que a assistência e atendimento à infância foram inicialmente realizados de forma esporádica e privados por pessoas movidas por espírito humanitário. Ele também relata que foi aberto em 1816, na Escócia, um instituto que previa salas infantis para filhos de funcionários da fábrica de Robert Owen, “esse instituto é considerado o início da escola moderna da infância, a *Infant's school*.” (MANACORDA, 2002, p. 281). Essa escola tem como característica a passagem da costumeira assistência à criança para a sua instrução básica, cujo modelo foi reproduzido na Europa.

Na segunda metade do século XVIII, a educação já era estatal em quase toda Europa, e as crianças que completavam seis anos podiam ter acesso à instrução primária, as escolas eram gratuitas, havia a determinação de que nas classes de grau inferior não poderia ter mais que setenta alunos e o sadismo pedagógico é condenado.

A difusão da instrução para as classes populares e o nascimento das escolas infantis fez revigorar os estudos sobre a didática, que teve como grande expoente Comênius com a didática Magna. A nova discussão didático-pedagógica coloca em pauta dois fatores, o de conservação ou de mudança. Dentre os autores que propunham uma mudança na forma de conceber a criança e o trabalho pedagógico pode-se citar Rousseau, cuja importância apontada, influenciou as idéias de Pestalozzi (MANACORDA, 2002) quanto à volta à natureza, sua compreensão de criança e instrução. Para esse autor, a criança era um ser puro e suas potencialidades, dadas por Deus, deveria ser cultivada pela educação. Era grande defensor da escola pública. Fröebel (MANACORDA, 2002) inspirado nas idéias de Pestalozzi, abriu o primeiro jardim de infância (*kindergarten*) na Alemanha¹⁵. Para ele a criança era como uma plantinha e o professor um jardineiro. Defendia que a educação deveria ter como base o desenvolvimento natural e espontâneo da criança e enfatizou a importância do brinquedo na educação inicial. Enfim, os autores defendiam uma didática de

¹⁵ Segundo Manacorda (2002, p. 283) Froebel fundou o primeiro jardim de infância (*kindergarten*) em 1837. Kuhlmann Jr (2004, p. 114) afirma que Froebel abriu seu primeiro jardim de infância (*kindergarten*) em 1840 em Blankenburgo, na Alemanha.

reconhecimento da criança, tinham uma concepção naturalista de educação e foram os precursores da chamada Escola Nova ou Pedagogia Ativa.

Apesar das propostas de valorização da criança, é espantoso o aumento de expostos¹⁶, como afirma Marcílio (1998, p. 63) “praticamente todas as cidades italianas possuíam asilos de expostos com Roda”. Os mosteiros eram praticamente o único lugar de acolhida para essas crianças, que também viviam na casa de amas, onde sofriam maus-tratos, má nutrição e imposição a trabalhos pesados e, nas fábricas, viviam grande jornada de trabalho.

Ao final do século XVIII e início do século XIX, o interesse pela condição humana e seus direitos resultava em reivindicações por maior intervenção do Estado tanto na área da saúde quanto na assistência aos pobres. Dessa preocupação surgiu o movimento, conhecido como higienismo, em prol do bem-estar da criança, movido não só pelo sentimento caritativo, mas também com a intenção de controlar, de modo ordeiro e inteligente, a turba pobre e mendicante.

O aumento do abandono das crianças na Roda de Expostos em toda a Europa durante o século XIX instigava as autoridades a procurarem soluções. Uma delas foi o programa de assistência às mães solteiras que tinha como objetivo diminuir o abandono e ensinar as mães cuidar de seus filhos, ensinando-lhes métodos de criação e educação das crianças. Houve também, conforme Marcílio (1998), a continuidade de ações iniciadas desde meados do século anterior, de capacitar meninos e meninas com ensino profissionalizante.

O século XIX é marcado por um contexto de crescimento da industrialização e expansão capitalista, juntamente com o desenvolvimento da ciência que passa a pesquisar a criança com o intuito de “descrever e controlar o desenvolvimento humano e, por conseguinte, a infância” (SALGADO, 2005, p. 47).

1.4 – A criança no Brasil: sua infância e a instrução

Dentre os autores das teses e dissertações que discutiram historicamente a criança, a infância e a instrução, Alves (2005) foi quem desenvolveu de forma mais ampla as vinculações existentes entre os temas estudados com o contexto sócio-político e econômico. Subsidiado por Kuhlmann Jr. (2004), aborda a participação de países americanos em congressos e exposições que tinham como objetivo considerar as condições necessárias para a modernização dos

¹⁶ Roda de Expostos lugar onde as crianças eram deixadas para a igreja dar assistência às crianças desamparadas. (MARCÍLLIO, 1998)

países capitalistas em desenvolvimento, sendo que esses teriam nos Estados Unidos a expressão de civilização moderna, científica e industrial. Dessa forma, Alves (2005) procurou mostrar as concepções teóricas que influenciaram as primeiras escolas direcionadas para a infância e que tinham os jardins-de-infância da Europa como modelo.

Com essa ressalva, o autor procurou mostrar a necessidade de se compreender como aqueles modelos se adequaram à realidade brasileira no momento histórico em que a abolição da escravidão e o início da república davam mostras das intenções dos governantes brasileiros de modernizarem o país, a exemplo da Europa e Estados Unidos. Essas influências marcaram o processo de higienismo iniciado no país e ofereceram subsídios teóricos que atenderam a diferentes vertentes. Para os positivistas, Augusto Comte oferecia as técnicas científicas para as reformas que se faziam necessárias. Os progressistas subsidiavam-se em Rousseau, Pestalozzi e Fröebel para definir as propostas pedagógicas das nascentes instituições dedicadas à infância (MARCÍLIO, 1998).

É necessário ressaltar que embora a influência externa seja fator importante nas mudanças ocorridas no país, outros acontecimentos também foram determinantes para que houvesse a abolição da escravidão e a instauração da república, dentre eles os movimentos realizados por poetas e intelectuais que se insurgiram contra a ordem vigente. O Estado encontrava dificuldades para impor-se devido à situação de restrições e revoltas populares e “na ausência de uma elite política capaz de conduzir o processo de modernização do país sem maiores sobressaltos, médicos, engenheiros, sanitaristas, literários e outros intelectuais ocuparam o espaço e assumiram a tarefa de levar a nação à Modernidade” (ALVES, 2005, p. 87).

As ações desenvolvidas por médicos e sanitaristas, além de outros profissionais como juristas, deram início à política higienista e com ela a proposta e reivindicação política destinadas às crianças de até 6 anos de idade. A preocupação inicial dos higienistas era quanto ao alto índice de mortalidade infantil, que era atribuído, conforme Kramer (2003) a dois fatores: aos nascimentos ilegítimos (filhos de senhores e escravos) e à falta de conhecimento e negligência por parte das mães que permitiam o aleitamento de seus filhos por escravas de aluguel. O problema da mortalidade era, dessa forma, atribuído à família e as doenças aos negros. Essa compreensão eximia o Estado de suas responsabilidades e denunciava o preconceito em relação aos negros.

Gondra (2004) apresenta em sua obra documentos e discursos empregados por médicos e sanitaristas em que se percebem os ideais liberais. Eles diagnosticavam e indicavam formas de resolver problemas relativos aos mais diversos campos, como os

relativos aos bons costumes, à higiene, à educação no lar e na escola, à Casa dos Expostos, além de outras instituições que atendiam à população, como se pode ver na defesa feita pelo médico Gonçalves em sua tese apresentada em 1855 (GONDRA, 2004) que trata sobre os enjeitados. Segundo Gondra (2004, p. 245), o médico defende a

criação dos ‘hospícios dos enjeitados’, alegando que seria vantajoso socorrer os meninos pobres reunidos em uma casa comum, onde seria garantida a moralidade das crianças e das mães, bem como a proteção destas [...] que, caso contrário, poderiam ser objetos de aborto, de infanticídio ou de uma exposição inevitável. No entanto, a Casa dos Expostos deveria ser organizada segundo os preceitos da higiene, sob pena de ser mantido o alarmante índice de mortalidade, o qual, de acordo com a estatística do médico, atingia 82% na Casa dos Expostos do Rio de Janeiro.

A situação de pobreza, a falta de atenção por parte do governo e a preocupação com o futuro do país levaram juristas e autoridades a reivindicar a fundação de uma instituição pública que pudesse educar os jovens fraudulentos que andavam pelas ruas e que muitas vezes eram presos junto com criminosos. Assim os juristas argumentavam:

Aplaudamos as sociedades de proteção dos animais, mas não nos esqueçamos de proteger também os nossos pequeninos semelhantes, porque é dever muito mais alto e mais humanitário, (...) educar e reformar a infância é preparar o futuro, evitando que os meninos de hoje sejam os criminosos relapsos de amanhã (PRIORE, 2004, p.223).

Pode-se perceber que tanto no texto apresentado por Gondra (2004), quanto por Priore (2004) é marcante a preocupação com a pobreza no sentido de moralizar e manter a ordem. Na última citação, é visível a compreensão de infância como futuro da nação, estando aí também presente, como aponta Marcílio (1998, p. 194), as idéias de “ordem e progresso” propostas pelo positivista Augusto Comte, que defendia a retirada da criança problemática e infratora do convívio da sociedade e para colocá-la em grandes instituições, a fim de que fosse regenerada antes de ser devolvida à sociedade.

Embora alguns higienistas defendessem, conforme os ideais liberais, que a escola fosse única e para todos, também reconheciam a utilidade dos internatos para atender as crianças pobres: uma asilar para os enjeitados, outra corretiva para os menores infratores e outra para atender aos alunos que morassem longe da instituição. Para os demais, havia a defesa dos externatos. É possível perceber que o discurso dos higienistas apresentava contradições próprias dos ideais liberais que defendiam. Afirmavam como sendo natural e compreensível a presença de diferentes instituições, embora mantivessem a defesa de escola externato para todos. Amparados pelo liberalismo americano afirmavam que esses ideais

não comportavam um sistema de ensino dual. As escolas e o próprio sistema assegurariam igualdade de condições para afortunados e desafortunados, de modo que no interior dessa organização os talentos individuais pudessem se manifestar e ser reconhecidos. Qualquer diferença, nesse caso, não poderia ser creditada a uma existência de um sistema iníquo e dual, mas fundamentalmente às capacidades e aptidões do sujeito (GONDRA, 2004, p. 261).

Esse discurso firmava as bases de que o sistema é justo, que acata inclusive as exceções e que cabe a cada indivíduo a capacidade de por méritos próprios ter melhores condições de vida. Com essa ideologia, os reais fatores que levam às diferentes condições sociais foram e continuam sendo justificados pelo mérito individual. Justificativa que se mantém presente em todas as instâncias sociais e na escola tem servido para atribuir ao aluno a responsabilidade por seu fracasso escolar.

O médico Machado, em sua tese apresentada em 1875, defendia a educação popular e criticava a educação elitista vigente, contrapondo-a aos moldes da educação norte-americana, “por representar o modelo mais recente, mais próximo e mais bem-sucedido da empreitada modernizadora” (GONDRA, 2004, p. 267), ressaltando assim, o poder da educação. Esse pensamento instigava a ação dos trabalhadores brasileiros e imigrantes a reivindicarem educação para seus filhos, o que denota o reflexo da empreitada modernista.

As lutas e reivindicações pela educação feita pelos trabalhadores ofereceram argumentos para o discurso de Vasconcelos em sua tese apresentada em 1888. Para ele

a higiene escolar constituía um assunto que preocupava o espírito dos higienistas, fazendo com que os múltiplos e variados elementos de análise encontrados nos estabelecimentos escolares estivessem despertando a atividade de um grupo de trabalhadores que ‘clama todos os dias pelas urgentes reformas de que necessita esse ramo da hygiene’. Reforma esta que, na ótica desse médico, deveria conjugar diferentes dimensões do homem, rompendo com uma tradição da antiguidade em que os povos se esmeravam na educação física dos adolescentes, mas desprezavam o lado intelectual (GONDRA, 2004, p. 278).

O médico procurava assim, por meio de uma filantropia científica, combater a falta de lugares adequados para atender às crianças e defender um ensino que atendessem ao desenvolvimento intelectual.

Na obra de Gondra (2004) não há uma referência explícita quanto à escola para os “bem nascidos”, ou os filhos da classe privilegiada, como a feita para as crianças pobres, mas é possível apreendê-la a partir do discurso do médico Vasconcellos, presente na obra de Gondra (2004), em que ele descreve a escola

como um palácio, a escola deveria ser ordenada pelos princípios, métodos e prescrições da higiene, de modo a poder formar sujeitos fortes, saudáveis, inteligentes e moralizados que, com essas características, alicerçariam a nação,

constituindo-se base segura para um futuro idealizado como grandioso [...] o investimento em educação configura um esforço que poderia ser largamente recompensado quando se restituísse à ‘sociedade as crianças que foram entregues aos estabelecimentos de educação, educadas, fortes, robustas e aptas para pagarem com usura o empréstimo que contrahiram com ella indiretamente’ (GONDRA, 2004, p. 279).

O médico defendia escola para todos, embora seu discurso desvelasse tipos diversos de instituição. O modelo de escola proposto por Vasconcellos para os filhos da classe abastada era do tipo externato, para os alunos, fortes e robustos, que poderiam voltar para o aconchego do lar e ali receber os cuidados da família, devendo o internato ser destinado somente ao menino que morasse distante da escola ou devesse se submeter a corretivos.

Os higienistas defendiam uma escola leiga, que articulasse as dimensões morais, físicas e intelectuais, negando assim o padrão escolar oferecido pela igreja. Faziam a defesa de creches e escolas centradas na criança e condenavam a escola que submetia os alunos ao silêncio como ocorria nas escolas religiosas. Recomendavam aos mestres o uso da paciência para que a escola contribuísse na formação de sujeitos não-perniciosos, o que desvelava a compreensão do caráter corruptível da infância.

A forma de compreender, atender e nomear a infância variava conforme sua condição sócio-econômica durante o período em que médicos e juristas intervinham na vida social e escolar. Marcílio (1998) afirma que o termo “criança” era utilizado para os filhos de famílias abastadas e “menor” tornou-se a designação da infância delinqüente, carente e abandonada.

A dualidade no atendimento à criança, conforme sua condição social, determinou histórica e culturalmente a compreensão que se tinha sobre as creches, pré-escolas e escolas vinculadas à Assistência Social, que têm como público as crianças filhas da classe trabalhadora. As crianças eram, na maioria, filhas de empregadas domésticas, o que tornava aceitável as péssimas condições do atendimento que lhes era oferecido, assim como o ensino a elas destinado que propiciava o mínimo de conhecimento necessário para ingressar no mercado de trabalho destinado a essa classe social.

O quadro descrito se refere às instituições que receberam o nome de “creche”, sendo a primeira criada em 1899 pela Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, que permitia a matrícula dos filhos de todos os funcionários. Depois desta, outras creches vinculadas às indústrias e fábricas foram fundadas, sendo oferecidas como benefício e não como direito do trabalhador.

Antes do surgimento das creches, e mesmo da República, já havia a defesa da implantação de jardim-de-infância no Brasil. Kuhlmann Jr. (2004) relata a justificativa feita por Rui Barbosa, em 1822, que além de exaltar a capacidade educadora do Jardim-de-infância atribuía credibilidade à proposta educativa de Fröebel, afirmando que este distinguiu e avaliou a extensão e consequência da educação infantil. Ele também utilizou de argumentos que ainda permanecem atuais, como o de que a educação infantil pode contribuir para a formação de uma sociedade melhor e que ela significaria uma economia para a sociedade por poupar tempo e trabalho na escola primária, sendo esse também o argumento utilizado para justificar a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, como se poderá ver no capítulo 3.

O Jardim-de-infância foi pensado para público bem diferente ao da creche. Segundo Kuhlmann Jr. (2004), o primeiro jardim-de-infância foi fundado no Rio de Janeiro em 1875 no Colégio Menezes Vieira – instituição que Carrijo (2005), se reportando aos estudos de Kramer (1995), afirma ter tido curta existência devido à falta de apoio do poder público. O segundo foi fundado em 1877, na Escola Americana em São Paulo, sendo ambos construídos pelo setor privado.

Contrapondo aos dados apresentados por Kuhlmann Jr., Lössnitz (2006) afirma que, a partir de pesquisas em diversas instituições como, arquivo público, museus, bibliotecas universitárias dentre outras, encontrou dados comprobatórios de que o primeiro Jardim-de-infância, para crianças entre quatro e seis anos, foi fundado em Castro, no estado de Paraná, em 1862 por Emília Ericksen, tendo desenvolvido seu trabalho com base na proposta de Fröebel que ficou conhecendo ao fazer o Curso de Cuidadoras de Crianças, quando esteve na Europa. A professora defendia a escola para todos, independente da condição social e em sua escola havia lugar tanto para os filhos de grandes autoridades, quanto de seus netos e filhos de seus empregados.

A escola, conforme Araújo (apud. LOSSNITZ, 2006, p. 78) afirma, “era de caráter particular, vivia na verdade de doações de material didático fornecido por aqueles de melhor situação financeira, em benefício dos mais pobres. Os internos contribuíam com uma pequena pensão alimentar ou doações de livros.” Com essa citação compreendo que a escola da professora Emília Ericksen possuía uma característica própria que a vinculava tanto às escolas particulares, pelo recebimento de pagamento por parte de seus alunos abastados, quanto assistencial, por receber doações e ter como clientela alunos pobres.

Naquele contexto histórico, as iniciativas particulares de atendimento à criança eram influenciadas por concepções inovadoras em relação à infância, bem como de proposta educacional. Como afirmei anteriormente, as idéias de Fröebel eram amplamente aceitas pelos

educadores e intelectuais da área médica, do direito, dentre outras, o que significa a compreensão da infância como uma fase fundamental na vida, possuidora de características próprias e que a criança é como uma sementinha que deve ser cultivada com zelo e dedicação, mas que também deve ser admoestada para disciplinar tanto o corpo quanto o espírito, podendo assim desenvolver todas as suas potencialidades inatas.

Apesar da experiência apresentada pela escola de Emília Ericksen, a regra vigente se constituía pela diferenciação de escolas conforme a condição financeira, de modo que desse período até as primeiras décadas do século XX os jardins-de-infância e as pré-escolas ficaram mais a cargo das instituições privadas e as creches, que atendiam à camada desprivilegiada, na responsabilidade de instituições filantrópicas.

Dentre essas há que se destacar a grande contribuição oferecida pelo Instituto de Proteção à Infância – IPAI, do Rio de Janeiro, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho em 1899, a quem deveu a oferta de recursos para sua implantação e manutenção. Segundo os estudos de Alves (2005), Kuhlmann Jr. (2004), Marcílio (1998), dentre outros, o Instituto foi uma importante entidade direcionada à primeira infância, possuindo em 1929, uma matriz no Rio de Janeiro e mais de 22 filiais em diversos estados e dentre elas 11 também possuíam creches.

Quanto ao financiamento por parte do poder público, em relação à infância, esta se caracterizou por uma pequena participação nesse nível de atendimento. Segundo Carrijo (2005, p. 30), antes de criar o Instituto de Proteção à Infância do Brasil, em 1899, o governo era apático em relação aos problemas da infância. Cabe ressaltar, no entanto, que ao conferir as informações oferecidas por Carrijo, esta se contrapõe aos dados obtidos em Kuhlmann Jr. (2004) para quem o IPAI foi fundado por Moncorvo Filho e que a atuação do governo foi somente em 1909 quando a instituição foi reconhecida como de utilidade pública municipal e em 1914, quando o então presidente da República Marechal Hermes da Fonseca, doou um terreno onde foi construída a sede própria do instituto.

Ao se reportar ao contexto sócio-político-econômico de 1930, Alves (2005) e Carrijo (2005) citam que esse foi um período de dificuldades econômicas e conflitos que já existiam no país desde 1920. Ao final de 1920 a crise do capital agro-mercantil e do capital industrial não foi suficiente para a classe operária e os intelectuais articularem e imporem uma revolução democrática burguesa, o que gerou apenas o fortalecimento da grande latifúndio. Para Alves (2005, p. 123), “a revolução burguesa no Brasil foi realizada pela oligarquia agropecuária, apoiada por setores da corporação militar e por largas parcelas das camadas médias urbanas.”

O que o mesmo autor ressalta como revolução, Ferreiro (2005) afirma que, nesse momento histórico brasileiro, o que houve foi uma coalizão do ruralismo e da burguesia urbana. O presidente Washington Luiz, por meio de revolta armada, foi deposto em outubro de 1930, assumindo como presidente provisório o “pai dos pobres”, Getúlio Vargas. Os empresários mantinham uma posição contraditória em relação ao Estado, reivindicavam proteção, porém negavam a intervenção. O Estado se firmou em uma política de proteção e controle do povo, as relações sociais eram pautadas por dependência em troca de proteção e a educação infantil tinha como orientação os ideais médicos e higienistas. Dessa forma, embora o governo afirmasse reconhecer a necessidade de se comprometer com as instituições educacionais, alegava não dispor de condições para cumprir suas obrigações, o que dava abertura para que as organizações religiosas e leigas, os médicos e educadores se unissem ao Estado para proteger a infância, para que a criança se tornasse homem valoroso no futuro¹⁷.

O Estado, por parte das elites, é representado como liberal e procura resolver os conflitos de maneira neutra e demagógica, discurso assumido também pelos educadores que, partindo de uma educação da elite propunham democratizá-la como forma de ascensão social, sendo vista como um direito de todas as crianças, o que permite o crescimento da Escola Nova, embasada em uma pedagogia ativa com alicerce na psicologia do desenvolvimento. Nesse contexto, a criança e a infância são estudadas por diversas disciplinas como a psicologia, a pedagogia, a medicina, a sociologia dentre outras.

Kuhlmann (2004) e Kramer (1992), dentre outros¹⁸, ao tratarem sobre as instituições no governo de Vargas, destacaram algumas ações relativas à infância e desenvolvidas no período de 1930 a 1945, ressaltaram que foram criadas várias instituições de atendimento à infância, vinculadas a instâncias governamentais como o Ministério da Saúde e Educação, da Justiça e Negócios Interiores, da Previdência Social ou ainda a iniciativa privada.

Faria (2002) afirma que em meados de 1930 Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura Municipal de São Paulo, implantou o parque-infantil, com o objetivo de atender crianças com 3 e 12 anos de idade, fora do horário escolar. A proposta do parque trazia como princípio a valorização da criança e sua cultura, porém, com o passar do tempo, o trabalho foi se alinhando à proposta de educação física defendida pelas políticas

¹⁷ Situação percebida ainda hoje, quando o Estado torna mínima sua atuação junto às instâncias sociais e valoriza e incentiva as ações voluntárias de ajuda à escola, como os “amigos da escola”, projeto lançado pela Rede Globo de televisão em 1999

¹⁸ Esse período também é estudado por Merisse et. al. (1997)

públicas de Vargas que privilegiava a formação moral, a polidez, a ordem e o senso estético, adquiridos por meio de exercícios conduzidos.

Os estudos de Kramer (1992) apontam que o Departamento Nacional da Criança (DNCr.) foi criado em 1940 com o objetivo de proteger a infância, a maternidade e a adolescência. Em 1942, o DNCr. criou uma instituição que reuniu em uma única proposta os estabelecimentos destinados à infância como creche, escola maternal, jardim-de-infância, entre outros. Porém a dedicação aos serviços escolares e a assistência às crianças com menos de 7 anos era insuficiente. A dedicação maior era em combater a desnutrição, oferecer a vacinação e desenvolver pesquisas de caráter médico, o que possibilita a compreensão de que o trabalho era orientado por uma concepção médico-higienista.

A autora explicita que em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias, tendo como objetivo principal proteger a infância e a maternidade por meio de serviços assistenciais. A política paternalista e assistencialista impregnava as ações desenvolvidas nos vários órgãos criados, sob a batuta do Estado centralizador, sendo os serviços utilizados para salvaguardar o governo populista.

A concepção de infância e desenvolvimento infantil definida para subsidiar os trabalhos estava ancorada prioritariamente na psicologia. A criança é considerada como ser incompleto, como sujeito em maturação, ou seja, como ser em formação para se tornar cidadão do futuro e futuro da nação.

Ao final da Segunda Guerra Mundial e mais especificamente após a Guerra Fria, tornou-se cada vez mais necessário, ao se tratar de qualquer questão nacional, estabelecer suas referências e vinculações em nível global.

Durante esse período houve uma grande expansão do capitalismo sob o comando dos Estados Unidos da América (EUA), o que intensificou a globalização da economia e a mundialização da cultura. Assim, para explicitar as vinculações estabelecidas entre as leis brasileiras e as orientações recebidas de organizações internacionais, bem como as concepções que as norteiam, farei uma breve contextualização histórica a partir desse período.

De acordo com Evangelista (1997) e Ghiraldelli (2002) com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, os países que dela participaram desde o início como a Alemanha, França, Itália e Japão estavam praticamente destruídos; a Grã-Bretanha se encontrava em grandes dificuldades, os países da África e da Ásia permaneciam em processo de descolonização. Todos necessitavam de ajuda para a sua reconstrução econômica e reorganização política. Os EUA que entraram na guerra somente em 1943, estavam em

condições favoráveis economicamente, o que lhes permitiu prestar ajuda e se destacar como liderança do bloco ocidental capitalista. O bloco soviético era liderado pela União Soviética (URSS), comunista. Assim, se destacaram as duas grandes potências do planeta, naquele momento.

Conforme Evangelista (1997) e Ianni (2002), no período da Guerra Fria (1946 a 1989), o mundo era conduzido por uma visão maniqueísta, o capitalismo e o socialismo eram apresentados como “mundo livre e mundo totalitário”, “democracia e comunismo”. Os EUA se apresentavam como defensores da democracia e do mundo livre. Firmavam, dessa forma, sua política externa, traçavam sua base de dominação.

É nesse contexto de oposição e luta pela hegemonia, que foram criadas instituições intergovernamentais para a manutenção da paz. A Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 24 de outubro de 1945, tinha como foco de ação, além da manutenção da paz, a manutenção do desenvolvimento em todos os países do mundo. Em 16 de novembro de 1945 também foi criada a agência especializada da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A premissa de sua Constituição é: “Se a guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz” (Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco 1945).

No período da criação de órgãos como a ONU e a Unesco, os EUA apresentavam grande força decisória devido a sua integridade territorial e possibilidade econômica. Porém, Evangelista (1997) orienta que se deve ser cauteloso ao interpretar que a Unesco tenha sido criada como “instrumento de americanização do mundo” porque, embora o projeto aprovado para a regulamentação da Unesco tenha sido o apresentado pelos EUA, isso não significa que as contraposições estivessem ausentes.

Alguns exemplos que evidenciam o jogo de forças presente no interior da Unesco são apresentados por Evangelista (1997), quando relata questionamentos e críticas proferidos por seus membros, ainda no processo de criação da instituição. No discurso realizado pelo segundo diretor-geral da Unesco, Jaime Torres de Bodet – poeta mexicano – ele questiona a disposição dos países ricos em ajudar os demais países a elevar o nível de instrução de sua população, para assegurar o respeito e a liberdade de cada nação na escolha dos métodos necessários para a organização de seu ensino e, finalmente, ele destaca a contradição em se defender uma educação para a paz enquanto prevaleciam os abusos e arbitrariedades das grandes potências.

A pesquisadora aponta também que, na 1ª Conferência Geral (CG), em 1946, as críticas persistem e retomam inclusive a premissa da Constituição da Unesco – “Se a guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz”. O chefe da delegação iugoslava, Vladislav Ribnikar, afirma que aquela premissa não mostrava as causas reais e científicas que provocavam as guerras. As críticas e os questionamentos evidenciavam o mundo dividido. Esta situação, denominada como “Guerra Fria”, persistiu até a queda do muro de Berlin e o reconhecimento da soberania imperialista dos Estados Unidos.

O Brasil que esteve presente como Estado-membro da Unesco desde a sua criação, recebeu orientações para criar condições tributárias e políticas que pudessem facilitar o fluxo de capitais estrangeiros. Como afirma Evangelista, os grupos nacionais dominantes deveriam “organizar esse Estado forte, cuja essência planificadora se coloca a serviço do desenvolvimento e da modernização; ou seja, a serviço do capital nacional e internacional” (EVANGELISTA, 1997, p.42).

O processo de desenvolvimento e modernização tinha como princípios as idéias e valores da cultura norte-americana, que buscava tornar-se hegemônica. Para tanto, juntamente com os interesses norte-americanos, também se procurava atender aos interesses da classe nacional privilegiada economicamente. Pode-se perceber essa vinculação de interesses com a expansão das indústrias criadas em 1946, o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC), que contavam com recursos para oferecer creches e pré-escola aos filhos dos comerciantes e industriais. Esse atendimento era visto não como um direito da criança, mas como um benefício, com concepção assistencialista (MERISSE et al. 1997).

Em 1948, a Assembléia Geral da ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que no artigo 25 afirma: a infância tem direito a cuidados e assistência especiais. Nesse mesmo ano, o Departamento Nacional da Criança passou a ter ser dirigido por uma proposta médico-higiênica, que tinha como função fortalecer a família e a educação sanitária, cujos princípios, disseminados nos cursos e palestras oferecidos pelo órgão, enfocavam a necessidade de desenvolver, conforme Kramer (2003, p. 65), “modernos conceitos de assistência infantil”.

Para a realização de tal modernização, afirma essa autora que o Departamento Nacional da Criança e a Missão Internacional de Cooperação Técnica ao Brasil (Ponto IV) ofereceram cursos para pessoas de 14 estados brasileiros. O trabalho era desenvolvido sob uma “tendência individual-assistencialista” e a criança era concebida de forma

descontextualizada. Assim, os problemas advindos no trato com a criança eram atribuídos mais aos que a assistiam do que à orientação institucional ou política.

O cuidado físico e moral da criança realizado em creches, pré-escolas e escolas, para Faria (2002), têm o pretexto de proteger a inocência da criança, mas também a controla, disciplina e educa conforme os novos valores sociais dominantes.

Percebe-se que a concepção de que a infância deve ser protegida tem como aporte as teorias de Rousseau (1999, p. 24) que afirma “Quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo”. A defesa da proteção e disciplina da criança também está presente nos trabalhos de Comenius¹⁹, que aponta a educação como sendo capaz de transformá-las em seres humanos, o que pressupõe segundo Vieira, “a criação de bons hábitos, por meio da disciplina do corpo” (VIEIRA, 2004, p. 29). A criança precisava aprender a viver em uma instituição para que sua mãe pudesse ser liberada para o trabalho.

Tanto para a criança que trabalha quanto para a que fica sem os cuidados da mãe, porque trabalha fora de casa, o capitalismo traz um novo jeito de viver, que deve ser ensinado e aprendido, que é o educar a criança para o futuro. Assim, a criança burguesa deve aprender a ser burguesa e a criança filha do operário, que muitas vezes deve trabalhar e aprender a ser operária. As crianças são compreendidas como seres destinados a desempenhar papéis atribuídos pelo mundo sócio-econômico e não como cidadã, como ser de cultura que faz história.

Em meados de 1940, Freitag (1986) afirma que a política educacional estava voltada para as discussões em torno da Campanha da Escola Pública e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei procurou atender aos interesses da burguesia nacional e das classes tradicionais ligadas ao capital internacional. No entanto, quando entra em vigor, em 1961, após ter sido modificada pelos projetos de lei (Mariani e Lacerda), já não atendia mais aos interesses da nova tendência de internacionalização do mercado interno e impossibilitava a criança pobre de pagar as taxas escolares e seguir seus estudos.

Nos anos de 1960, o Brasil, coerente com o contexto internacional, acirra o conflito entre o capitalismo e o socialismo, tendo como consequência o golpe militar em 1964. Situação que ocorreu em outros países latinos e que contou com o apoio dos Estados

¹⁹ As teorias de Jan Comenius serviram como inspiradora da UNESCO e em 1956, na Conferência Internacional da UNESCO em Nova Delhi, foi deliberada a decisão de que todas as suas obras fossem publicadas pela UNESCO. Disponível em: < <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/85/39/1/1/> >. Acesso em 27dez. 05.

Unidos da América para fortalecer a segurança nacional de cada país latino, porque assim garantiria a hegemonia norte-americana e combateria o expansionismo soviético.

Após a Segunda Guerra Mundial, até os anos 1970, o Estado teve importante papel na retomada do crescimento econômico, o que legitimou a compreensão keynesiana²⁰ de que, por meio de políticas governamentais adequadas, conter-se-iam as “crises cíclicas do capitalismo” e garantir-se-ia o “pleno emprego e taxas contínuas de crescimento” (SAVIANI, 2002, p. 20). Firmava-se, assim, uma proposta de racionalização da economia orientada pelo Estado, em articulação com a estrutura econômica de mercado, baseada na propriedade privada.

As desigualdades sociais eram reconhecidas pelo governo como ponto fraco por onde o comunismo poderia expor as contradições do capitalismo keynesiano ou de Estado, vigente à época. Dessa forma, o investimento em programas assistenciais dentre eles a educação, era estratégia contra as idéias comunistas.

Em relação à educação pré-escolar, os estudos estavam focados, segundo Kramer (2003), sobre a compreensão do pensamento da criança e da influência da linguagem no rendimento escolar e estes apontavam para a expansão da educação pré-escolar como forma de resolver o “desempenho escolar insuficiente das crianças chamadas “privadas” tanto educacional quanto culturalmente” (KRAMER, 2003, p. 28).

Kramer (2003), ao tratar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5692/71, aponta que no Parecer n° 2.018, do Conselho Federal de Educação, a ênfase recai em programas de emergência como o de Educação Compensatória com fundamentação na abordagem da privação cultural. Neste caso, a educação pré-escolar foi considerada capaz de oferecer a terapêutica necessária para a superação das deficiências de aprendizagem.

A teoria da diferença e a teoria do déficit foram motivos de embates entre diversos educadores e pesquisadores brasileiros. Tanto uma quanto a outra consideravam a escola como capaz de superar a marginalidade social, dotada de autonomia para resolver os problemas culturais que nela ocorressem. Nenhuma, porém, colocava em questão as causas estruturais do fracasso escolar e a função social da educação no Brasil.

Freitas (1994) afirma que ao lado da pedagogia oficial, a pedagogia nova, com as teorias piagetianas, proliferou nas pré-escolas públicas e particulares. A criança passa a ser vista como um ser ativo, curioso, o que justifica as pedagogias centradas no interesse, na

²⁰ John Maynard Keynes (1883 – 1946). Defendia que somente um Estado forte poderia oferecer equilíbrio e estabilidade ao sistema econômico da nação. O objetivo é o aperfeiçoamento do sistema, de modo que se una o altruísmo social (através do Estado) com os instintos do ganho individual (através da livre iniciativa privada). Fase do Capitalismo surgido após a crise de 1929.

atividade e no trabalho, compreensões que se relacionam com a concepção de profissionalização tecnicista estabelecida.

A UNESCO determinou que 1970 fosse o “Ano Internacional da Educação” e na Conferência realizada em Veneza foram apontadas recomendações para que se atentasse às necessidades do “novo momento tecnológico” (EVANGELISTA, 2003 p. 102).

Os países em desenvolvimento deveriam se beneficiar dos progressos científicos e tecnológicos para dinamizar seu desenvolvimento econômico e para que os valores burgueses fossem propagados, a tecnificação da educação se fazia necessária.

Aos professores caberia seguir as novas técnicas de ensino que eram divulgadas em manuais. Foram utilizados modelos e métodos americanos, recursos audiovisuais que davam um caráter “moderno” ao ensino. A escola deveria ser produtiva, racional e eficiente para que os alunos pudessem se engajar no mercado de trabalho.

Na compreensão de Ghiraldelli (2002), há um duplo movimento quanto às correntes pedagógicas, uma ligada à “sociedade do trabalho”, a pedagogia ativa e outra, à “sociedade científico-tecnológica”, a pedagogia tecnicista; ambas atendendo a orientações do *status quo* vigente. Nesse contexto, a compreensão da infância é pautada pela ciência e pela técnica.

As críticas e reflexões desenvolvidas por meio da teoria reprodutivista foram discutidas por Soares (1988), para quem as teorias desempenharam importante papel na mudança do pensamento educacional brasileiro. Essa teoria evidenciou os aspectos relacionais entre processo ensino-aprendizagem e a dimensão psico-social nas relações pedagógicas, chamou a atenção para a dominação e discriminação social existentes no ensino e ofereceu possibilidades para a educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais.

A teoria reprodutivista contribuiu, assim, para a percepção do mito da neutralidade do processo educativo, abrindo caminhos à incorporação de teorias que viabilizariam a inserção de reflexões sobre a escola em uma concepção dialética da totalidade (PATTO, 1993).

A crítica ao sistema educacional e aos projetos políticos a que ele se vincula esteve presente entre aqueles que analisavam especificamente o desenvolvimento das propostas no campo da Educação Infantil. No início da década de 1980, acumulavam-se evidências de que as crianças pobres não estavam sendo beneficiadas com os programas de cunho compensatório, citado anteriormente, e de acordo com Oliveira (2002 p.14), “eles estavam servindo apenas para uma discriminação e marginalização mais precoce” das crianças.

Os anos de 1980 significaram o início da redemocratização. Os movimentos sociais intensificaram a discussão e luta pelos direitos do cidadão, de melhores condições de vida e pela educação de qualidade. A educação infantil se fortaleceu e ganhou espaço na Constituição de 1988.

As teorias de Vygotsky (1979, 1988, 1989) e Bakhtin (1992) despertaram interesse e foram ao encontro de uma nova perspectiva de educação. A percepção da criança como sujeito, que faz parte de um grupo social e que tem história, instigou as pesquisas que procuraram apreender a criança em sua especificidade, reconhecer a forma como ela se expressa (a linguagem), compreender em seus “erros” como ela pensa e elabora hipóteses sobre a escrita e como constrói o conhecimento.

Com relação às publicações voltadas para a experiência em Educação infantil, entre 1980 e 1990, ainda é possível identificar, segundo Barbosa (2003), algumas vertentes básicas. Entre elas encontram-se as de visões maturacionistas e inatistas; as que propõem o treino de habilidades e o condicionamento de hábitos e comportamentos, tendo o professor como um modelo a ser seguido/imitado; as de caráter humanista, centram suas ações na criança entendendo-as como sujeito com necessidades de auto-realização e auto-conhecimento, abordagem esta que se articula às “idéias de criança ativa e desenvolvimento cognitivo espontâneo presentes em obras de autores como Piaget, Kamii, entre outros” (BARBOSA, 2003, p. 06).

Mesmo com as contribuições dos autores sócio-históricos que explicitam o papel das interações no processo ensino-aprendizado, que consideram o processo de desenvolvimento da criança de modo dialético, ainda encontram-se, mesclados à prática do professor, as explicações citadas anteriormente. Isto é, que atribui as causas do fracasso escolar à criança e/ou a sua família, à seu meio sociocultural e à escola. Dessa forma a justificativa ideológica liberal de que o fracasso é decorrente de méritos individuais passou a fazer parte do senso comum e naturalizou as desigualdades sócio-culturais.

No campo econômico houve o aparecimento de instituições como microempresas nacionais, sindicatos, partidos políticos, associações acadêmicas, que atuaram em oposição ao Estado, gerando um avanço na luta democrática. Conforme Silva, “as pressões dos sindicatos, das organizações não governamentais, das associações e das entidades acadêmicas, abriram os canais de negociação e influíram nas decisões políticas, sociais e eleitorais” (SILVA, 2002, p. 24). Dessa forma, o Estado autoritário foi recuando.

Para combater a força das diversas instituições e manter os favorecimentos políticos e econômicos, as elites conservadoras e o Estado, se alinharam às políticas do Banco

Mundial. Abriu-se espaço para as políticas neoliberais, que defendiam estabilizar os preços, o que agradava à população; recuperar as taxas de lucro, abertura comercial irrestrita e redução do Estado na economia, ações que vinham ao encontro dos interesses das elites econômicas. Propunham também que se fizessem reformas institucionais, inclusive do Estado e este, devido às altas dívidas externas, se submetia às orientações do Banco Mundial²¹

Com relação à educação, esse período significou o início da ruptura da promessa integradora da escola, de sua capacidade de formar trabalhadores com capacidade competitiva para incrementar o progresso social e contribuir coletivamente para o desenvolvimento econômico e social.

Houve uma “revalorização do papel econômico da educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos” (GENTILI, 2002, p. 49). À escola caberia, a partir de então e até os dias atuais, oferecer condições necessárias aos indivíduos para a competição no mercado globalizado. A tese da empregabilidade torna o indivíduo ainda mais responsável e culpado por sua situação de desemprego, retirando do sistema político-econômico, o ônus de tal situação.

Essa lógica, que é própria do capitalismo globalizado, tem aprofundado as diferenças entre os países que detêm poder econômico, científico-tecnológico e os que estão em vias de desenvolvimento, ou os considerados inaptos para acompanhar o atual desenvolvimento econômico das nações ricas. Ideologicamente, essas diferenças são atribuídas à inabilidade político-administrativa do empresariado e do governo desses países. Ou seja, como afirma Frigotto (2002, p. 72), o capitalismo “globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias, e [...] pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão.”

Essa forma de justificar as diferenças sociais ocorre tanto na esfera coletiva quanto individual. Historicamente, a Educação a tem utilizado com relação ao fracasso escolar e para legitimá-la utilizou-se da ciência que, nos anos de 1960, explicava o fracasso escolar por meio de ideologias como a do dom e da deficiência cultural, afirmando serem essas as causas das deficiências no desenvolvimento infantil e das suas dificuldades escolares (SOARES, 1988; PATTO, 1993).

Tais ideologias consideravam a escola capaz de superar a marginalidade social, por ser dotada de autonomia para resolver os problemas culturais que nela ocorressem. Nenhuma, porém, colocava em questão as causas estruturais do fracasso escolar. Ainda hoje

²¹ Para estudos a respeito das orientações do Banco Mundial para crianças de 0 a 6 anos, consultar Márquez (2006).

termos técnicos da medicina e da psicologia como déficit de atenção, traumas, estresse etc. justificam os males causados pelo capitalismo que atribui ao aluno a culpa por sua “incompetência escolar” (BRASIL 2005).

A atribuição da problemática da educação a fatores individuais também tem sido legitimada por meio de representantes de órgãos internacionais como Jaques Delors (2003) que, na função de presidente da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, concluiu o relatório encomendado pela Unesco em 1996, apontando que a educação está a serviço do desenvolvimento econômico e social, sendo dever da escola fazer frutificar os talentos de seus alunos, cabendo a cada um a responsabilidade pela sua realização pessoal.

A repetência escolar é vista com preocupação pela Unesco. Segundo Delors (2003), ela gera um alto custo, valor que poderia ser aplicado na Educação pré-escolar para diminuir o índice de repetência. A causa do fracasso escolar é atribuída ao déficit cultural e deve ser tratada conforme a concepção compensatória de ensino. Como afirma o autor,

Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido. Pode facilitar, consideravelmente, a integração escolar de crianças vindas de famílias de imigrantes, ou de minorias culturais ou lingüísticas (DELORS, 2003, p. 129).

A Unesco recomendou, dessa forma, maior preocupação com o fracasso escolar e indicou a necessidade de maior expansão do Ensino Básico, bem como a adequação deste às exigências dos novos padrões de qualidade da globalização, tornando urgente a elaboração de medidas que pudessem minimizar tais situações (UNESCO, 2001, item 31)²².

Como se pode perceber, conforme Silva (apud PINO, 2001, p. 77), no neoliberalismo as questões políticas e sociais são transformadas em “questões técnicas, de eficácia/ineficácia” e os problemas advindos “da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder” não são tratados politicamente. Parece ser nessa perspectiva que o fracasso escolar está sendo tratado quando o governo propõe como forma de diminuir os índices de repetência, a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

²² Educação para Todos: o compromisso de Dakar/2001 – Metas – item 31: “Os governos, por ministérios competentes, têm a responsabilidade primordial de formular políticas de assistência e educação da primeira infância, dentro do contexto dos planos nacionais da Educação para Todos, mobilizando apoio político e popular e promovendo programas adaptáveis e flexíveis para as crianças pequenas, que sejam apropriados à idade delas e não meras extensões dos sistemas escolares formais para uma idade inferior”. Anexos do documento: orientação para que haja ampliação do número de anos de escolaridade obrigatória.

1.5 – Inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos

O governo federal brasileiro, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) / Departamento de Políticas de Educação infantil e Ensino Fundamental (DPE) / Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), apresentou, em julho de 2004, o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), sendo este colocado como uma das prioridades do Ministério da Educação. Este documento passou pelos trâmites legais e tornou-se lei (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005) e foi publicada pelo Diário Oficial da União, em 17 de maio de 2005.

O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), um dos primeiros documentos tornado público pelo MEC, utilizou como justificativa para a legitimação da proposta de um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, a sinalização oferecida pela LDB e que se tornou meta da educação nacional pela Lei nº. 10.172/2001. O documento reporta-se ao Plano Nacional de Educação (2000), assinalando que ele “estabelece, [...] a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos” (BRASIL, 2004, p. 14).

No aspecto pedagógico, justifica-se que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental é importante pela possibilidade de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p.14).

O governo apresenta dados de repetência da criança em idade escolar para legitimar sua proposta e afirma que a inclusão das crianças pobres, de seis anos de idade nessa fase de ensino lhes propiciará maior tempo de escolaridade, explicita assim, de forma discriminadora e preconceituosa, que a criança da classe popular precisa de um tempo maior para aprender, culpando-a por seu insucesso, o que demonstra a sintonia do governo com a compreensão de Jaques Delors (2003) sobre o fracasso escolar.

Outra questão é que, se por um lado, a lei parece oferecer uma ampliação da garantia de direito a uma educação gratuita a partir dos seis anos, por outro, retira dessa criança o direito à Educação Infantil, que está pautada no respeito às características próprias das crianças dessa faixa etária, conforme o exigido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999).

Pedagogicamente, o governo afirma querer oferecer um maior tempo de escolarização à criança e, para que esta seja respeitada em sua especificidade, orienta para que o projeto pedagógico e a organização do trabalho escolar sejam revistos tendo como base as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, haja vista que estas oferecem contribuições para a revisão da proposta pedagógica do Ensino Fundamental.

Recomenda ainda “que não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série” (BRASIL, 2004 p. 22). Para tanto, explicita que no projeto político-pedagógico sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilidade dos seus tempos, como menos cortes e descontinuidades. O Ministério da Educação orienta ainda, que as práticas educativas propiciem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança.

No entanto, o que se percebe é que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental pode significar o que Kuenzer (2002a p. 92) nomeia como “inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente”. Padrões de qualidade que exigiriam do Ensino Fundamental, infra-estrutura, recursos materiais e financeiros, além de pessoal e proposta pedagógica; o que demanda tempo e exige formação profissional.

Ademais, com essa lei, foi desconsiderada a importância social e histórica das instituições de Educação Infantil no sentido de oferecer um atendimento integral à criança. Como afirma Barbosa,

a creche e a pré-escola, portanto, são sempre contextos educativos, constituem-se em espaços privilegiados de aprendizagens, as quais se mostram fundamentais para o seu desenvolvimento em vários aspectos – quais sejam aspectos físicos, motores, afetivos, intelectuais, sociais, cognitivos, ético e estético (BARBOSA, 1999, p. 05).

Assim, o que justificaria a transferência das crianças da faixa etária de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Os argumentos apresentados pelo governo parecem sugerir que a proposta de inclusão tem como meta atender às necessidades educativas da criança. Ele legitima sua interferência afirmando que a proposta foi respaldada no diálogo com os gestores de diversos sistemas de ensino, presentes em sete encontros regionais e das pesquisas de experiências que estão sendo desenvolvidas com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

No entanto, os argumentos apresentados não se sustentam ao se considerar que sete encontros com gestores são insignificantes em relação ao número de instituições e

educadores que atendem a essa fase de ensino. O mesmo ocorre quando se constata que, na prática, a presença da criança de seis anos no Ensino Fundamental, mesmo antes da lei, ocorreu devido à falta de vagas para a Educação Infantil e também porque, conforme Gohn (2002), a sua inclusão nessa fase aumentava o número de matrículas, gerando maior recurso do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef (1996) destinado à época para a escola.

Dessa forma, ao invés de ampliar a possibilidade de atendimento e de destinar verbas para a Educação Infantil o governo entendeu ser viável incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental que possui orçamento definido e total.

Quando a lei de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos entrou em vigor, o Ensino Fundamental era financiado pelo Fundef (1996) – que não contemplava a Educação infantil e nem o Ensino Médio. A partir de primeiro de janeiro de 2006 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb entrou em vigor por meio de medida provisória e em 20 de junho de 2007 foi sancionado como lei sob o número 11.494. O Fundo tinha como proposta inicial financiar todo o Ensino Básico, porém, quanto à Educação infantil, atenderia as crianças somente a partir dos três anos de idade.

Após ampla movimentação da sociedade civil e das entidades ligadas à Educação Infantil, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB foi votada a inclusão das crianças de zero a três anos, ou seja, as crianças da creche. No entanto, a percentagem de recursos do Fundeb a ser destinada à Educação Infantil é menor que o destinado ao Ensino Fundamental.

Conforme a lei, o financiamento será gradativo, devendo atingir sua totalidade somente no quarto ano de vigência do Fundo. Dessa forma, a distribuição dos recursos que será proporcional às matrículas, também será gradual no caso da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos. No primeiro ano, serão considerados 25% das matrículas; no segundo ano, 50%; no terceiro ano, 75%; e no quarto ano, a totalidade das matrículas. Para o ensino fundamental, continuará a ser considerada a totalidade das matrículas.

Quanto aos recursos, o Ensino Fundamental será contemplado a partir do início do funcionamento do Fundeb, com a totalidade da verba a ele destinada. Devido a isso, a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental gera mais recurso para a escola. Porém, questiono: quais as possibilidades de atendimento às especificidades das crianças provindas da Educação infantil? A escola está preparada em sua estrutura física e pedagógica

para receber essa criança? Que experiências da Educação Infantil poderão ser desenvolvidas no Ensino Fundamental? Será possível haver uma especificidade no tratamento pedagógico dirigido a essas crianças? Procurarei responder a essas questões por meio de uma questão que se me figura como fundamental. Qual é o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental? Sobre esse assunto passarei a tratar nos próximos capítulos.

CAPITULO II – Definição do campo de pesquisa: primeiras aproximações

Nesse capítulo discuto como as concepções de infância e educação se materializam no cotidiano escolar e se manifestam nas representações objetivadas pela criança de seis anos a respeito de si mesma e nas relações que estabelece ao iniciar o Ensino Fundamental. Com esse intuito, estabeleci que o campo para a pesquisa empírica seria uma escola da Rede Pública Municipal de Goiânia, por ser a Rede de Ensino que atende crianças com essa faixa etária no Ensino Fundamental. Assim, nesse capítulo, problematizo a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e apresento a Escola campo em que desenvolvi a pesquisa, destacando a concepção de infância que consta nos documentos da Secretaria Municipal de Goiânia, bem como nos documentos da Escola campo. Apresento, ainda dados constituídos com informações dos participantes dessa pesquisa, por meio de imagens e diálogos para explicitar os elementos da própria pesquisa de modo a perceber o porquê da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental

2.1 – Rede Municipal de Ensino: a proposta pedagógica da SME

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia assumiu o modelo de organização do ensino em Ciclos desde meados de 1980, quando estava em pauta, juntamente com a defesa da redemocratização do país, a discussão sobre a necessidade de melhorar a qualidade de serviço oferecido pela escola pública, diminuindo-se o índice de repetência e evasão.

A proposta do Ciclo em Goiânia foi discutida por alguns pesquisadores que tiveram como foco a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Alves (2002) desenvolveu uma pesquisa na Educação Infantil estudando as mediações e significados da docência na educação infantil, procurando apresentar as posições das professoras pedagogas em suas atuações nos CMEIs e as identidades profissionais dessas educadoras, defendendo a importância e o papel do pedagogo e sua qualificação específica para atuar na Educação Infantil.

Outra pesquisa desenvolvida na Educação Infantil abrange os estudos realizados por Vieira (2004) que desenvolveu análises buscando apreender a concepção de educação da infância no pensamento da Unesco e perceber os vínculos entre essas concepções e as políticas públicas para a educação da infância, no município de Goiânia-Go.

Pesquisa vinculada ao Ensino Fundamental foi realizada por Mundim (2002) que dissertou sobre a organização do Ensino em Ciclos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia - RME, no período de 1997 a 2000, fazendo as vinculações dessa proposta com as diretrizes políticas no contexto das reformas educacionais da década de 1990. A autora concluiu que a organização do ensino em ciclos se caracterizou como uma diretriz política no contexto das reformas educacionais da década de 1990 e que em consonância com essa diretriz, a implantação da proposta de Ciclo revelou, em âmbito local, o descompasso existente entre a proposição e sua materialização nas escolas.

Oliveira (2005) também discutiu a proposta de Ciclo na RME, procurando perceber a coerência entre a proposta do Ciclo e a prática dos professores, verificando a correlação entre a concepção de ensino e aprendizagem assumida pelas professoras e as atividades que realizam em sala de aula. A partir da análise de conteúdo dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, das entrevistas realizadas com as professoras e dos registros de observação da escola e da sala de aula, a pesquisadora concluiu que as mudanças nas práticas das professoras não se efetivaram de acordo com o esperado.

Embora a proposta do Ciclo tenha sido discutida e analisada pelas autoras anteriormente citadas, o que pretendo é, a partir de uma retomada sobre o processo de implantação e desenvolvimento da proposta pedagógica na RME, compreender os motivos pelos quais a criança de seis anos foi incluída no Ensino Fundamental e perceber se houve as adequações necessárias para atender a esse público.

A proposta pedagógica de Ciclos da RME foi desenvolvida em várias etapas e recebeu diversas reformulações. O documento formulado pela Secretaria Municipal de Educação em 1992 (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 06)²³, apresenta a “Experiência Pedagógica em Alfabetização” desenvolvida pela RME a partir de 1985. Ele especifica que essa proposta não ocorreu de forma isolada, que em 1983 capitais como São Paulo e Belo Horizonte haviam implantado propostas pedagógicas “sob a forma de Ciclos Básicos de Alfabetização ou Bloco Único”²⁴ e em 1984 a SME elaborou o projeto Bloco Único de Alfabetização (BUA). A proposta teve início na RME em 1985, na gestão do PSDB e consistiu na implantação e

²³ A referência (GOIÂNIA/SME, 1992) se trata de um documento da Secretaria Municipal de Educação constituído por vários documentos – levantamento histórico das propostas educacionais da Rede de 1985 a 1982, resoluções, levantamento de conteúdos, dentre outros – alguns enumerados, outros não, que foram entregues ao Conselho Estadual de Educação e por ele enumerados conforme a folha. Sendo assim, adoto a catalogação feita pelo Conselho, respeitando a enumeração do processo para não modificar a enumeração dada ao processo 1030094/85.

²⁴ Para conhecimento sobre a implementação da política de Ciclos no Brasil, indico a consulta de Arroyo (1999), Freitas, (2007), Mainardes (2007) dentre outros.

implementação da série de alfabetização e primeira série em um Bloco Único de Alfabetização, para tanto a Rede realizou cursos de “atualização (140h)” com a apresentação dos pressupostos teóricos da proposta. Conforme documento processual provindo da SME sob o nº.1030094/85, apresentado ao Conselho Estadual de Educação e aprovado em 08 de dezembro de 1989, a principal justificativa para a implementação do BUA foi a preocupação com os elevados índices de reprovação e evasão escolar.

A proposta pedagógica Bloco Único de Alfabetização (BUA) tinha como metas prioritárias:

- 1 – antecipar a escolarização do aluno da Rede Pública Municipal em 1 ano, possibilitando-lhe acesso à escola em tempo e idade mais adequados;
- 2 – proporcionar um período de 2 anos letivos consecutivos para a concretização do processo de alfabetização, sem reprovação no período inicial;
- 3 – diminuir o índice de evasão e repetência, através da adequação do programa e destinação de um período de tempo maior à assimilação de conteúdos (GOIÂNIA /SME, 1992, fl. 06 e 07).

Conforme o documento de 1992 algumas medidas foram tomadas para a viabilização da proposta, como:

- 1 – qualificação dos professores alfabetizadores através dos cursos de atualização permanente;
- 2 – acompanhamento sistemático da implantação da proposta através de visitas, encontros e avaliações;
- 3 – apoio didático-pedagógico, através da elaboração de programas mínimos, apostilas teóricas e atividades práticas. (GOIÂNIA /SME, 1992, fl. 07).

O documento não faz referência a adequações do espaço físico para atender às crianças providas da Educação Infantil, essa despreocupação persistiu e foi constatada pela presente pesquisa e será tratada no tópico 2.2.1.

Dentre as dificuldades apresentadas para o desenvolvimento da proposta o problema que mais se destacou foi o relativo à “passagem automática para a 1ª série” (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 08) e que esse fato ocorreu porque “os professores e pedagogos estavam arraigados à tradição histórica de pré-estabelecer níveis de rendimento para a promoção”. Segundo o Documento, em 1987 esse problema foi minimizado devido a uma melhor compreensão da proposta pedagógica pelos professores e porque não houve paralisações das aulas, o que propiciou uma avaliação positiva da proposta e, devido a esses fatores, conforme o documento (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 08) “40 por cento das turmas de 1ª séries haviam terminado a Cartilha e estavam utilizando o 1º Livro de Leitura [...] do total de 204 turmas de 1ª série, apenas 08 turmas não chegaram a usar o livro”. Sendo assim, segundo os dados oficiais, quase todas as turmas que haviam adotado o BUA conseguiram atingir as exigências do programa e 50% das turmas o ultrapassaram.

Esses dados, porém, são instáveis, “o índice de aprovação na referida série, se inicia com 68% (1985) caindo para 55% (1987), aumentando significativamente até 77%, em 1990, após rediscussão sobre a proposta de promoção automática” (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 12).

Na análise desenvolvida sobre o projeto BUA, que consta no documento provindo da SME/1992, há a afirmativa de que o projeto não atingiu todas as metas propostas devido a fatores vinculados à falta de compreensão da proposta, à greve e ao déficit de professores. Dessa forma a SME, por meio de sua análise, culpa o professor pelas dificuldades enfrentadas pelo BUA, quer seja por ele não compreender a proposta ou por fazer greve, criticando assim um direito que é do professor e quanto à formação? Ela foi prevista na proposta a ser desenvolvida, o que ocorreu para que tal situação não ocorresse a contento? Esses dados não são apresentados no relatório.

O documento (GOIÂNIA /SME, 1992) aponta que, no relatório sobre as pesquisas feitas nas séries do Bloco Único de Alfabetização de setembro de 1989, algumas mudanças instituídas com a Proposta do BUA permaneceram, como a

- antecipação da escolaridade, permitindo o ingresso a partir dos 6 anos;
- criação da série de Alfabetização que deve preparar e iniciar o aluno na leitura e escrita;
- primeira série passa a constituir etapa de continuidade, num processo contínuo e gradual;
- aprovação automática dos alunos da série de Alfabetização para a 1ª série (GOIÂNIA /SME, 1992, fl. 15).

O projeto BUA justificou, por meio de dados estatísticos sobre os índices de aprovação e retenção do aluno, a progressão automática do estudante. A insistente ênfase na não retenção do aluno e falta de uma fundamentação teórica consistente, que apontasse para fatores pedagógicos, psicológicos, afetivos, sócio-históricos e culturais de modo a reiterar a proposta parece ter resumido o projeto a uma proposta de “progressão continuada”, que elimina a reprovação apenas em algumas séries. Propostas com essa característica têm sido criticadas por ter como objetivo “diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental (MAINARDES, 2007, p. 75 e 76). Contudo, dialeticamente, o projeto BUA foi uma experiência significativa e contribuiu principalmente com a reflexão sobre o processo de avaliação e passou a integrar o Projeto Pedagógico “Escola para o Século XXI” (GOIÂNIA /SME, 1998).

Em 1998, a Resolução nº 266 do CEE revogou a Resolução nº123, de 11 de setembro de 1992 (GOIÂNIA/SME, 1992), que aprovou a Experiência Pedagógica do Bloco Único de Alfabetização e autorizou a implantação da estrutura do Ensino Fundamental com

organização em Ciclos de Formação e a implantação gradativa do Projeto “Escola para o século XXI” (GOIÂNIA/SME, 1998), na gestão do PSDB. Esse Projeto iniciou com os Ciclos I e II em 1998 e apontou como previsão implantar os Ciclos III e IV até o ano 2000.

A Resolução – CEE nº 266/98 permite uma compreensão dúbia com relação à Fase de ensino em que a criança de seis anos deveria ser matriculada porque o art. 2º afirma que o Ciclo I é composto da seguinte forma: “Alfabetização para crianças de 06 (seis) anos, (última série da Educação Infantil) e 1ª e 2ª séries”. Definição que é reafirmada no art. 6º:

O Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino será dividido em Ciclos e será oferecido em 08 (oito) anos, sendo que no 1º. Ciclo será acoplada à classe de alfabetização destinada às crianças de 06 (seis) anos de idade, última série da Educação Infantil, à 1ª. e 2ª. séries do Ensino Fundamental (GOIÂNIA/CEE, 1998).

O artigo citado anteriormente define o ingresso da criança a partir dos 6 anos, mas anteriormente a ele o documento que orientou para a organização do ano letivo de 1992 (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 94), especificou que “a idade mínima para o ingresso no Bloco Único de Alfabetização era de 06 (seis) anos completos ou a completar até 31-07-92”. Ou seja, havia a entrada da criança com cinco anos e meio no Ensino Fundamental, porque as salas de Alfabetização e primeira série constituíam um Único Bloco pertencente ao Ensino Fundamental.

O Projeto “Escola para o século XXI” explicita que

a alfabetização, por constituir processo inicial de aquisição de leitura e escrita, requer um tratamento especial pela escola. Trata-se de um período no qual o educando se defronta com o grande desafio de tornar “formais” suas habilidades comunicativas, ou seja, de adquirir domínio sobre sua língua escrita para ser capaz de interagir com as outras pessoas, seja como locutor ou como interlocutor de mensagens que circulam socialmente (GOIÂNIA/SME, 1998, p. 41).

O tratamento especial que a escola deve oferecer aos alunos da alfabetização, conforme a citação, não faz menção à especificidade da criança que deveria estar vinculada à Educação Infantil e que, segundo Lima (2005, p. 12) teria “direito à brincadeira, aos jogos, aos contatos e relacionamentos afetivos e comunicativos com seus pares e com os adultos, ao bem estar, ao afeto, à amizade”. O Projeto “Escola para o século XXI” afirma apenas a necessidade de o professor estudar para compreender a capacidade cognitiva do aluno em fase de alfabetização e que “a escola deve estar atenta para as questões que envolvem a aprendizagem. Nesse sentido, é importante resgatar algumas conclusões sobre o processo cognitivo da criança, tiradas dos estudos de Piaget” (GOIÂNIA /SME, 1988, p. 41). O documento também orienta para a utilização dos estudos de Vygotsky sobre as relações entre pensamento e linguagem a partir dos estudos de Freitas (1994, apud GOIÂNIA/SME, 1998, p.

42), “conforme conclui Vygotsky, existem estreitas relações entre pensamento e linguagem, e quando o pensamento se torna verbal e a linguagem racional, *a criança passa a sentir a necessidade das palavras e tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra*” (grifo da autora).

A forma fragmentada e descontextualizada como são apresentados os estudos de autores que possuem concepção epistemológica conflitante causa preocupação, conforme aponta Duarte (2004), embora a citação de estudiosos que pensem sobre a criança seja um avanço, porque demonstra a preocupação de fundamentar teoricamente as experiências em desenvolvimento.

Ao analisar os documentos enviados pela SME ao CEE em 1992, é possível perceber as mudanças que ocorreram desde a proposta inicial em 1985 até a última orientação apresentada, em 1992. Os documentos passam a justificar com maior fundamentação teórica o processo de avaliação, a organização das turmas e a definição das listas de conteúdos que devem ser ministrados.

Quanto à avaliação a proposta pedagógica de 1992 enfatizou a utilização de métodos qualitativos que

têm como prioridade evidenciar a prática educativa, possibilitando ao professor e alunos as informações necessárias para que possam retomar o conhecimento, que não se deu da forma pretendida, através da reformulação da ação didática na sala de aula.

A ênfase nos processos permite traçar objetivos a longo prazo, bastando para isso que a prática na sala de aula seja avaliada de forma qualitativa e contínua (GOIÂNIA /SME, 1992, fl. 36).

As orientações sobre a organização das turmas de alunos foram precedidas por estudos que apresentaram critérios historicamente estabelecidos sobre a organização de turmas, desde a tentativa de homogeneizar a turma por nível, o que gerava a rotulação de “turma fraca ou forte, da compreensão da criança como vazia” (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 35), tendo a escola que repassar o conhecimento de forma igual para todos, até o posicionamento da SME com a afirmativa de que a “Secretaria tomou a decisão de abolir a formação de turmas pelo desempenho cognitivo” (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 35).

No documento, a listagem de conteúdos apresentada foi precedida por justificativa teórica que valorizava o contexto do aluno, sua linguagem e a defesa de que se oferecesse condições para que a criança se torne “crítica em relação ao seu contexto” (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 50), e que o professor permita à criança expressar-se.

Nota-se maior preocupação com o espaço do aluno, cabendo à escola

não desprezar as experiências sociais de linguagem, a interação verbal que se trava em sala de aula [...] não tentar modelar seus alunos pelo chamamento à disciplina via silêncio, via imobilidade através do enfileiramento que impede o diálogo, a convivência, a interação e a explicitação das diferenças na alfabetização (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 35).

A preocupação central na proposta de 1992, assim como o BUA, continuou sendo a busca de soluções para a repetência e evasão, mas tornou-se mais enfática a defesa de que fosse garantida “a apropriação do conhecimento de modo significativo, contribuindo para uma formação global do aluno enquanto sujeito social” (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 32). A concepção da criança como sujeito de direitos passa a estar presente nos documentos oficiais, o que indica a intenção de legitimar as disposições adotadas na Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, compreensão que reflete na forma como o conhecimento é trabalhado com a criança de modo a torná-lo significativo.

A Secretaria Municipal de Educação por meio do Projeto “Escola para o Século XXI” (1998) afirmou que procurava por meio dessa proposta atender aos requisitos da nova ordem mundial sobre a necessidade de superar as desigualdades sociais e que isso exigiria a efetiva mobilização pela educação. Nesse sentido a Secretaria procurou

Dentro de um Plano de Ação Político-Pedagógico, superar os principais problemas quanto ao atendimento de uma política de educação para todos, dentro do princípio da qualidade, sem perda do atendimento às demandas de quantidade, já que nos defrontamos com uma realidade de baixo desempenho qualitativo e de números insatisfatórios de atendimento escolar (GOIÂNIA/SME, 1998, p. 10).

Para atender ao propósito de repensar a escola, a SME se dispôs a desenvolver

ações que têm como objetivo uma ampla reforma no ensino básico municipal que, além de contemplar as inovações propostas pela nova LDB nº.9394/96: correção do fluxo escolar, através dos estudos acelerados e ciclagem, com nova concepção do processo de avaliação, visando a não reprovação, fará toda uma reformulação dos currículos, grade curricular, intensivo e continuado trabalho de atualização e capacitação dos profissionais da educação, bem como de todo o corpo técnico-administrativo da Secretaria (GOIÂNIA/SME, 1998, p. 11).

Além dessas medidas, o projeto também previu a melhoria do espaço físico como a adequação, reforma e ampliação das escolas com a gradativa implantação de recursos tecnológicos para atender a parte administrativa e também a instalação de laboratórios de informática para a serem utilizados pelos alunos.

O Projeto afirma não partir de uma

visão economicista e/ou mercantilista da educação, mas da função formativa da escola, frente às exigências da globalização e regionalização do mercado – MERCOSUL. Trata-se de colocarmos o aluno da rede pública em melhores condições de competitividade e com uma ação consciente, ampliar suas

oportunidades, contribuindo para a redução da sociedade exclusiva, tornando-a mais justa e equânime (GOIÂNIA/SME, 1998, p. 12).

Para atender a essas expectativas, apresentou-se como referencial teórico a abordagem “sócio-interacionista histórico, pelo trabalho coletivo, integrado e participativo” (GOIÂNIA/SME, 1998, p. 12). A pretensão apresentada é a de construir “uma escola democrática capaz de colaborar na formação de um sujeito crítico intelectualmente, independente, cientificamente competente e voltado para a transformação da sociedade na qual vive” (GOIÂNIA/SME, 1998, p. 12). Tendo em vista os objetivos assinalados, o Projeto definiu como ações:

1. Implantação de uma nova concepção político-pedagógica para as ações educacionais.
2. Implantação dos Estudos de Aceleração para a correção da defasagem sériedade, através das Classes de Aceleração da Aprendizagem e continuidade do projeto AJA – Alfabetização para Jovens e Adultos.
3. Término da seriação, com a implantação da ciclagem do Ensino Fundamental
Ciclo I – Alfabetização / 1ª. e 2ª. séries
Ciclo II – 3ª. e 4ª. séries
Ciclo III – 5ª. e 6ª. séries
4. Seleção criteriosa dos professores que atuarão na I etapa do Projeto (GOIÂNIA/SME, 1998, p. 12).

A fundamentação teórica presente no Projeto indica sua vinculação à nova ordem mundial que é marcada pela globalização e neoliberalismo, que considera a educação como promotora da competitividade e empregabilidade (FRIGOTTO, 2002). Embora o Projeto afirme não partir de uma visão economicista, ele apresentou como intenção “colocar o aluno da rede pública em melhores condições de competitividade”, ou seja, é a formação do aluno para atender às necessidades do capital. O Projeto justificou ideologicamente que estaria reduzindo a exclusão, mas que tipo de exclusão está sendo evitada? A do desemprego? E a exclusão ao conhecimento científico que permita conhecer, analisar e criticar de modo propositivo a realidade tem sido impedida? A forma encontrada para democratizar o ensino, conforme os documentos elaborados pela SME (2006, 2004, 1998, 1992) tem sido, por exemplo, a constante reelaboração e ampliação de seus projetos.

O documento elaborado pela SME (2004), afirma que o Projeto Pedagógico “Escola para o Século XXI” que iniciou de forma experimental, em 39 escolas municipais, foi ampliado para 50 escolas em 1999.

No início da gestão 2001-2004, as 143 escolas que ofereciam educação fundamental trabalhavam com o ciclo I; 47 estavam organizadas também com o ciclo II e o ciclo III e encontravam-se funcionando em apenas 13 unidades educacionais. Além das 50 que implantaram os ciclos dentro do planejamento do

projeto “Escola para o Século XXI”, as demais aderiram à proposta do projeto de forma voluntária e independente, sem o compromisso de seguir as diretrizes estabelecidas pelo projeto (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 148).

Os projetos desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino atenderam a orientações do Ministério da Educação que, por sua vez, aceitaram as indicações realizadas por instituições internacionais no sentido de minimizar o nível de evasão e repetência escolar. No entanto, alguns fatores dificultaram sua implantação na sala de aula. Um deles foi o desconhecimento da proposta, alegação feita pelos próprios professores, como se pode constatar na pesquisa realizada por Mundim (2002), que analisou a implantação dos Ciclos de Formação na Rede no período de 1997 a 2000. Tal fato estaria denunciando uma imposição da proposta por parte da Secretaria? Houve tempo significativo para que os professores apreendessem a proposta ou contribuísem com ela? A pesquisa citada também indicou a resistência dos professores quanto à eliminação da reprovação, problemas como o elevado número de alunos por turma, os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e os constantes problemas de indisciplina.

Esses fatores tornaram-se um desafio ao trabalho desenvolvido pelas escolas e pela Rede Municipal de Ensino de Goiânia que propôs, em 2003, alterações no Projeto Escola para o Século XXI, conforme a Resolução do CME N.061/03. No ano de 2004, as alterações que ocorreram desde 2001 foram regulamentadas por meio da Resolução do CME nº. 214 de 09/12 que aprovou a Proposta Político-Pedagógica – Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, com vigência por quatro anos a partir de 2004 (GOIÂNIA/CME, 2005).

A Proposta Político-Pedagógica de 2004, elaborada na gestão do PT, reafirma alguns princípios existentes em propostas anteriores como o de que a educação é um direito universal dos indivíduos e que o educando é um cidadão portador de direitos, cabendo à escola pública garantir-lhe o direito de acesso, permanência e sucesso à vida escolar. Outro princípio que permaneceu foi o respeito ao saber do educando e do grupo social de que provém (GOIÂNIA/SME, 2004). O Projeto reconhece que houve um distanciamento processual e histórico da escola em relação à prática social e que, conforme Freitas (2003) esse distanciamento

foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierárquica e fragmentada (FREITAS, 2003, Apud, GOIÂNIA/SME, 2004, p. 27).

Com esse discurso o projeto parece assinalar para uma mudança sobre a compreensão do papel da escola em relação ao que foi apresentado no Projeto de 1998. Este projeto, como evidenciei anteriormente, defendeu a escola como espaço para a formação do aluno conforme as exigências do mundo globalizado. Na Proposta de 2004/2008 há a defesa do “respeito à cultura dos educandos e a constituição de uma escola ligada à prática social, ou seja, uma escola que não prepara para a vida, mas que é a própria vida” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 27). A dicotomia expressa na frase anterior parece apontar para a compreensão de que a escola que prepara para a vida é a escola que prepara para o mercado. Esse ponto precisa ser melhor compreendido. Conforme os autores que subsidiam a Proposta, a escola deve ter vida, deve estar vinculada ao contexto sócio-histórico-cultural e também deve preparar o aluno para a vida, ou seja, deve possibilitar ao educando o conhecimento científico que o permita agir e pensar sobre o concreto vivido.

O Projeto considera ainda que

a Educação tem como função social, por meio do acesso crítico dos educandos ao conjunto de conhecimentos construídos historicamente e da relação dialógica no espaço escolar, contribuir para a construção de uma sociedade democrática na qual os sujeitos venham, por meio da luta política, conquistar efetivamente o acesso aos bens produzidos pela sociedade, sejam estes culturais ou materiais. É nesse sentido que se coloca o papel da educação no processo de inclusão social de todos os educandos, disponibilizando à maior parcela possível da população tudo aquilo que as outras gerações produziram: os saberes, os valores e tudo que compõe a cultura (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 28).

Com essa afirmativa o Projeto volta, coerentemente, aos princípios defendidos pelos teóricos que subsidiam a proposta como Freitas (2003), Arroyo (1997), Vygotsky (1991), dentre outros. O Projeto reafirma e fundamenta teoricamente as propostas apresentadas anteriormente com relação aos Ciclos de desenvolvimento humano, ao sistema de organização da escola com base nos tempos de vida; à organização escolar, aos tempos, espaços e aos processos de ensino-aprendizado, tendo o aluno como foco principal e o respeito aos momentos de cada um. O Projeto também reafirma a importância dos estudos de Vygotsky (1991), para a compreensão do desenvolvimento humano como sendo ao mesmo tempo, orgânico e social e que envolve aspectos psicológicos, biológicos e culturais.

Quanto às orientações sobre o primeiro ciclo, que é o foco de interesse na presente pesquisa, a Proposta 2004/2008 determina que o trabalho a ser realizado no primeiro ciclo deve ter como prioridade o desenvolvimento da leitura e escrita e que os alunos “tenham acesso às vivências, informações e conhecimentos que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento social significativo” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 38).

A estrutura organizacional do primeiro ciclo é composta por um professor referência para cada turma (pedagogo ou normalista), um professor dinamizador para cada quatro turmas (pedagogo, arte-educador ou normalista), que foi considerado, à época da implantação, uma conquista dos professores desde 2001, e o professor de educação física. Na origem dessa proposta, a presença do professor dinamizador se justifica para garantir condições para a efetivação do trabalho coletivo de modo criativo e com maior flexibilidade no desenvolvimento de projetos de trabalho, e para proporcionar melhor condição para a organização dos tempos e dos espaços escolares.

O Projeto prevê o reagrupamento²⁵ de educandos, como estratégia pedagógica para possibilitar condições e situações de aprendizagem para todos. É uma forma de viabilizar, com foco nos interesses do aluno, a superação de seus limites e dificuldades a partir de metodologias alternativas às cotidianamente utilizadas. Dentre as metodologias indicadas pela Proposta deu-se ênfase às atividades lúdicas, às oficinas temáticas, aos jogos simbólicos, às artes cênicas, às danças, à ginástica e à contação de histórias. O “brincar” e o jogo também foram apontados como potencializador da aprendizagem. Para que se proceda ao reagrupamento, o Projeto propõe como ponto de partida a idade, mas devem também respeitar os tempos de aprendizagem e os interesses.

A reestruturação do tempo do professor na escola, de modo a prever horário de estudo e tempo para outras atividades pedagógicas está condicionada à presença do professor dinamizador. O horário de estudo não deve para o professor ser limitado a

reuniões entre professores e professor coordenador, nem tampouco ser utilizado a partir de interesses meramente individuais. Antes, deve sempre ser compreendido como um tempo destinado à coordenação/organização do trabalho exercido pelo professor individualmente e pelo coletivo, em função das necessidades apresentadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos na escola (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 45).

A Proposta político-pedagógica oferece como sugestão para a utilização do horário de coordenação do trabalho pedagógico: 1 – o planejamento em pequenos grupos; 2 – o atendimento individual do aluno; 3 – atendimento a pais e à comunidade; 4 – o estudo de temas específicos; 5 – a organização, seleção e confecção de material pedagógico; 6 – a participação em Fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação e, por fim, 7 – a discussão e registro parcial do processo avaliativo.

²⁵ Reagrupamento para a SME “é fazer novos agrupamentos dos educandos com o objetivo de criar condições e situações de aprendizagem para todos. O reagrupamento é uma proposta de trabalho, no interior da organização escolar de ciclos que objetiva romper com tempo e espaços rígidos” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 40).

Com a entrada do professor dinamizador na sala de aula, a Proposta Político-pedagógica estabelece que haja o “horário de estudo” para o professor regente, no entanto no parágrafo seguinte ela define que esse tempo deve ser empregado como horário de coordenação do trabalho pedagógico. Na lista de atividades que podem ser realizadas nesse tempo o estudo é apenas um dos itens e depende do projeto pedagógico da escola. Dessa forma, entendo que o poder público busca isentar-se da crítica de não oferecer condições para que o professor tenha sua formação em serviço, cabendo ao gestor escolar, juntamente com os professores, que são os responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico, organizar o tempo de modo a atender, em quatro horas, a sete tipos diferentes de atividades, tempo que talvez fosse suficiente para atender a somente uma das atividades relacionadas. Essa é, segundo Carrijo (2005), mais uma estratégia da política neoliberal que atribui a ineficácia ou o não cumprimento das orientações para a melhoria da escola à incapacidade dos gestores e que o problema da educação se encontra na qualidade de atendimento, por necessitar de uma gestão administrativa competente.

Quanto à proposta curricular que orienta a prática pedagógica, ela se fundamenta na concepção de que o educando é o “núcleo orientador de toda a ação pedagógica” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 49) e tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento do educando nos aspectos físico, psíquico, cognitivo, afetivo, social, ético e estético. Para tanto “deverá haver oportunidades freqüentes, formais e informais, de se vivenciar a riqueza cultural da comunidade, da sociedade, segundo o alcance e o ritmo dos educandos” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 50). Essa proposta apresenta sua vinculação aos pressupostos teóricos da Escola Nova ao se definir como tendo suas ações centradas no aluno. Posicionamento que, conforme Kramer (2002), polariza o trabalho educativo que deve se fundamentar na relação e na interação.

A função definida para a escola é a de “socialização dos conhecimentos produzidos historicamente, o que pressupõe considerar cada realidade escolar, as inúmeras interferências sociais, as expressões de vínculos, opções e valores” (GOIÂNIA/SME, 2005, p. 51). Dessa forma os conhecimentos sistematizados a serem trabalhados deverão ser organizados, selecionados e construídos pelo coletivo dos profissionais que compõem os Ciclos, tendo esses que compreender “quem são os educandos, que tipo de trabalho atende suas necessidades e que tipo de sujeito se quer formar” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 53). Com essa base, então, conforme a fase do desenvolvimento da criança, o professor deve selecionar os conhecimentos sistematizados que sejam fundamentais e necessários que se aprenda.

A Proposta orienta também que se articule a dimensão instrutiva (saber sistematizado) e a dimensão formativa (sócio-cultural-ética-política-cidadã) e que o conhecimento seja significativo para o educando em seu contexto social, cultural e político. Para atender a essa compreensão de currículo, a opção metodológica mais presente na Rede Municipal é o projeto de trabalho, que requer a participação dos alunos, professores e pais em todas as etapas de sua realização. Por considerar a importância dialógica do ato educativo, é possibilitado a cada unidade escolar escolher outros métodos ou teorias do conhecimento, mas que atendam aos princípios de respeito às “experiências significativas de cada fase do desenvolvimento humano e que favoreçam a autonomia e a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e solidário e a socialização dos educandos” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 57).

Quanto ao processo de avaliação defendido na Proposta de 2004, explicitou-se como fundamental a compreensão da avaliação vinculada ao ato de ensinar e de aprender, sendo um desdobramento dos objetivos definidos para cada Ciclo, turma, agrupamento ou reagrupamento. O processo avaliativo foi apresentado como tendo as seguintes características fundamentais:

- a) diagnóstico – pois deve ter por objetivo a identificação, no processo de ensino-aprendizagem, dos avanços, potencialidades e dificuldades, buscando subsídios para reflexão sobre as práticas educativas e apontar caminhos para superação dos limites;
- b) investigativo – visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do educando e oferecer subsídios para os profissionais da educação refletirem sobre a prática pedagógica que realizam. O diálogo com o educando sobre seus erros e acertos é importante para descobrir seu raciocínio, seu processo de aprendizagem;
- c) processual – por entender-se que os acontecimentos na escola, assim como em toda vida humana, são históricos e portanto, desenrolam-se através do tempo;
- d) dinâmico – utilizando diversos e diferentes instrumentos e buscando a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no seu processo;
- e) qualitativo – buscando identificar as aprendizagens significativas para o contexto social, cultural e político em que se inserem os educandos;
- f) contínuo – realizando durante todo o tempo e não apenas no período que habitualmente é chamado de período de avaliação ou no final do bimestre;
- g) descritivo – garantindo dados qualitativos da avaliação que os números não dão conta e por possibilitar, também a apresentação de detalhes significativos da formação do educando, oportunizando ao coletivo condições de implementar ações alternativas, tendo em vista a situação de dificuldade ou limites a serem superados. Essa concepção é referencial para uma educação tratada como prática social e humanizadora (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 64).

A Proposta enfatiza a importância da avaliação, discriminando como forma de diagnosticar o desenvolvimento dos educandos e também por ser reveladora das experiências

pedagógicas entre os educadores e educandos, por isso o material descritivo é valorizado como importante meio para compreender o processo ensino-aprendizado. A orientação oferecida pela Proposta é que o registro descritivo aconteça a cada trimestre, para que o professor disponha de tempo maior para analisar o processo do aluno. Antes do preenchimento das fichas referentes a cada aluno, deve-se realizar o Conselho de Ciclo que conta com a participação dos professores do ciclo, o diretor, o professor coordenador, pai e alunos. Nesse Conselho, caso o aluno não tenha atingido o objetivos propostos, são pensadas estratégias para atender às necessidades de melhor desempenho tanto individualmente quanto do grupo.

Essa proposta de avaliação significa um avanço importante em termos de compreensão e respeito ao processo do aluno ao desenvolver análises qualitativas sobre suas produções de modo a abarcar o percurso do trabalho realizado e a utilização das análises como forma de propiciar as orientações necessárias para a aprendizagem do aluno. Indica ainda uma abrangência do processo de avaliação ao propor que além da análise sobre o processo do aluno também sirva como instrumento para a reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado.

O projeto de Ciclo de Formação Humana, assumido pela SME a partir de 2002, não trabalha com a idéia de reprovação, assim, caso ao final de um Ciclo (três anos) o aluno não tenha apresentado os avanços necessários para concluir aquela etapa é pensado, no Conselho de Ciclo, um projeto de acompanhamento individualizado para que o educando permaneça entre seus pares de idade e não tenha prejuízo quanto às aprendizagens necessárias para a sua formação.

A partir do exposto sobre o projeto, cabe questionar os objetivos propostos: o respeito ao Ciclo de desenvolvimento humano na organização do tempo escolar, o respeito às necessidades dos educandos, bem como ao seu contexto cultural e o que é apresentado como prioritário na viabilização do trabalho, que é “a importância da construção de um trabalho coletivo na escola” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 36) tem sido viabilizado no contexto escolar? Essas questões, dentre outras, devem ser respondidas tanto pela SME, quanto pelas escolas para suscitar a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

As orientações contidas na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2004, com validade para quatro anos, passaram a ser discutidas e modificadas com a mudança na gestão do PT para o PMDB.

Conforme histórico apresentado no Parecer da Assessoria Técnica/CME n.º 129/05, documento que compõe o processo n.º. 27832261/05 (GOIÂNIA/CME, 2005), a

Secretária da Educação Municipal encaminhou ao Conselho Municipal de Educação o Ofício n.º 2.306/05, comunicando a instituição de um “Núcleo de Pesquisa dos Ciclos”. Este teve como objetivo avaliar o processo de aprendizagem, diagnosticar as fragilidades da Proposta Político-pedagógica de 2004 e propiciar algumas modificações quanto ao seu aspecto pedagógico e organizacional. Para fundamentar tais mudanças a Secretaria Municipal realizou, em maio de 2005, uma avaliação dos Ciclos de Formação com 3.344 educandos do primeiro ciclo e 1.395 do segundo ciclo e, conforme a Secretaria, os dados explicitaram a necessidade de se fazerem mudanças tanto nos aspectos pedagógicos quanto organizacionais da Proposta Político-pedagógica de 2004 (GOIÂNIA/CME, 2005).

A gestão 2005-2008 propôs alterações quanto à enturmação, à mobilidade, à avaliação e ao Currículo, princípios que eram os pilares de sustentação da Proposta de 2004. Enquanto essa Proposta defende a faixa etária como principal critério de enturmação e nega que essa organização considere o nível de conhecimento dos alunos, a nova gestão propôs que se flexibilizasse a enturmação por idade e que se considerasse o desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo do educando. Quanto à mobilidade, a Proposta 2004 não trabalha com a idéia de aprovação ou reprovação, afirmando que todos têm direito à aprendizagem. Com relação a esse item a gestão que assumiu em 2005 defendeu que a progressão é natural quando o educando alcança os objetivos propostos e o desempenho esperado, mas caso isso não ocorra ele poderá permanecer mais um tempo no ciclo para “resgatar as aprendizagens ainda não construídas” (GOIÂNIA/CME, 2005). A avaliação defendida pela Proposta 2004 é qualitativa, processual, diagnóstica, investigativa, contínua e descritiva, realizada trimestralmente por meio de fichas descritivas. A essa forma de avaliação a gestão 2005-2008 acrescentou o aspecto quantitativo de forma que se apresente, juntamente com as fichas descritivas, um quadro de percentual e gráfico dos objetivos alcançados.

A assessoria técnica do Conselho Municipal de Educação, no Parecer da Assessoria Técnica/CME n.º 129/05, (GOIÂNIA/CME, 2005) concluiu que as mudanças propostas pela gestão 2005/2008 romperam com a lógica da Proposta Político-pedagógica de 2004 e faz considerações tomando como argumento teorias de autores como Vygotsky (1989), Freitas (2003), dentre outros que subsidiam a proposta do Ciclo de Formação Humana e também de aspectos teóricos presentes na Proposta de 2004.

Os assessores técnicos se posicionaram sobre cada um dos itens indicados para serem modificados. Quanto à flexibilidade na enturmação e mobilidade dos educandos os pareceristas alegam que a mudança negaria a convivência entre os pares independentemente do desenvolvimento cognitivo, que se torna necessário levar em conta a trajetória de vida de

cada educando em seu processo de escolarização e que se deve superar a fragmentação e interrupção dos processos de aprendizagem e socialização entre os pares.

Em contraposição à defesa da atual gestão de que o docente deva promover estratégias para recuperar os educandos com menor rendimento escolar, os assessores apontam que a “superação das dificuldades pressupõe um aprofundamento teórico, uma revisão metodológica [...] uma revisão nas concepções que buscam explicar o fracasso escolar do educando” (GOIÂNIA/CME, 2005). Os pareceristas consideram, ainda, que não se pode atribuir a não aprendizagem apenas ao educando, o que resultaria como alternativa a sua retenção ou permanência, mas que outros fatores, dentre eles a “ineficiência do sistema escolar”, também devem ser considerados.

Quanto ao acréscimo do fator quantitativo no processo de avaliação, eles argumentam que “a avaliação quantitativa, dissociada da qualitativa, privilegia a aquisição mecânica do conhecimento, passando a vigorar a idéia de que o educando é desprovido de capacidades e que essas devem ser estimuladas com a utilização de recompensas ou punições exemplares” (GOIÂNIA/CME, 2005). Argumentam ainda que a avaliação qualitativa não tem como objetivo a retenção ou promoção do aluno, mas a identificação do seu nível de compreensão e assimilação bem como de suas dificuldades para que a escola tome as medidas necessárias para superar essas dificuldades.

No que se refere à organização curricular, a Proposta 2004 defende sua composição por áreas de estudos que integrem os diversos conteúdos de modo orgânico e flexível. Com a mudança, o currículo passaria a ser organizado por disciplinas. Os pareceristas apontaram que a organização do conhecimento por

disciplina pressupõe menor abrangência porque mais específica e de maior profundidade, porque mais especializada, mais singular [e que] o currículo organizado por disciplina pode incorrer no risco de se tornar estanque, sem interfaces. Essa estrutura curricular é adequada às etapas superiores de escolarização (GOIÂNIA/CME, 2005).

Por fim, a organização curricular, realizada por áreas de conhecimento na gestão anterior, passaria, na proposta de 2005-2008, a ser composta por disciplinas conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua estrangeira (Bases dos Ciclos II e III), Arte, Educação Física e Educação Religiosa (termo utilizado na Resolução – CNE/CEB nº 2/98 e que nas Bases Curriculares em análise é denominado Ensino Religioso) (GOIANIA/SME, 2006).

As análises realizadas pelos pareceristas, apesar de se mostraram coerentes com os subsídios teóricos existente na Proposta político-pedagógica de 2004 e de afirmar que as mudanças encaminhadas pela SME rompiam com os princípios defendidos pela Proposta político-pedagógica de 2004, afirmativa que corroboro, se tornaram incoerentes com as conclusões apresentadas. Ao finalizar as análises, os pareceristas aprovaram as alterações solicitadas pela SME com a indicação de algumas sugestões que flexibilizavam o discurso utilizado na proposta, mas que o mantinha em sua essência. Dessa forma, após o parecer ter sido aprovado na plenária de 19-12-2005, as alterações da Proposta político-pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência de 2004 foi aprovada por meio da Resolução – CME nº 195, de 19-12-2005.

Com relação aos itens aqui destacados, tratados no artigo 1º da citada Resolução, a redação ficou da seguinte forma:

I – A enturmação será organizada por meio de grupos de educandos com idades aproximadas, considerando seu desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo.

II – O educando que não apresentou desenvolvimento nos aspectos citados no inciso anterior, **poderá permanecer** por mais um tempo na mesma etapa do ciclo. (grifo da pesquisadora)

a) – a permanência do educando no mesmo Ciclo deverá ser precedida de avaliação diagnóstica aprovada pelo Conselho de Ciclo e registrada em ata.

b) – A Secretaria Municipal de Educação deverá criar condições para que a Escola possa estabelecer estratégias e mecanismos que auxiliem o educando que permanece no Ciclo a alcançar a aprendizagem necessária ao seu ingresso no Ciclo seguinte.

III – A avaliação será diagnóstica, dinâmica, qualitativa, contínua, descritiva, acrescida do aspecto quantitativo (GOIÂNIA/CME, 2005).

A Resolução nº195/2005 do CME legitimou, assim, todas as propostas solicitadas pela SME e ofereceu às escolas a possibilidade de reter o aluno “por mais tempo”. A proposta não especifica em que estaria pautado esse tempo, ela permite a compreensão de que seria até quando o aluno pudesse ter os requisitos necessários para ingressar no Ciclo seguinte. Dessa forma, não se pode mais afirmar que a SME tem uma proposta pedagógica organizada por Ciclos de Aprendizagem, porque essa, conforme Mainardes (2007), pressupõe não haver reprovação ao longo do Ensino Fundamental. A proposta da SME passa, então, a se adequar mais à proposta de Progressão continuada, que permite a retenção dos alunos em séries que finalizam o Ciclo, que seria no 5º e no 9º ano.

A proposta do Ciclo realmente precisava de mudanças, mas no sentido de efetivar condições de trabalho que possibilitassem ao professor atender às necessidades dos alunos, como a existência de menor número de crianças por sala de aula, adequações do mobiliário, melhoria do espaço físico, número suficiente de profissionais da psicologia, da

fonoaudiologia, dentre outros, para atender as crianças que precisam desse tipo de atendimento. Essas são algumas das dificuldades apresentadas pelas professoras entrevistadas para a realização de seu trabalho, além da necessidade de se oferecer condições de estudos para a formação continuada em serviço, de modo a que o professor tenha condições de compreender criticamente a realidade, suas ações cotidianas e possa desenvolver pesquisas que lhe permita transformar a prática docente. No entanto, as mudanças propostas pela SME, mais fáceis de serem implementadas, retomam um fazer longamente debatido e criticado e que indica uma posição teórica pautada em uma política neoliberal, que atribui e penaliza o aluno por seu fracasso escolar.

2.2 – O processo de pesquisa na escola e a formação de vínculos

Para proceder à escolha da Escola campo em que a investigação seria desenvolvida, eu e a professora orientadora da pesquisa encaminhamos um ofício, em 15 de março de 2007 (apêndice A), solicitando à Secretária Municipal de Educação, a permissão para que se desenvolvesse a pesquisa tanto na Secretaria, para a investigação de documentos, quanto em escolas pertencentes à Rede. Para validar a entrada no campo da pesquisa, elaborei um Termo de Consentimento (apêndice B e C), para ser assinado pelos participantes, para que fosse garantida a lisura e o compromisso ético com os envolvidos na pesquisa. Como Corsaro (2005, p. 445) adverte, “uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos”.

Enquanto esperava a resposta da Secretária Municipal de Educação, consultei na Secretaria quais as escolas que trabalhavam com o Ciclo I e a quantidade de alunos, porque o primeiro critério estabelecido seria trabalhar com escolas que tivesse o maior número de alunos de 6 anos nesse Ciclo. Obtive como informação que a Rede Municipal de Educação destacava em seu quadro três escolas com maior número de salas e alunos do Ciclo I, com a diferença de um ou dois alunos de uma escola para a outra. Obtive as referências das escolas para manter futuro contato, caso a Secretária permitisse que a pesquisa fosse desenvolvida na Rede.

Em resposta, a Secretária solicitou, em 12 de abril, que anexássemos junto ao pedido o projeto da pesquisa, informasse o número de unidades educacionais onde a pesquisa seria desenvolvida, bem como a delimitação do campo e o período de atuação.

Infelizmente a resposta da Secretária nos chegou às mãos somente no início do mês de maio, assim, no dia 09 respondemos à Secretária oferecendo as informações

solicitadas, afirmando que seria realizada uma pré-escolha entre as três escolas que apresentassem maior número de crianças matriculadas com seis anos de idade e que o objetivo da pesquisa seria, por meio de uma relação dialógica com a criança, compreender como ela se percebe no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e qual seu lugar no contexto escolar. Afirmamos ainda que embora a pesquisa não tenha como foco o trabalho docente e/ou administrativo, teria como pretensão também ouvir os(as) professores(as) e a direção para que pudesse compreender o contexto em que a criança está inserida.

A Secretária encaminhou-nos sua resposta, datada em 01 de junho, solicitando que fosse apontado à Secretaria o nome das três escolas pré-selecionadas para que a Secretaria Municipal pudesse entrar em contato com as escolas antes da pesquisa. Como essa correspondência chegou-nos às mãos somente na última quinzena de junho e o período letivo estava finalizando, com a escola se organizando para o término do semestre, decidimos que enviaríamos o nome das escolas somente no mês de agosto, após conversar com os diretores das escolas que atendessem ao pré-requisito por nós estabelecido.

Em contato com a Secretaria Municipal, fui informada que duas das escolas pré-selecionadas ficavam no entorno de Goiânia e tinham poucos anos de funcionamento, uma estava situada na periferia da cidade e era considerada a mais antiga do bairro, também se destacava como referência tanto pelo bairro quanto pela Secretaria. Tomei então como primeira opção a escola mais antiga, por entender que o trabalho nela desenvolvido estaria há mais tempo sob a orientação da proposta pedagógica e curricular da Secretaria e, por ser uma Escola referência, poderia oferecer uma idéia sobre a expectativa que a Secretaria tem em relação ao trabalho desenvolvido pelas escolas.

Assim, nos últimos dias de julho entrei em contato por telefone com a escola para marcar entrevista com o diretor, apresentar o projeto e verificar se havia interesse que ele fosse ali desenvolvido. A decisão de entrar em contato com a escola, antes de indicar seu nome para a Secretária foi para que a Escola compreendesse que a intenção era fazer um trabalho com a anuência de todos e não uma determinação que partisse unilateralmente da Secretaria Municipal de Educação. A intenção era “estabelecer o *status* de membro”, como afirma Corsaro (2005, p. 444), para que pudesse ter uma visão de dentro, ser aceita pelo grupo, demonstrando desde o primeiro contato o respeito por suas posições e opiniões.

No dia 01 de agosto de 2007 fui à Escola, retratada na foto a seguir.



Foto nº 5: fachada principal da Escola

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Eu estava como as mães, fitando a escola do lado de fora do portão. Não sabia se seria bem vinda, se conseguiria realizar a pesquisa que tinha em mente.

Reuni-me com o diretor e lhe expus o projeto que pretendia desenvolver na escola. Expliquei que aquela era uma das três escolas pré-selecionadas e que só desenvolveria o projeto se fosse do interesse do grupo. O diretor afirmou que a escola tinha como proposta ser campo de pesquisa e que seria um prazer receber-me. Solicitei, no entanto, que ele falasse sobre a proposta para as professoras do primeiro ciclo e que caso ela fosse aceita pelo grupo apresentaria o projeto àqueles que dele participaria. A decisão de que o diretor conversasse com as professoras e coordenadoras sobre a minha presença na Escola e nas salas ao invés de eu mesma solicitar essa permissão, foi para que o grupo não se sentisse coibido em sua resposta devido a minha presença.

Na pesquisa do tipo etnográfico é fundamental a forma como se entra no campo de pesquisa, assim procurei desde o início demonstrar respeito pela posição do grupo e notei que ter recorrido primeiro à Escola e dar tempo e liberdade para que ela aceitasse ou não o desenvolvimento da pesquisa foi fundamental. Observei que o grupo estava predisposto a

aceitar-me, colocando-se desde o início da pesquisa disponível para ajudar-me no que fosse necessário.

Na conversa com o diretor, ele adiantou que a escola possui três salas do Ciclo I e entre as três professoras que nele trabalham, apenas uma era concursada, tendo as outras um contrato temporário, podendo sair da escola no final daquele ano. Ele então sugeriu que o trabalho fosse iniciado na sala da professora efetiva, porque ela trabalhava com crianças da alfabetização há dez anos. Solicitei a ele para, durante a conversa com as professoras, deixar clara minha posição de só entrar na sala com a permissão da professora e mesmo que a mais indicada fosse a sala da professora efetiva, seria preservada sua liberdade em não participar na pesquisa. Esclareci ainda minha intenção de ter uma sala como referência, embora também tivesse a pretensão de freqüentar as outras duas e, caso a professora efetiva aceitasse, a pesquisa poderia ser iniciada pela sala dela. O diretor afirmou que se reuniria com as professoras naquela manhã e no dia seguinte, quando as aulas iniciassem, a pesquisa poderia começar a ser desenvolvida. Adiantei também que na pesquisa estava previsto o uso de gravador e filmadora, mas esses recursos seriam introduzidos no cotidiano escolar de modo gradativo para não chamar tanto a atenção dos alunos, embora soubesse que a minha presença já configuraria uma intervenção nesse cotidiano que, conforme André (1999) não se configura como algo estático e repetitivo.

Comprometi-me com o Diretor de que apresentaria o projeto para o grupo e estaria à disposição para responder a qualquer dúvida. Afirmei ainda que a escola receberia a devolutiva de minhas observações, procurando firmar o meu compromisso para com o grupo.

Informei-o, assim como para as coordenadoras – duas pedagógicas e uma de turno – e para as três professoras que ficaria na escola durante quinze dias sem comunicar à Secretaria, para que a escola pudesse decidir com mais tranquilidade se pesquisa poderia continuar. Ao término desse período, caso consolidasse minha permanência, comunicaria o nome da escola campo à Secretaria Municipal de Educação.

Ao final dos quinze dias perguntei às professoras, coordenadoras e ao diretor se mantinham o interesse em que a pesquisa continuasse a ser desenvolvida, o que implicava minha permanência na escola. Todos afirmaram estar de acordo. Perguntei também aos alunos se estavam gostando de minha presença na sala de aula e recreio, eles disseram estar gostando muito. Todas as turmas “A”, têm a configuração semelhante com a da foto nº 6,



Foto nº 6: sala de aula

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

É importante salientar que no primeiro dia de aula, quando fui apresentada aos alunos pela professora Joana – e o mesmo ocorreu quando entrei nas outras salas pela primeira vez – dialoguei com os alunos sobre a pesquisa, afirmando que estava na escola para conversar com eles, conhecer um pouco mais o que pensam e sentem, mas que só ficaria na sala se todos estivessem de acordo e conversaria com aqueles que assim o desejassem. Os alunos foram muito receptivos e disseram que me aceitariam na sala, a maioria levantou o dedo quando perguntei se gostariam de conversar comigo. Esclareci então que entregaria um papel – o Termo de Consentimento – para que seus pais ou responsáveis o assinassem, permitindo que gravasse suas falas e que os fotografasse. Afirmei que mudaria seus nomes e que o que eles me dissessem somente eu, eles e a minha professora-orientadora saberíamos quem falou.

Como afirma Alderson (2005, p. 423),

envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas.

Com essa compreensão, mesmo tendo explicado sobre o sigilo na pesquisa tanto para as professoras quanto para os alunos, quando conversava com as crianças reafirmava esse compromisso. A importância desse sigilo para a criança pode ser notado quando em conversa com Diana, ela disse que a mãe e o pai brigavam muito e em seguida, sem graça, corrigiu dizendo que eles não brigavam. Senti ser necessário esclarecê-la novamente sobre o sigilo na pesquisa, o que resultou no seguinte diálogo:

Diana: aí, você vai escutando e escrevendo? [anteriormente eu disse a ela que nossa fala seria gravada]

Pesq.: no computador?

Diana: é

Pesq.: mas só que lá no computador, por exemplo, eu converso com você, mas eu não vou por o nome de Diana eu vou por o nome de Flora, por exemplo, é um nome que eu invento aí ninguém sabe quem é a Diana, porque ninguém conhece essa criança, por isso que o que você me falar ninguém fica sabendo, entendeu? Eu troco o nome, coloco apelido. Aí só eu vou saber quem é a dona do apelido, quem que é quem, por exemplo, fala um apelido pra você!

Diana: ah! Pera aí, Letícia.

Pesq.: eu ponho o seu nome de Letícia, aí ninguém sabe que Diana é Letícia, aí quando alguém for ler, por exemplo, Diana falou que a mãe dela briga muito com o pai dela, não vai saber que foi você, porque vai ver Letícia falou que o pai dela briga muito com a mãe dela, mas ninguém vai saber, só você entendeu?

Diana: mas nem todo mundo aqui sabe ler não né?

Pesq.: pois é, ninguém vai ficar sabendo.

Diana: e seu filho vê?

Pesq.: eles não vão ficar sabendo só ...

Diana: e seu filho?

Pesq.: só a professora da faculdade que vai ver, meu filho também não vai ver, nem meu marido, só minha professora.

Diana: que é, você fez um lá pra todo mundo? [Diana quer saber se em minha casa eu transcrevi a conversa com nome verdadeiro para todos lerem]

Pesq.: não, só pra minha professora, para os outros é com outro nome, não é o seu, é a Letícia, quem é Letícia? Ninguém conhece.

Diana: eu conheço.

Pesq.: não, mas não é você ...

Diana: é eu!

Pesq.: entendeu? Então ninguém vai saber que foi você que falou, vai pensar ser Letícia

Diana: mas quem tá falando aqui?

Pesq.: não, mas quem vai mudar sou eu, só eu que vou saber, ninguém vai ficar sabendo.

Diana: aí que nome você inventa?

Pesq.: qualquer um.

Diana: sem a gente pedir?

Pesq.: nem você vai saber.

Diana: [risos] porque não?

Pesq.: porque você não precisa saber.

Diana: ah!

Pesq.: por exemplo, assim, o Ronilson, quando eu for colocar lá, eu coloco um outro nome qualquer, aí o que o Ronilson falar, você não vai ficar sabendo, só eu vou saber o que ele falou.

Diana: porque ele que tá gravando

Pesq.: então...

Diana: o que você fica gravando?

Pesq.: o quê?

Diana: por que você fica gravando?

Pesq.: pra poder não esquecer.

Diana: porque a gente diz assim oh tal tal, tal, hã?

Pesq.: não, mas eu não vou gravar, escrever qualquer coisa, vou escrever coisa importante, tal tal, tal, num é importante, eu vou escrever por exemplo assim é, Diana quer saber como eu vou fazer pra ninguém descobrir o que ela está me contando, aí eu respondi que vou colocar o nome de outra menina no lugar dela pra ninguém saber que foi ela quem falou.

Diana: é?

Pesq.: aí eu escrevo.

Diana: por, por exemplo, tia Sônia coloca o nome da minha irmã?

Pesq.: pode ser, entendeu?

Diana: anham! (Gravação com Diana, no horário da aula de Educação Física²⁶, em 03-09-07).

Após esse diálogo, Diana passou a falar com tranquilidade sobre a situação conflituosa entre seus pais, o que a deixava muito triste.

Diana demonstrou, nesse diálogo, a compreensão de sua posição como participante ativa na pesquisa ao sugerir o nome que desejava ser usado em suas falas. Somente o fez quando se sentiu esclarecida em relação ao sigilo de sua pessoa, ao sentir satisfeita em relação ao seu anonimato, o que demonstra o quanto as crianças pedem e devem ser respeitadas e consideradas como participantes ativas na pesquisa. A disponibilidade e o prazer que a criança demonstra em participar na pesquisa não devem permitir que o pesquisador se descuide da ética, como Alderson (2005) defende.

O respeito moral e ético pelo consentimento da criança em participar da pesquisa não inviabiliza a necessidade legal de se ter o consentimento formal dos pais ou responsáveis. Em conversa com a professora Joana, ficou acordado que o melhor momento para eu falar sobre a pesquisa e entregar o Termo de Consentimento para ser assinado seria na reunião de pais. Como ela só ocorreria em outubro, passei a conversar com os pais na entrada ou saída das crianças, ocasião em que falava um pouco mais sobre a pesquisa e todos eles consentiram que seus filhos fossem fotografados, suas falas fossem gravadas e registradas e também aceitaram o convite para me concederem uma entrevista.

Ao conversar com as mães notei que a maioria sabia quem eu era, como me chamava, o que fazia na escola, porque conforme disseram seus filhos, eu estava na escola para conversar com eles. As crianças não disseram aos pais que eu estava na escola para observá-las ou fazer perguntas a elas, mas conversar com elas e isso foi o que realmente procurei fazer, dialogar no sentido bakhtiniano que “é a forma mais simples e mais clássica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 298), que pressupõe uma alternância dos sujeitos falantes. Não como em um questionário em que o plano da fala é estabelecido por aquele que

²⁶ Diana estava com o braço machucado e por isso não podia fazer a aula de Educação Física.

pergunta, ou como usualmente ocorre na relação do adulto-pesquisador com a criança-pesquisada, em que o adulto estabelece a direção da fala. Procurei constituir o que Bakhtin (1992a, p. 290) chama de “atitude responsiva ativa [em que o ouvinte] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta” e pode, inclusive, mudar de assunto.

Na reunião de pais, que aconteceu em dezoito de outubro de 2007, falei sobre o projeto da pesquisa e em seguida entreguei o Termo de Consentimento em duas vias, para ser assinado, uma via para mim e a outra para eles terem consigo, para relerem e caso tivessem alguma dúvida ou não quisessem mais participar da pesquisa, a cópia do Termo de Consentimento lhes seria devolvida e as informações obtidas não seriam utilizadas. Aos pais que não vieram à reunião, as crianças levaram o Termo; coloquei-me à disposição para esclarecimentos assinalando no documento o número do meu telefone.

Percebi que a atitude de falar com os pais sobre a pesquisa e lhes pedir permissão para registrar as conversas de seus filhos e fotografá-los foi fundamental para a assinatura do Termo de Consentimento e que a minha presença enquanto pesquisadora da Universidade que se interessa e busca conhecer as crianças os deixou orgulhosos. Esse fato aponta para a responsabilidade e importância de a Universidade estreitar os vínculos com a sociedade.

Ao falar sobre a pesquisa para as professoras também expliquei que traria um Termo de Consentimento para que elas assinassem, autorizando-me a utilizar suas falas e imagens e que o nome delas só seria conhecido por mim e minha orientadora. Nessa oportunidade me comprometi em fazer a devolutiva da pesquisa para a escola. Ocasão em que a professora Joana disse:

já tive muitos professores pesquisando em minha sala, a maioria vão embora e não me dizem nada (Diário de campo, em 02-08-07).

Essa é uma denúncia que entendo ser importante registrar porque as escolas têm sido *lócus* para pesquisas, mas depois são esquecidas e não recebem o retorno que poderiam ajudá-las na reflexão sobre o seu saber e fazer além de ser um importante espaço para validação da pesquisa. Da mesma forma, é necessário que a Secretaria de Educação Municipal e as instituições escolares possibilitem o desenvolvimento de pesquisas de modo a que se estabeleça e/ou aprofunde o diálogo entre a Universidade e a Rede Municipal de Educação, para que se fortaleça o vínculo entre ensino e pesquisa no cotidiano educativo principalmente nas instituições de Ensino Básico. Para que essa proposta seja viabilizada é essencial a elaboração de documentos que legitimem os vínculos e compromissos entre as instituições, no entanto, é importante ressaltar a necessidade de que não se burocratize esse processo e as

tramitações documentais, o que pode dificultar e até mesmo inviabilizar as parcerias que podem ser estabelecidas.

No dia 20 de agosto comuniquei à Secretária Municipal de Educação o nome da escola que pretendia pesquisar e ela enviou à escola a recomendação para aceitar o desenvolvimento da pesquisa.

Estive presente na Escola campo no período vespertino, durante a semana, menos às terças-feiras, de agosto a dezembro de 2007. E em 2008 retornei à Escola, de forma esporádica, para realizar algumas entrevistas que se faziam necessárias. Em 2009 entreguei às pessoas entrevistadas uma cópia da transcrição de suas falas gravadas ou filmadas, com a explicação de que poderiam sugerir acréscimos ou alterações no texto. Esclareci que ao registrar as falas na tese suprimi as repetições, comuns na linguagem falada, para preservar o fluxo das idéias, mas que o tom coloquial da linguagem havia sido mantido e dessa forma não realizei adequações para a linguagem padrão comumente utilizada na linguagem escrita. Ao realizar a devolutiva das entrevistas, os professores demonstraram aprovação em relação à essa atitude e a maioria afirmou que esse material será importante para analisarem suas próprias compreensões acerca dos assuntos tratados nas entrevistas, ou seja, de suas práticas pedagógicas.

2.2.1 – Apresentação da escola campo: aspectos histórico, físico e pedagógico

Para resguardar a identidade da escola a nomearei simplesmente como “Escola”. Ela está localizada em um bairro da periferia de Goiânia, na região noroeste, e foi fundada em 1966, oferecendo inicialmente a primeira fase do Ensino Fundamental e, posteriormente, a segunda fase. Em seu Projeto Político Pedagógico – PPP – afirma ser “a maior escola do setor [...], a principal escola da região noroeste da cidade, uma das maiores unidades escolares da rede municipal de ensino e é referência para a Secretaria Municipal de Educação” (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 5). No PPP há a afirmativa de que faz parte da história da escola, desde a inauguração, o papel de articuladora na defesa de políticas sociais e culturais que atendam aos direitos da comunidade e que ela ajudou a promover a construção do posto de saúde, do ginásio de esportes, da delegacia de polícia, de um novo Colégio Estadual para receber os alunos atendidos pela Escola e que concluem o Ensino Fundamental. Também participou na constituição das eleições comunitárias da Associação de moradores do setor.

A escola está situada em um terreno com 3.922m² e tem 2.998m² de área construída. Sua estrutura física é composta por 01 sala da direção, 01 coordenação pedagógica e de turno, 01 secretaria com banheiro e saleta de mecanografia, 01 sala para os professores com 1 banheiro, 13 salas de aula, 01 biblioteca escolar, 01 laboratório de ciências e artes, 01 sala de vídeo, 01 sala de materiais de Educação física, 01 sala de atendimento, acompanhamento, planejamento e reuniões pedagógicas, com 1 banheiro, 01 cozinha com depósito da merenda escolar, 01 almoxarifado, 01 sala de arquivo, 01 quadra coberta e um pátio cimentado, 1 banheiro masculino e 1 feminino com 05 box cada e uma guarita para o segurança.

A seguir apresento uma foto da secretaria, que é o local de recepção dos visitantes. Foi a primeira visão interna que tive da Escola, um lugar aclimatado pelo ar condicionado e com recursos tecnológicos. Ambiente simples e com profissionais atenciosos e receptivos.



Foto nº 7: secretaria da Escola

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Com relação à estrutura física, a escola prevê no PPP (GOIÂNIA/[Escola](#), 2007, p. 13) como necessidade a curto e médio prazo o

aumento do muro, a instalação de luminárias no estacionamento, a construção de um pátio interno central coberto, a construção da sala do grêmio estudantil, a reforma e ampliação da cozinha, a construção do depósito da merenda escolar, a construção da cobertura da passarela de entrada até o pátio interno principal, a construção de 1 sala para guardar os documentos antigos dos alunos

Como recursos materiais e didáticos, além dos que a escola possui, o PPP aponta como necessidade a aquisição de

01 microcomputador completo para o laboratório, equipamentos de laboratório de ciências (microscópios, lâminas, materiais descartáveis, potes, vidros, etc.), aquisição de acervo bibliográfico (livros literários, enciclopédias etc.) para complementação e 01 data-show para atividades com os alunos e comunidades (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 15).

Analisando os problemas que o PPP apresenta para serem resolvidos a curto e médio prazo com relação às reformas e construções, percebo que não foi relacionada como necessária a adequação de sanitários e lavatórios ao tamanho das crianças do Ciclo I, que têm entre 6 a 8 anos. Da mesma forma não se enumerou a adequação do quadro-giz, para que as crianças não precisem subir na cadeira para nele escrever ou, como se pode perceber na foto, que a professora não precise levantar a criança para realizar tal ação.



Foto nº 8: quadro nas alturas

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

A adequação do espaço físico abarca outros fatores, como o de a criança sentir que o espaço e os mobiliários são próprios para ela e com isso se sentir integrada à escola. Santos (2006), ao desenvolver pesquisa sobre a autonomia da criança ao fazer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, afirmou o quanto essa mudança se torna mais

difícil para a criança, quando ela encontra um espaço físico e mobiliário que não atende à sua constituição física e o quanto esse fator limita sua possibilidade de se tornar mais autônoma.

Além do quadro também não há adequação das mesas e cadeiras para que as crianças não fiquem durante quase quatro horas com os pés sem apoio ou os coloquem no ferro lateral da carteira ou sobre a cadeira, como se pode ver na foto número 9.



Foto nº 9: pés no ar

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Essas posições podem gerar problemas posturais e o diretor, que é professor de Educação Física, percebe a necessidade de haver essa adequação. Para ele o

mobiliário, as carteiras são altas pra esses alunos, eu não tenho vaso sanitário para a altura deles, não é adequado ainda (Entrevista em vídeo com Diretor em 14-02-08).

Porém essas adequações não são apontadas como problema a ser resolvido nem a curto ou médio prazo no PPP e desde 1966 a escola possui turmas de alfabetização. Formalmente, a Escola recebe crianças de seis anos desde a implantação do Bloco Único de Alfabetização que passou a vigorar em 1996²⁷, sendo depois substituído pelo Ciclo de formação e desenvolvimento²⁸, em 1998, o qual continua em vigor até a presente data. Porém, segundo a professora Leila, em entrevista realizada em 12 de novembro de 2008, antes da lei

²⁷ Informação oferecida pela Secretária da Escola.

²⁸ De agora em diante denominado somente como Ciclo.

11.114/2005, as crianças entravam na Escola com cinco anos, porque era permitida a entrada de crianças que completariam seis anos até o final do ano letivo. O que estaria impedindo a tomada de atitude em relação às adequações de construção e mobiliário necessários para o atendimento à faixa etária dos seis e sete anos? Essa situação poderia indicar a falta de reconhecimento do lugar da criança na Escola? Esse problema não teria muita importância porque a criança logo cresceria? Como a escola atende também a jovens e adultos, a adequação do prédio e mobiliário está privilegiando essa faixa etária.

O diretor aponta limitações nas decisões quanto à finalidade dos recursos financeiros quando afirma

algumas coisas você consegue, quando há uma urgência muito grande pra nossa escola, como aqui eu precisei de sete meses pra retirar uma árvore que tava com perigo de cair na cabeça das crianças.

[...]

eu recebo verbas direcionadas para gastos, então eu tenho pra consumo, que é parte de higiene, limpeza e material didático, que eu posso comprar, tem terceiros, que é para esse tipo de serviço [se refere à construção da quadra] e tem os permanentes, pra ficar na escola, geladeira, fogão, ar condicionado, eu não posso comprar mobiliário, por que mobiliário é dado pela prefeitura, mas alguma coisa a gente faz, armário para professores, escaninho, mas a quadra estava orçada nesses últimos três anos. O calçamento peguei da verba, sem deixar faltar pras outras coisas. Banheiro é todo santo dia, torneira, é todo santo dia (Entrevista em vídeo com Diretor em 14-02-08).

O diretor enumera suas dificuldades e justifica que o mobiliário é dado pela prefeitura.

A professora Laura também reconhece que o mobiliário da escola não está adequado às necessidades da criança, mas afirma que essa é uma realidade que não está restrita à escola pesquisada. Laura afirma,

a mesma carteira que eu atendo uma criança de seis anos eu atendo um adulto. A rede municipal não tem, a rede inteira (Entrevista em vídeo no dia 02-08-08).

A Rede Municipal de Educação atende a criança de seis anos desde 1985, crianças que não tem compleição física para ocupar adequadamente uma carteira que é feita para um adulto. O mobiliário é somente um dos itens que precisaria ser adequado, como professora Laura afirma:

A criança de seis, sete anos é toda no lúdico, você teria que ter um espaço na sala pra você preparar sua tarefa, que eu preparo, que eu faça os cartazes, o que tem haver com esse outro público?
(Entrevista em vídeo no dia 02-08-08).

Essa realidade presenciada na Escola campo e apontada como existente também em outras escolas da Rede Municipal de Educação tem implicações mais profundas, elas denunciam a falta de atenção às especificidades das crianças do Ciclo I.

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação afirma no documento “Orientações para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006), a necessidade de repensar as adequações do espaço físico e mobiliário para atender não só a criança de seis anos, mas também a do Ensino Fundamental. O documento explicita que

os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração (BRASIL, 2006, p.8).

Embora o documento aponte para a necessidade de adequação dos materiais, mobiliários e equipamentos às necessidades e condições físicas da criança, ele o indica como medida a ser repensada, discurso que ameniza a urgência dessa mudança que deveria ser uma das medidas condicionantes para a realização do trabalho com as crianças entre seis a oito anos.

Na aplicação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, estão previstas a aquisição, manutenção, construção, conservação de instalações e também para aquisição de mobiliário e equipamentos, conforme resposta ao item 5.5 que trata da “Aplicação dos Recursos” que consta no documento do FNDE - Fundeb: “Perguntas frequentes”, disponível no site do MEC.

Deduzida a remuneração do magistério, o restante dos recursos (correspondente ao máximo de 40% do Fundeb) poderá ser utilizado na cobertura das demais despesas consideradas como de “manutenção e desenvolvimento do ensino”, previstas no art. 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB), observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária dos Estados e Municípios, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (os Municípios devem utilizar recursos do Fundeb na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio). Esse conjunto de despesas compreende:

§ Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, sendo alcançados por esta definição as despesas com:

§ compra de equipamentos diversos, necessários e de uso voltado para o atendimento exclusivo das necessidades do sistema de ensino público (exemplos: carteiras escolares, mesas, armários, mimeógrafos, retroprojetores, computadores etc.);

Poderão ser realizadas todas as obras relacionadas à construção, ampliação, conclusão ou reforma das instalações físicas integrantes do patrimônio público do respectivo governo (Estado ou Município) e utilizadas especificamente para a educação básica pública, observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária dos Estados e Municípios, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição (Brasil, 2008).

Em entrevistas a mim concedidas, tanto o Diretor, quanto as coordenadoras e professoras, afirmaram que a Lei 11.114/2005, que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos, não modificou em nada o trabalho desenvolvido pela Escola, porque ela já atendia a crianças de seis anos de idade e conforme depoimento da professora Laura, apresentado anteriormente, não houve qualquer tipo de adequação nas Escolas Municipais, mesmo ela sendo prevista no Fundeb. A Escola tem o amparo legal, porém não consegue as verbas para fazer as adequações necessárias, como foi afirmado pelo Diretor. Se a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação atendem crianças de seis anos desde 1996 e têm em seu projeto pedagógico a justificativa de respeito à criança, ao seu tempo de aprendizagem, por isso a implantação do Ciclo em 1998, esse respeito também deve ser demonstrado por meio das adequações físicas dos prédios e de seus mobiliários.

Conversando por diversas vezes com as crianças – a última vez está registrada na filmagem realizada em 06-11-08 – elas afirmaram que falta na escola um parquinho para brincarem, que tenha balanço e escorregador. Para o diretor, no entanto, colocar parquinho no recreio pode gerar mais problemas:

se eu colocar o brinquedo para eles, eles se machucam. Também, eu não consigo manter isso bem cuidado, principalmente nos finais de semana, onde eu não tenho segurança, então eu tenho problemas com vândalo que vem na escola, então ele destrói, eu conserto, não tem problema toda vez que ele destruiu, toda vez eu conserto, mas o duro é que com criança não tem jeito (Entrevista em vídeo com o Diretor em 14-02-08).

Pela fala do diretor, dois fatores interferem para que as crianças não tenham o parquinho: as crianças se machucarem e a destruição provocada por “vândalos”, denunciando também problemas com a segurança. Essas são preocupações reais e que demandam um trabalho por parte da escola no sentido de orientar os alunos quanto ao uso adequado do parquinho para não se machucarem, lembrando que não têm sido denunciados por parte das escolas, acidentes com as crianças nos parquinhos, estando esses presentes em quase todas as escolas municipais. Quanto à ação dos vândalos, penso que o poder público deve oferecer condições para que a escola não restrinja o atendimento às necessidades das crianças. A instalação de um parquinho na escola merece ser discutida pelo coletivo da escola, ouvindo, inclusive, as crianças. Para Lima (2005, p. 75) “o envolvimento das crianças na organização do tempo e do espaço da instituição torna tais processos mais ricos e complexos devido às respostas mais complexas que são exigidas das crianças a partir desse envolvimento”. Na entrevista que fiz no dia 06-11-08, as crianças falaram sobre como elas gostariam que o pátio

fosse, afirmaram que o sonho delas era ter um parquinho para brincarem e argumentaram que parquinho foi feito para criança.

A escola funciona atualmente nos três períodos (turnos) com um total de 32 turmas, sendo assim distribuídas: 13 turmas de Ciclo II e III, no turno matutino, com 438 alunos; 13 turmas de Ciclo I e II no vespertino, com 413 alunos, em agrupamentos de 06 a 11 anos e 06 turmas de 1ª a 8ª série no turno noturno, com 171 cuja idade varia de 16 a 67 anos.

O perfil da maioria dos alunos, conforme o Projeto político pedagógico – PPP é de pessoas pertencentes a

família de baixo nível sócio-econômico. [...] Os familiares (pais e ou responsáveis) estão classificados em faixas de assalariados, aposentados, pensionistas, profissionais autônomos de baixa renda, trabalhadores na economia informal, e muitos em situação de desemprego (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 8)²⁹.

A grande maioria passa por dificuldades para a própria sobrevivência e convivem com problemas sociais como o “desemprego, violências familiares e urbanas, drogas lícitas e ilícitas, assim como a exclusão e marginalização dos meios de produção e bens consumíveis” (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 9).

Segunda a professora Joana,

seus alunos são pobres, mas têm família, vêm alimentados, somente dois ou três são mais pobres (Vera, Tomás e Tadeu). Esses às vezes não têm caderno, às vezes vêm sem comer (Diário de campo em 02-08-07).

O PPP apresenta que a escola faz o diagnóstico sobre a clientela atendida com o objetivo de encontrar estratégias para minimizar os problemas que determinam o comportamento dos alunos e afetam sua aprendizagem. Essas estratégias, ainda segundo o documento, são discutidas, avaliadas e redimensionadas pelo grupo.

As professoras informaram que, para minimizar os problemas advindos de comportamento inadequado, utilizam como estratégia conversar com os alunos e chamar os pais. Quando as crianças apresentam maior dificuldade para apreender o conteúdo trabalhado, as professoras procuram oferecer atendimento individualizado aos alunos, porém o tempo é pouco para desenvolver essa atividade. Uma forma encontrada pela escola é o momento de agrupamento, quando os alunos das três salas são separados em cinco grupos conforme o nível de aprendizado e desenvolvimento. Cada uma das três professoras da sala fica com um grupo, a professora de Educação Física ficava com o quarto grupo e a professora de apoio ou uma das coordenadoras pedagógicas ficava com o quinto grupo. Nesse momento as

²⁹ As informações foram coletadas a partir da ficha de matrícula dos educandos e em pesquisa sócio-econômica realizada no início do ano letivo (GOIÂNIA/Escola, 2007, p.9).

professoras desenvolviam atividades que atendiam ao nível de aprendizado dos alunos e como o número de alunos era menor, o professor podia realizar um trabalho mais direcionado para cada criança. Porém, alguns dias de agrupamento coincidia com a falta de uma colega e, segundo a professora Joana, o trabalho ficava prejudicado porque

tinha acho que dezesseis crianças na minha sala então é praticamente a minha turma né? (Entrevista gravada com professora Joana em 05-09-07).

Nessa situação a proposta do trabalho, que é o atendimento individualizado, não atendia seus objetivos.

Outra forma de atender aos alunos que apresentam dificuldades é o atendimento individualizado no horário destinado para estudo do professor, sendo esse horário também destinado para o planejamento, isso quando não ocorre a falta de um professor. Nesse caso, a professora de apoio assume a aula e a professora não tem como ser substituída para utilizar esse horário. Esse fato se repetiu diversas vezes em 2007, devido a ausências por motivo de saúde de uma das professoras. Em 2007 esse horário era de duas horas e trinta minutos, ou seja, a professora dispõe desse tempo para ser utilizado em três atividades diferentes. Sendo assim, as professoras atendem às crianças e deixam de utilizá-lo para estudo e planejamento, realizando-os em casa. Como esse horário é curto para atender aos diversos casos, um recurso utilizado, embora não seja considerado por elas a melhor opção, é atender a criança na hora da aula de Educação Física ou recreio. Essa situação é desconfortável tanto para o aluno quanto para a professora.

A Professora Joana demonstra sua insatisfação ao falar sobre o atendimento individualizado de seus alunos.

Profa. Joana: na minha área que é a alfabetização to sempre estudando alguma coisa em casa, mas na escola não tem tempo. Oh! Olha o que a Secretaria de Educação quer, que no meu momento de estudo eu faça o planejamento, estudo e dou atendimento individual. [...] Então porque tem assim o atendimento individual a gente tá tendo momento com as crianças que mais precisam né, por exemplo, na minha sala eu tenho alguns alunos que precisa mudar a dinâmica da sala, pra você tá atendendo a dificuldade de cada aluno e pega aquela criança né, trabalho com eles, às vezes tem dia que eu tiro um, mas eu acho um pecado tirar da educação física (Entrevista gravada em 05-09-07).

Assim como nessa fala, em diversos momentos, com outras professoras também percebi a angústia por desejarem oferecer um atendimento individualizado, mas não disporem de tempo no calendário escolar. O professor praticamente não usufrui do que foi uma

conquista da categoria, que é ter um horário para estudo e planejamento na escola, para atender alguns dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.

Considerando os objetivos propostos no “Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano” que, dentre outros, visa “legitimar o direito e a oportunidade de uma formação integral, recuperando também a defasagem série/idade” (GOIÂNIA/Escola, 207, p. 18), que mudanças a Secretaria de Educação poderia propor para atender essa meta sem que o professor seja prejudicado em seu horário de estudo e planejamento e os alunos sejam respeitados em seu direito de participar na aula de Educação Física e recreio?

Apesar das dificuldades assinaladas quanto ao horário de estudo dos professores em serviço, duas das professoras das turmas “A” participam de cursos fora do expediente de trabalho, uma faz dois cursos de aperfeiçoamento à noite e a outra faz curso de especialização à noite e finais de semana. O corpo docente da escola é composto por quarenta e sete professores com formação superior, três são mestres e dois estão fazendo mestrado, sete possuem curso de especialização, três estão no curso de especialização e oito estão participando do curso Gestar, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Outra dificuldade enfrentada pela Escola e assinalada tanto pelo diretor quanto pelas professoras é a presença de professores com contrato temporário. Segundo a professora Joana,

à tarde quase todos os professores são de contrato e há muito tempo não formamos uma equipe do Ciclo I (Fala da professora Joana anotada no Diário de campo em 02-08-07).

Para o diretor,

O grande problema nosso seria a rotatividade que eu tenho de professores. Quando eu entrei aqui a escola tinha vários professores efetivos, depois elas foram aposentando, foram trocando e não voltaram, voltaram somente contratos [...] pra esse ano é uma cruz de novo, em 2006 eu teria um grupo de professores maravilhosos, pronto, saiu, em 2007 um grupo de professoras boas, tive que devolver umas duas ou três pra Secretaria, não funcionavam bem comigo e esse ano quando vou funcionar, não tem (Entrevista em vídeo com o Diretor em 14-02-08).

A situação apresentada pela professora e pelo Diretor se repetiu no início do ano letivo de 2008. Apesar de ter havido concurso público, não houve qualquer mudança no quadro de professores efetivos e novo grupo de professores contratados começou a trabalhar no primeiro dia de aula, sem tempo ao menos para terem orientação prévia sobre a dinâmica de trabalho da escola e muito menos de participarem na elaboração do PPP, tendo que, supostamente, acatar a filosofia, objetivos e metodologias de trabalho da escola. Mas, como

não foram por eles pensadas, acabam não sendo apreendidas e, conseqüentemente, vivenciadas como seria de se desejar.

A filosofia do trabalho escolar apresentada no PPP (2007, p.7) parte da “concepção de que a educação é uma condição estratégica para o desenvolvimento da nação, da soberania e da cidadania” e aponta a escola “como um dos instrumentos articuladores e orientadores da ação transformadora e libertadora na formação de cidadãos críticos e participes da construção desse capítulo da história” (GOIÂNIA/Escola, 2007, p.7).

O PPP também indica a pretensão do grupo de construir uma escola democrática e cidadã que assegure a participação efetiva dos pais, alunos, corpo docente, administrativo e comunidade local em busca da qualidade da educação pública e universalização do saber. Para que essa proposta seja efetivada ele indica a realização de reuniões abertas, amplas e irrestritas para a elaboração e execução de políticas administrativas e pedagógicas da escola.

Dentre os objetivos propostos para o desenvolvimento do trabalho escolar está o de desenvolver uma educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento integral do educando para que se torne cidadão crítico, criativo, participativo e com capacidade de intervir, avaliar e atuar na sociedade, preparando-o assim, para conviver na sociedade e para o exercício consciente da cidadania.

A Escola, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação, está organizada em Ciclos de formação e desenvolvimento humano. Essa forma de organização tem como justificativa “o respeito ao processo de construção de conhecimento de cada educando a partir da interação com indivíduos de mesmas características biológicas nas práticas sociais” (GOIÂNIA/Escola, 2007 p. 18).

Compreendo que o PPP é um instrumento organizador do trabalho pedagógico da escola, ele foi um dos instrumentos que usei para conhecer o que os integrantes da escola pensam sobre a educação, a escola, os alunos, os professores. Porém, nem sempre o executado ocorre como o planejado, muitas situações contraditórias dificultam ou impedem a realização do que seria o desejado. Percebi que o fato de o grupo fazer e repensar a cada ano o seu projeto pedagógico, mesmo seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação, gera um comprometimento em buscar fazer o planejado, porém as dificuldades e limitações próprias de uma sociedade dividida em classes, em que a educação da classe popular não é prioridade, impedem muitos objetivos de serem cumpridos e nem sempre o que foi idealizado tem a compreensão de todos ou é consenso. A práxis pedagógica exige tempo para dialogar, refletir, como afirma a professora Joana ao se referir ao trabalho desenvolvido pela Escola em 2007,

Na escola não tinha assim tanto tempo pra ta sentando, discutindo. O grande nó do Ciclo é a questão do trabalho coletivo, se o trabalho coletivo não funciona dentro da escola, o Ciclo também acho que tem pouquíssima chance de dar certo. Tem essa questão do trabalho coletivo, tem a questão dos profissionais entenderem o que é o Ciclo (Entrevista em vídeo em 13-12-07).

A importância do trabalho coletivo, como foi destacado pela professora é também apontado pela Proposta Político-Pedagógica de 2004 e Diretrizes curriculares da atual gestão (2004-2008), como sendo um de seus pilares de sustentação. Que fatores têm impedido a realização dessa forma de trabalho? A falta de tempo para estudar, discutir e planejar, foi apontada pelas professoras, em diversos momentos, como entrave para o desenvolvimento das atividades como o desejado. Conforme orientação obtida junto aos profissionais da Escola, o calendário escolar é definido pela Secretaria Municipal e na Escola ele é adequado dentro das possibilidades oferecidas pela Secretaria e nem sempre atende à necessidade do grupo, como expressa a professora Luiza:

A gente tinha um tempo maior pra poder estar estudando, então a Gestão na prefeitura atual faz uma leitura que esse tempo não está sendo aproveitado, que as pessoas não sabem usar, que as pessoas, quer dizer, por causa da irresponsabilidade de alguns a gente perdeu um espaço bacana que tinha pra construir. A escola produziu muito nesse tempo, antes, na outra gestão quando a gente tinha esse tempo, a outra coordenação pedagógica que tinha aqui na escola separava temas para as pessoas estudar e apresentar pros colegas nesse dia, organizava debates. A gente tinha isso organizado, seria o que podemos chamar de grupo de estudo, era um estudo mesmo, eu já li, já organizei um debate uma vez, fiz a leitura de um livro, a gente fez uma exposição, várias pessoas daqui da escola passou por essa experiência. Com a redução desse tempo, que tirou isso da gente, complica todo o processo, tem que reestruturar e eles estão sempre sugerindo que a gente tem que trabalhar, trabalhar, mas não adianta, as coisas pra ser feita precisa de tempo e espaço (Entrevista em vídeo com uma das professoras em 11-12-07).

Uma das professoras entrevistadas denuncia uma situação particular, mas que tem conotação mais ampla. Aponta para uma política educacional que está comprometida com a urgência da produção, do resultado, que é o cumprimento do programa, a alfabetização ou domínio do conteúdo por parte do aluno. Dessa forma, o tempo para o estudo do professor fica secundarizado pela premente necessidade de atendimento aos alunos com dificuldades e aos pais convocados. Mesmo essas atividades também são parcialmente cumpridas, devido ao pouco tempo disponível.

A orientação que consta nas Diretrizes de organização do ano letivo de 2007 (GOIÂNIA, SME, 2007, p. 32) é de que o professor tem direito a

4h de horário de estudo e outras atividades pedagógicas, para serem cumpridas da seguinte forma:

- Planejamento em pequenos grupos;
- Formação Continuada, devendo a Escola se organizar para a saída do Professor quando solicitada pelo DEPE/CEFPE;
- Atendimento individual ao educando;
- Atendimento aos Pais e comunidade;
- Estudo de temas específicos;
- Organização, seleção e confecção de material pedagógico;
- Fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação;
- Discussão e registro do processo avaliativo.

Quando a professora afirma “a gente tem que trabalhar, trabalhar”, ela demonstra a expropriação do ser nessa atividade, não há tempo para estudo e discussão no local de trabalho. Esse acúmulo de atividades para serem desenvolvidas nas quatro horas de estudo impede que o professor usufrua de um direito conquistado pela categoria, que é a formação em serviço. Essa situação se agrava ainda mais porque ela ocorre não só na escola como também em casa, porque como o professor precisa trabalhar em mais de um período, devido às condições salariais, ele ocupa seu tempo livre com atividades da escola, como a organização, seleção e confecção de material didático, a avaliação do aluno e o planejamento. O trabalho deixa de ser coletivo, com os pares, porque o professor consegue no máximo conversar com os colegas na hora do recreio para tentar estabelecer uma unidade entre as turmas de um mesmo Ciclo. Ou seja, o professor submetido à lógica produtivista de um sistema educacional a serviço do capital se vê expropriado de seu tempo livre, está sobrecarregado de atividades da escola, o que lhe obriga a trabalhar no horário do recreio e em casa.

Analisando a fala da professora e as orientações advindas da Secretaria, fica explícita a contradição entre o que é proposto pela Escola e pela SME, que têm como objetivo possibilitar o desenvolvimento do estudante crítico e reflexivo e as condições reais para que o professor desenvolva esse projeto, porque para isso o professor também precisa ter condições de estudar, refletir, analisar, planejar, para elaborar e desenvolver atividades críticas e criativas. Como Marx (1986, p. 126) alerta nas teses sobre Feuerbach, item III, “os homens são produto das circunstâncias e da educação [mas não se pode esquecer] que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado”.

Se a Secretaria e a Escola disponibilizassem realmente o tempo de estudo para o professor, talvez a proposta do Ciclo fosse melhor compreendida, situação que a professora Joana indica como um dos complicadores do trabalho escolar. Ao lhe perguntar se essa situação ocorria somente com os professores contratados, ela afirmou que eles, em sua maioria, desconhecem a proposta, mas a dificuldade maior é com a falta de entendimento ou

resistência em aceitar a proposta do Ciclo, principalmente com relação à não retenção ou reprovação dos alunos. Segundo a professora Joana,

O professor acha que o aluno tem que ser reprovado, não atingiu os objetivos tem que ser reprovados, então o aluno passa para a próxima etapa do Ciclo, nem sempre ele tem o suporte para superar aquelas dificuldades que ele trouxe da etapa anterior (Entrevista em vídeo com a professora Joana, em 13-12-07).

A proposta curricular desenvolvida pela SME teve início há vinte anos, desde então na Rede há grupos de professores que concordam com a não retenção do aluno e grupos que defendem a retenção. Essa situação poderá propiciar melhoria na proposta e no trabalho desenvolvido quando se tem a possibilidade de confronto, discussão e análise, porém, quando isso não ocorre, a proposta fica suscetível a mudanças que variam conforme as gestões políticas. Essa forma dicotômica de pensar também ocorre nas propostas em nível de Secretaria. Se na Proposta Político-Pedagógica de 2004 a defesa é que o aluno seja avaliado segundo critérios qualitativos, no documento enviado pela SME ao Conselho em 2005 e nas Diretrizes escolares de 2006, há a defesa de que o aluno também seja avaliado com parâmetros quantitativos.

Diante dessa orientação, todos os alunos passaram a fazer provas trimestrais elaborada pelos professores, a pedido da Coordenação pedagógica. A foto nº10 mostra um momento em que as crianças ficam enfileiradas e não podem ajudar os colegas, situação que não evita os furtivos olhares.



Foto nº 10: realizando prova

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Alguns alunos de diferentes idades também fazem a prova do Ciclo, que é elaborada por profissionais da Secretaria e aplicada em turmas escolhidas pela Secretaria para fazer uma avaliação por amostragem. Essas mudanças foram aceitas pela escola de forma divergente como se pode ver nas entrevistas a seguir:

Pesq.: como você percebe a prática de as crianças fazerem provas?

Profª. Joana: tem que fazer, a gente faz uma prova, tem a prova de avaliação de ciclo né e tem a que eles [coordenadoras] pegam em todo encerramento de trimestre. A gente tá montando, quem ficou responsável de montar pra esse trimestre foi a Áurea que a gente tá sempre dividindo. Só que eu falei [...] ³⁰ essa avaliação não interfere no meu diagnóstico com os alunos, não interfere, porque o diagnóstico deles a gente tá fazendo no dia a dia né, o que cada um tá avançando, tá construindo. Já teve o conselho [de classe], eu não sei qual que é o objetivo da escola com essa prova pra alfabetização (Entrevista gravada com a professora Joana em 05-09-07).

A professora Marina tem opinião diferente,

Pesq.: percebi que são realizadas algumas provas a pedido da coordenação, qual o objetivo dessas provas, o que é feito com o resultado?

³⁰ As supressões na fala dos professores são utilizadas quando há repetições desnecessárias ou quando há informação que os identifica ou ao colega.

Profª. Marina: o Ciclo ele tem prova, o aluno é avaliado como um todo, então todas as ações que o aluno faz ele é avaliado, então precisa da prova pra gente rever o que está dando certo, o que está dando errado, então precisa da prova pra você compreender o que você deu em sala de aula, então eu acho que a avaliação tem que existir sim. Então o que acontece? Alguns professores achavam que não precisava ter esse tipo de avaliação nenhuma, porque o aluno é avaliado em tudo que ele faz em sala de aula, então não tinha esse fechamento.

Pesq.: vocês fazem uma análise dessas provas?

Profª. Marina: fazemos, porque o primeiro levantamento que nós fazemos é o diagnóstico, esse diagnóstico quem faz é a coordenação no início do ano. Então esse diagnóstico nós vamos ver as dificuldades que o aluno realmente tem [...] para o professor estar trabalhando com o aluno, dentro dos conhecimentos, das aprendizagens que ainda não atingiu.

A prova da Secretaria eles fazem ao final de cada Ciclo, é a avaliação do Ciclo, [...] que você avalia como o aluno desenvolveu, essa prova vem de lá e quando termina as provas voltam pra lá, só que eles fazem com uma pequena amostragem, eu acho que é bom, porque esse ano foi a turma C4 que foi escolhida. Então eu acho que não dá assim pra você pegar, eu tenho quatro turmas C, pra você fazer uma amostragem em uma turma só. Que as vezes assim pode ser que essa turma é a que tem mais dificuldades, que a entrada de alunos foi maior, porque tem alunos, que atrasou um ano de idade na escola então tudo isso tem que ser analisado. Então eu acho assim, que tem que ter essa avaliação de Ciclo com todos os alunos.

Pesq.: eles têm dado algum resultado pra escola?

Profª. Marina: dão, eles têm dado a devolutiva pra escola e junto dessa devolutiva tem as cobranças, que os alunos não estão aprendendo que os professores precisam trabalhar mais com esses alunos, que precisa ser trabalhado também individualmente (Entrevista em vídeo com a professora Marina em 14-12-07).

Ao entrevistar a professora Luiza, notei que ela percebe que a avaliação é uma questão que deve ser discutida de forma mais ampla, pois envolve todo o sistema educacional:

Pesq.: percebi que são realizadas algumas provas a pedido da coordenação, qual o objetivo dessas provas? O que é feito com o resultado?

Profª. Luiza: pois é eu acho assim, outro nó da escola é a avaliação, não é dessa escola, do sistema educacional em si é a avaliação e eu acho que as vezes se torna mais fácil se avaliar o menino, você se afasta mais, você delega mais responsabilidades, né? Se eu dei uma prova e a maioria tirou três e uns dois tiraram nota mais acima, de quem é a responsabilidade? Da turma! Muito pouco ou raramente o profissional se curva diante disso e diz o problema pode estar em mim. Por que é a maioria, então eu acho assim eu acho que essa questão de colocar um prova, uma nota, não sei qual é o objetivo da secretaria.

Pesq.: essa avaliação foi a Secretaria Municipal que orientou?

Profª. Luiza: tem uma avaliação do Ciclo que vem da Secretaria, que tem que dar [...], é dado estatístico pros anais da prefeitura, o objetivo educacional até hoje não consegui perceber. Se a proposta é uma ficha descritiva onde a pessoa vai se debruçar em cima de cada aluno, olhar o seu crescimento e depois o retorno vai ser em cima de quê? Então eu não concordo, eu acho incoerente (Entrevista em vídeo com a professora Luiza em 11-12-07).

A Professora Áurea, no entanto, concorda com a avaliação, o que demonstra o quanto a escola está dividida sobre a forma de avaliar o aluno. É o que se pode observar no seguinte trecho da entrevista:

Pesq.: como você percebe a prática de as crianças fazerem provas? Elas fazem dois tipos de provas: do ciclo (para ficar com a Coordenação e trimestral (para a professora).

Profª. Áurea: eu acho que é bom assim pro aluno pra preparar né, tenho um pensamento assim, acho que a avaliação ela é continua né, acho que uma prova, eu sou meio contra avaliação, mas tem o lado bom que o aluno, ta preparando ele pro futuro. Ele tem que passar por essas avaliações, o próprio vestibular né? Então esse é um aspecto positivo (Entrevista em vídeo com a professora Áurea em 25-02-08).

Os professores podem até divergir sobre a necessidade de haver ou não provas específicas para conhecerem o nível de aprendizado dos alunos, porém em um ponto eles concordam: a avaliação deve ter como objetivo a compreensão por parte do professor e da escola sobre como está o processo educativo, quais as dificuldades apresentadas e com base nessas avaliações repensar a escola, porque ao se analisar o processo educativo se esbarra com dificuldades que abrangem do serviço de limpeza às decisões do coletivo e da direção, deve ter como objetivo, enfim, a realização de um fazer pedagógico de qualidade. Alguns professores entendem que a avaliação descritiva, investigativa, diagnóstica, processual, contínua, dinâmica e qualitativa é suficiente para que haja a análise do processo de aprendizagem do aluno e pode indicar os problemas que precisam ser resolvidos, sendo assim a quantificação torna-se desnecessária.

Outra professora entende que a avaliação quantitativa feita pela escola significa um dado a mais, um fechamento que indicaria em termos numéricos como anda o desenvolvimento dos alunos. Esses dados são afixados na parede da Escola para que seja do conhecimento de todos.

Foto nº 11: mural de resultados das avaliações de Ciclo feita pela Escola³¹

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

A história da educação está marcada por um tipo de avaliação que consiste em um ritual que serve, na maioria das vezes, como forma de poder, de opressão e é causa de dor, medo, angústia e sofrimento para o aluno. Com os estudos e contribuições de teorias do campo da Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, a avaliação passou a ser repensada como forma de avaliar não só o aluno, mas também todo o contexto escolar que interfere no processo educacional e sistema escolar, o que propiciou, inclusive, mudanças na forma de organização da própria escola, como ocorreu em diversas cidades do país e em Goiânia, com o chamado Ciclo de Formação Humana. Esses estudos trouxeram como preocupação que o processo de avaliação oferecesse a possibilidade não só de especificar o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, mas também quais os fatores que foram propiciadores ou não dessa aprendizagem, se o tipo de conhecimento que está sendo trabalhado está a serviço da manutenção do *status quo*, ou é desencadeador de reflexões, críticas e transformações.

A avaliação proposta pela Secretaria Municipal de Goiânia é feita por amostragem, como a professora Marina afirmou anteriormente. A escolha de uma sala para proceder a uma avaliação não representa a situação da escola, porque pode ser que a sala escolhida tenha sido a que teve maior número de problemas, ou a que foi melhor, para ela deveria ser feita avaliação em todas as salas. Outros professores acreditam que esse tipo de avaliação é apenas uma coleta de informações para se constituírem como dados estatísticos, haja vista que, segundo as professoras, ainda não tiveram acesso aos resultados dessas avaliações.

³¹ A falta de legibilidade dos nomes na foto se justifica para preservar a identidade dos alunos.

A forma como a avaliação ocorre é criticada pelos professores como se pode ver na fala de uma das professoras

A gente não pode nem ver a prova, só o professor na sala, a gente vê quando assim, vem com o envelope lacrado, parece aquela coisa de concurso, lacrado, entra, aplica, é uma questão de número mesmo, a escola comparada com o ano passado, qual foi o resultado do ano passado? 48%? Qual foi o resultado desse ano? 50% Ah então está melhorando (Entrevista em vídeo com uma das professoras em 02-08-08).

As professoras não aceitam que a escola seja percebida somente “como número”, como “dado estatístico” e quando a professora Luiza questiona sobre os objetivos educacionais dessa avaliação, ou a professora Marina apresenta o desejo de que esse procedimento seja realizado em todas as turmas é possível compreender que a Escola percebe a necessidade de que haja um instrumento avaliativo externo. Mas a forma como esse processo tem acontecido não atende à expectativa do grupo. O retorno dessa avaliação não pode ser apenas cobrança como se pode ver na entrevista a seguir:

eles têm dado a devolutiva pra escola e junto dessa devolutiva tem as cobrança, que os alunos não estão aprendendo que os professores precisam trabalhar mais com esses alunos, que precisa ser trabalhado também individualmente (Entrevista em vídeo com a professora Marina em 02-08-08).

Ele deve também suscitar a reflexão para que a Escola e a Secretaria desenvolvam um trabalho mais integrado e de acordo com a realidade da Escola e não que se torne instrumento de comparações ou justificativas para haver ou não investimentos conforme o desempenho da escola. Conforme a professora Marina,

Há uma comparação muito grande. Ah, nas escolas tais fazem isso, gente, mas não tem disso que vocês estão falando, eu não fiz dentro da escola, nós fazemos isso e muito mais, porque a escola é dinâmica e é grande, então você trabalha muito mais, agora vem a Secretaria, vem com muito modelinho ... ah! Que na escola tal, mas quando você vai ver, tem quantos reagrupamentos? Ah tem cinco, tem três, é fácil trabalhar (Entrevista em vídeo com a professora Marina em 02-08-08).

A avaliação externa à escola, feita pelo sistema educacional, segundo Freitas (2007, p.979/980), “é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria” e essa tem sido a cobrança do grupo de professores, que haja um objetivo educacional, que essa avaliação se torne um instrumento de apoio e busca de melhoria para o trabalho desenvolvido pela escola.

A escola também realiza avaliação trimestral, a pedido da coordenação da Escola, sendo as provas elaboradas pelos professores com base nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Elas se constituem como parâmetro para avaliação tanto do aluno como do trabalho desenvolvido pelos docentes. Estes cobram que haja uma análise e reflexão sobre o resultado apresentado pelo grupo. Com essa reivindicação os professores demonstram a necessidade de utilizar o resultado das avaliações como dados para refletirem sobre a escola, os seus alunos e o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Conforme a coordenação da Escola o trabalho do professor também é acompanhado, por meio do caderno de planejamento, da leitura que elas próprias ouvem dos alunos e do que percebem na condução do trabalho e de acordo com esses dados conversam cotidianamente com o docente.

Esses instrumentos podem contribuir para a avaliação institucional e do trabalho educativo da escola, mas não deve a eles se restringir, porque os outros segmentos como a coordenação, a direção e o corpo administrativo também interferem na qualidade do trabalho realizado pela Escola. A avaliação institucional deve ser coletiva e democrática, é uma ação importante para que a escola possa de forma consensual, traçar os caminhos necessários para a melhoria do trabalho educativo oferecido à comunidade, devendo esses, inclusive, serem firmados no Projeto político-pedagógico da escola. Dessa forma, a escola estaria realizando o que Freitas (2007, p. 979) chama de *qualidade negociada* que “é implementada pela avaliação institucional da escola, a qual é um processo que deve envolver todos os seus atores com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela”. O autor também chama a atenção para que se utilize como elemento para a avaliação institucional os dados referentes à avaliação externa e também a avaliação de sala de aula conduzida pelo professor.

Quanto a essa forma de verificação da aprendizagem percebo ser importante considerar não apenas o que o aluno consegue realizar sozinho, o que possibilitaria ao professor perceber o nível de desenvolvimento real da criança, mas também o que ela consegue realizar com ajuda, para que dessa forma o professor possa compreender como deve proceder para realizar um ensino que incida de forma prospectiva ao desenvolvimento da criança, ou seja, possibilitar ao aluno estabelecer relações que lhe permita ir além de suas possibilidades imediatas. No processo avaliativo do aluno é preciso também considerar, ainda, a sua situação sócio-econômica, sua forma de se relacionar com o grupo, compreender o aluno nos aspectos cognitivo e afetivo, para que o professor possa desenvolver um ensino tomando como base o aluno concreto de sua sala de aula.

Outro aspecto que é importante ser ressaltado é a avaliação que o aluno pode fazer sobre si mesmo. Durante as observações percebi em vários momentos as professoras refletindo com as crianças acerca de seu comportamento e do que ela estava percebendo sobre como estava fazendo a atividade. Essa é uma forma de reflexão que, devidamente planejada, pode ajudar as crianças a compreenderem o seu processo de aprendizado, a perceber suas atitudes e a forma como se relacionam. Essa forma de auto-avaliação pode propiciar “um grande salto no desenvolvimento do domínio da conduta, na possibilidade de atuar guiada por motivos de ordem interna, tornando-se mais independente em relação ao meio e, inclusive, em relação às demais pessoas” (BISSOLI, 2005, p.178). O processo de auto-avaliação denota, nesse caso, credibilidade e respeito à capacidade de a criança perceber seu processo de aprendizado.

Tomando como base a avaliação realizada em sala de aula, é importante analisar quais e como os conteúdos das disciplinas e dos projetos estão sendo trabalhados, se eles têm possibilitado ao aluno compreender a realidade de forma crítica e concreta, se o fazer pedagógico está possibilitando ao aluno pensar a realidade e o seu contexto cultural, a se expressar com clareza, coerência.

É necessário que haja um processo de avaliação e reflexão sobre a Escola, em todos os seus meandros. Como afirma Freitas (2007, p. 980): “Os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência”, o que exige disponibilidade de tempo não somente no início do ano ou de forma rápida em encontros trimestrais, mas que seja contínua e longitudinal porque há várias questões sobre as quais a Escola precisa se debruçar. Entre eles destacam-se: a forma de avaliação, de agrupamento, as condições de trabalho, o número de crianças em cada sala, as faltas de alunos e professores, assim como vários outros pontos que devem ser levados em conta para que haja uma melhor compreensão da escola e o coletivo de profissionais possam encontrar meios para minimizar ou superar as dificuldades nela existente.

Quanto à mobilidade do aluno, o PPP (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 34) da Escola dispõe somente sobre as formas de agrupamentos temporários, que é a organização da criança entre as atividades realizadas, conforme o número de aluno atendido ou aos diferentes grupos com os quais ela participa da atividade desenvolvida. No Projeto há a afirmativa de que “a equipe pedagógica tem se preocupado, principalmente, com a formação e a aprendizagem dos alunos que apresentam defasagem idade/desenvolvimento cognitivo”. Para melhorar o processo de aprendizagem do aluno, a escola indica como objetivo “sanar as defasagens apresentadas e proporcionar um melhor aproveitamento do tempo que o educando passa na

escola” (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 34). A escola propõe em seu Projeto agrupar e reagrupar os alunos das seguintes formas: individualizada – para atendimento no horário de estudo; reagrupamento por níveis de desenvolvimento – para socializar e desenvolver as potencialidades de natureza diversas (cognitivas, artística, corporal, emocional). A Escola procura trabalhar na aula com reagrupamento as dificuldades apresentadas na sala de aula de modo a assegurar ao aluno a aquisição do conhecimento sistematizado com a elaboração de atividades, dinâmicas e tarefas específicas. A foto número 12 ilustra um dos tipos de tarefa. Esta foi utilizada em 30 de outubro de 2007.

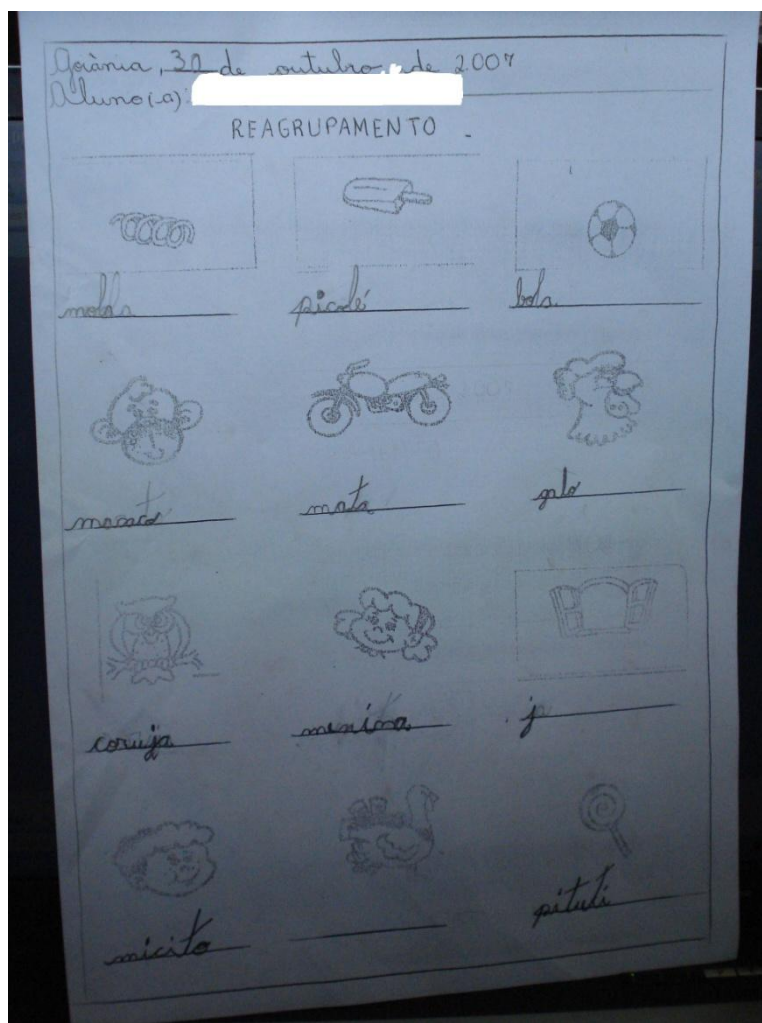


Foto nº 12: tarefa utilizada na aula com reagrupamento dos alunos.
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

As atividades de reagrupamento das três salas do Ciclo I têm como principal objetivo “a aquisição de leitura e escrita” (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 35) por parte das crianças. Elas são agrupadas, conforme o nível de leitura e escrita e cada grupo é distribuído entre cinco professoras. As três professoras regentes de sala, que segundo a professora Joana, ficam com os grupos que necessitam de maior ajuda; o quarto grupo fica com a professora de

apoio e o quinto fica com a professora de Educação Física e, caso uma dessas professoras não possa atender as crianças, as coordenadoras pedagógicas assumem o lugar. Há momentos, conforme observei, em que as coordenadoras pedagógicas assumem também essa atividade, quando se torna necessário. Para professora Joana, o número de alunos nos reagrupamentos, 10 a 13 em média, deveria ser menor para que ela pudesse dar uma atenção mais individualizada, porém para satisfazer tal expectativa seria necessário maior número de profissionais, o que não é a realidade da escola.

Por fim, também há a proposição de agrupar os alunos por oficinas de criatividades como jogos, coral, horta, literatura, desenho, teatro, leitura, com o objetivo de trabalhar a socialização, a criatividade, e a responsabilidade dos alunos.

No PPP de 2007 da Escola, o item que trata sobre a mobilidade do aluno não contempla a possibilidade de o aluno permanecer no mesmo Ciclo, conforme foi aprovado na Resolução – CME nº 195 de 19 de dezembro de 2005, que consta no Processo nº 278322261/05. Conforme o artigo 1º Item I da Resolução “A enturmação será organizada por meio de grupos de educandos com idades aproximadas, considerando seu desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo” (GOIÂNIA/CME, 2005). No item II do mesmo artigo, está explícito que “O educando que não apresentou desenvolvimento nos aspectos citados no inciso anterior, poderá permanecer por mais tempo na mesma etapa do ciclo” (CME, 2005), desde que a Secretaria crie condições para que a escola estabeleça os meios que auxiliarão o aluno a alcançar as metas para ingressar no Ciclo seguinte. A ausência dessa possibilidade no PPP-2007 pode indicar que a escola ainda não se sente devidamente esclarecida quanto ao teor da Resolução – CME nº. 195/2005 ou talvez indique com ela não concordar.

Essa problemática é abordada por uma professora quando menciona que na turma C de 2007 havia dois alunos no nível de garatuja. Ela questiona:

Profª.: se o Ciclo propõe essa questão da mobilidade...

Pesq.: ele tem quantos anos?

Profª.: ele tem oito anos e é aluno da escola, começou no ano passado, também tem toda uma questão, são alunos faltosos, que trazem graves problemas sociais, problemas da família, tem toda essa questão que interfere. Mas considerando essa questão da mobilidade do Ciclo, esse aluno não poderia estar transitando? Ele não poderia ir pra etapa inicial? Na alfabetização. Ele deveria frequentar um período a turma A.

Pesq.: Você conversou sobre isso pra eles? [coordenação e direção]

Prof^a.: conversei, eles perguntaram se eu não estou doida, que não tem espaço pra colocar mais alunos na turma A (Entrevista em vídeo com uma das professoras da Escola, em 13-12-07).

Como se pode observar o problema da mobilidade, proposta pela SME, precisa ser debatido. A questão não é se vai aumentar ou não o número de criança na sala, mas se a permanência é pedagógica e psicologicamente positiva ou não para o processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno. É preciso rediscutir as condições que a escola disporia para auxiliar os alunos que permanecem em seu processo de aprendizado, compreender qual o posicionamento do grupo quanto à essa questão, porque essa proposta rompe com uma compreensão de não retenção, iniciado em 1998. É, portanto, uma questão que necessita de estudo pela escola.

O sistema político e econômico que cobra da escola o cumprimento de suas funções com qualidade, não lhe oferece os meios necessários para cumprir com seus deveres e, diante do fracasso, novas mudanças são sugeridas. Como Mészáros (2005, p. 25) afirma, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. O trabalho pedagógico, o cotidiano escolar fica submetido às reformas que nem sempre atendem às expectativas do grupo, porém as resistências ou o consentimento estão presentes em cada ação, é necessário que se compreenda criticamente a que, por que e como se resiste ou se consente. Para isso é imprescindível que os sujeitos que fazem parte da escola possam estudar, discutir e refletir criticamente sobre sua práxis e possam promover as mudanças necessárias para que o fazer educativo tenha como meta uma transformação social ampla e emancipadora (MÉSZÁROS, 2005).

O contexto em que a criança de seis anos foi incluída é complexo. Tanto na proposta pedagógica da Secretaria Municipal, quanto no PPP da Escola, a educação é entendida como capaz de possibilitar o desenvolvimento da nação, da soberania e da cidadania; a escola pretendida é democrática, cidadã, capaz de preparar o aluno para o exercício consciente da cidadania, é de qualidade e comprometida com o desenvolvimento integral do aluno; a criança é compreendida como sujeito, possuidora de direitos e é o centro do processo educativo. Mas, como a realidade é contraditória, nem sempre o almejado e o defendido é o realizado, conforme foi criticado por profissionais da Escola, ao vivenciarem situações como o grande número de alunos em sala de aula, quantidade que algumas vezes é acrescida quando o professor precisa receber alunos de colega que não pôde comparecer ao

trabalho. Dificuldade que poderia ser evitada se a escola dispusesse de profissionais que pudessem substituir o profissional que não pôde comparecer ao trabalho. Há também, a falta de tempo real para que o professor desenvolva atividades de estudos em serviço devido ao acúmulo de trabalho que retira do professor, inclusive, o tempo livre que lhe resta em casa. Esses são alguns dos problemas que têm dificultado as instituições públicas municipais de realizarem o trabalho que, conforme seus projetos se fazem imprescindíveis para que a escola atenda ao seu compromisso de oferecer ao aluno a oportunidade de apreenderem os conhecimentos historicamente elaborados.

A seguir procurarei, em meio à complexidade da escola, ouvir às crianças, compreender por meio de suas falas e também da fala dos que com elas interagem, qual o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

CAPITULO III – Categorias e fatores intervenientes da pesquisa

Durante todo o percurso da pesquisa, conforme anteriormente aludido, utilizei os estudos de autores vinculados ao materialismo histórico-dialético como Vygotsky, Luria, Leontiev e Bakhtin que, com as categorias linguagem, interação, mediação, Zona de desenvolvimento proximal, dentre outras por eles trabalhadas, ofereceram-me os subsídios necessário para agir e refletir sobre o cotidiano vivido na Escola. Nessa perspectiva também utilizei estudos desenvolvidos pelos autores brasileiros como Barbosa (2003, 1999, 1997), Duarte (2000) Oliveira Z. (2002) dentre outros, reconhecidos por desenvolverem trabalhos nessa vertente teórica, além das pesquisas desenvolvidas nas teses e dissertações analisadas, como exposto no primeiro capítulo.

No processo de reflexão e busca de compreensão da realidade nas diversas situações observadas foi possível obter várias informações que puderam se constituir como categorias que procurei considerar em suas contradições, nas totalidades das relações e dos nexos que as constituem como é característico da pesquisa pautada no materialismo histórico. Dessa forma, optei por discutir algumas categorias e fatores intervenientes que emergiram em meio a tantas ações, falas e informações e que agruparam situações que indicaram elementos fundamentais no processo de inserção da criança no Ensino Fundamental.

3.1 – Escolarização: ações, interações e aprendizagens da criança

Atribuo à palavra “escolarização”, que faz referência ao ato de escolarizar, o sentido de ações e interações que se desenvolvem no processo ensino-aprendizado em ambiente escolar. Portanto, nessa categoria pretendo abordar ações, falas e interações vivenciadas pelas crianças com seus pares e com os adultos, em atividades educativas desenvolvidas na Escola, em seus vários *locus* para compreender o lugar da criança nesse contexto.

Na escola, em que desenvolvi a pesquisa, as três salas de alfabetização são designadas pela letra A, seguida do número correspondente para cada turma. Durante a pesquisa permaneci mais tempo na sala da turma A1, por ser a sala da professora efetiva³² e porque ela se manteve como professora nessa turma desde que começou a trabalhar na Escola. Além disso, nessa turma obtive maior número de autorizações para utilizar a fala e imagem

³² Prof^a. Joana tem mais de 15 anos de experiência com a turma de alfabetização, na Escola trabalha há 7 anos.

das crianças, conseqüentemente as análises se reportarão com maior constância a esse grupo. Porém, como freqüentei as outras duas turmas, também discutirei sobre os fatos e falas que se destacaram nessas turmas.

As salas são formadas em média com 27 alunos. Os professores normalmente organizavam as carteiras e as crianças para formarem duplas, algumas vezes também organizavam a sala para que os alunos sentassem-se em grupo com quatro colegas ou em formato de “U”. A disposição do grupo em vários formatos, no entanto, pareceu-me não apresentar como finalidade metodológica de promover maior interação entre os alunos e era comum a presença de crianças que se sentavam sozinhas.

Quando a criança ficava brincando, conversando ou se indispondo com os colegas, as professoras geralmente chamavam sua atenção e avisavam que se não mudasse o comportamento, sentaria sozinha. Às vezes, mesmo sem atrapalharem a dinâmica da aula, observei que algumas delas eram colocadas sozinhas, porque, como as professoras as conheciam, era a forma mais prática e rápida de evitar que “atrapalhassem” o andamento das atividades. As professoras não dispunham de muito tempo para discutir com a criança ou com o grupo todas as situações conflituosas, o que contribuiria para a formação de atitudes auto-reguladoras por parte das crianças e poderia garantir um ambiente propiciador para a construção do conhecimento, como aponta Vygotsky (2001 a/b). Ao que me pareceu, a professora não poderia utilizar o tempo para essa formação, porque ele deveria ser priorizado no processo para a aprendizagem da leitura e da escrita, como se pode ver pela preocupação da professora, expressada na seguinte passagem do diário de campo:

Depois que bateu o sino a professora vem conversar comigo, fala de sua angústia porque está sem tempo pra tomar a leitura dos meninos e diz preocupada: “parece que o tempo voa” (Diário de campo: conversa com a prof^a. Joana em 08-08-07).

Embora os documentos da Secretaria e da Escola apontem que a alfabetização é um processo e que o tempo de aprendizagem e desenvolvimento da criança deve ser respeitado, a professora é cobrada pela Escola, pela Secretaria e pelos pais, a alfabetizar os alunos o mais rápido possível.

As crianças permaneciam na sala durante quase todo o período, das 13h às 17h, para que a professora pudesse atender ao objetivo de alfabetizá-las. Nesse tempo elas tinham alguns minutos sem atividade escolar. Dentro da sala dispunham em torno de 15 minutos para lanche e aproveitavam esse tempo para conversar baixinho com os colegas, mas sem muitas brincadeiras, como se pode ver na foto a seguir.



Foto nº 13: brincadeira na hora do lanche

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Fora das salas de aula o grupo de crianças tinha alguns minutos antes do lanche, quando a professora o levava ao banheiro, para lavar as mãos e beber água. O recreio também era de 15 minutos, tempo que as crianças sempre achavam pouco para brincar. Às sextas-feiras a professora combinava com as crianças que elas poderiam levar brinquedos, porque elas saíam antes do término da aula para brincarem no pátio. No entanto, esses momentos ocorreram poucas vezes durante o semestre.

As aulas de Educação Física eram realizadas no pátio ou na quadra e eram aguardadas com ansiedade pelas crianças por ser uma oportunidade de saírem da sala de aula. O tempo destinado ao trabalho em sala expressava uma compreensão tradicional de ensino que privilegiava a permanência da criança na sala para a realização de tarefas.

Esse sentimento foi bem retratado por Flora:

Pesq.: e você gostava da outra escola? Da creche?

Flora: gostava muito da creche.

Pesq.: por quê? O que você aprendia lá?

Flora: aprendia a ler.

Pesq.: aprendia a ler lá também? E o que mais você fazia lá?

Flora: eu faço, eu brincava de banho de mangueira lá.

Pesq.: ah é, você brincava de mangueira?

Flora: mangueira, tinha piscina funda, é que eu num sei nadar em piscina funda.

Pesq.: ah e porque você acha importante vir pra escola?

Flora: porque escola é mais bom que creche.
 Pesq.: por quê?
 Flora: porque escola, escola a gente aprende mais que na creche.
 Pesq.: você começou aqui desde o início do ano e o que você tem aprendido aqui na escola?
 Flora: na escola, aprendi a escrever, a fazer desenho, minha mãe pensa que eu não faço, minha mãe pensa assim que as pessoas que faz minha tarefa, aí eu falo não mãe num é os outros que tá fazendo a minha tarefa não, a menina queria que eu fizesse a tarefa dela ontem, eu falei não!
 Pesq.: e o que você acha que vai aprender mais aqui na escola?
 Flora: a ler, pegar aqueles livros assim que tem um monte de coisa, de história, minha mãe deixa eu ler o gibizinho dela.
 Pesq.: e quando chega a hora de vir pra escola o que você sente?
 Flora: eu gosto, sabe por quê? Porque quando não tem escola minha mãe me põe pra dormir, eu mais gosto, mais na escola, eu gosto das salas, gosto da minha tia Joana, da senhora, da professora, da Ane. [colega de sala]
 Pesq.: é? O que você não gosta?
 Flora: eu num gosto de fazer mais tarefa!
 Pesq.: é? De fazer muita tarefa?
 Flora: é ruim!
 Pesq.: por quê?
 Flora: porque é muita, assim a gente faz duas aí quando termina as duas vai lá fora e toma banho, aí fazer duas eu gosto, uma eu gosto, mas três, dez
 Pesq.: aí você cansa?
 Flora: canso! Três e mais três! (Entrevista em 20-09-07).

Flora expressou um sentimento que é comum para a maioria das crianças entrevistadas. Ela gosta da Escola, gosta de fazer as tarefas, quer aprender a ler e escrever, mas gostaria que as atividades fossem intercaladas com momentos lúdicos. Como afirma Leontiev (2004, p. 307),

a criança de seis anos pode perfeitamente saber ler e em certas circunstâncias os seus conhecimentos podem ser relativamente extensos. Todavia, isso pode não bastar para apagar o que nela há de infantil e de verdadeiramente pré-escolar: todos os seus conhecimentos tomam uma coloração infantil.

Ou seja, a criança de seis anos tem um modo próprio de apreender a realidade, tem um tempo de atenção e interesse que deve ser percebido pela professora e pela escola. A necessidade de se respeitar o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi reconhecida pela professora Joana (Diário de campo, 24-08-07). Ela afirmou que durante o primeiro semestre realizou várias atividades lúdicas, porque as crianças não estavam acostumadas com a escola. Essa atitude da professora durante o primeiro semestre foi importante porque “a mudança de hábitos da casa para a escola de educação infantil ou do Ensino Fundamental, pode, ao mesmo tempo, preservar a espontaneidade, a iniciativa, a cooperação e a responsabilidade e inaugurar o contato com novas formas de organização de tempos, espaços e conhecimentos” (SANTOS, 2006, p. 43). No segundo semestre, no entanto, depoimento de Flora indica que ela ainda não havia se acostumado com o número de atividades, elas lhe causavam angústia e cansaço, o que lhe impediam de ter interesse em sua

realização. Mas será que o cansaço da aluna teria como fator somente o número de tarefas a serem realizadas ou também o tipo da tarefa que lhe era oferecida?

O trabalho desenvolvido em sala de aula seguia, conforme a professora, um determinado tipo de rotina. As professoras procuravam chegar antes do horário de entrada dos alunos para organizarem as atividades que seriam oferecidas. Às segundas-feiras, as crianças eram colocadas em pé diante do quadro, enquanto as professoras estabeleciam os lugares em que cada uma se sentaria e ao lado de qual colega deveria se sentar. Dessa forma a professora procurava organizar as crianças de modo que a proximidade com o colega pudesse propiciar bom desempenho nas atividades. Antes de iniciar a conversa com as crianças sobre como foi o final de semana, momento em que cobravam dos alunos atenção para ouvir o colega, algumas professoras iniciavam a aula cantando músicas e em seguida faziam uma oração. Ocasão de que os alunos participavam com prazer.

Após esse momento inicial, a professora de uma das salas começava a organizar as atividades a serem realizadas pelos alunos e mantinha a atenção das crianças, perguntando sobre o que haviam feito no final de semana, se passearam e se haviam estudado em casa. Enquanto a professora organizava o material para iniciar a aula ela mantinha a atenção das crianças conversando sobre vários assuntos e também aproveitava as situações que surgiam para retomar os conteúdos trabalhados.

A professora de outra sala “A”, após o momento inicial descrito, começava a retirar do armário o material a ser utilizado na aula e no percurso do quadro até o armário já precisava chamar a atenção dos alunos. Eles provocavam uns aos outros e ficavam olhando para a professora, esperando a intervenção; enquanto ela resolvia o problema com uma criança, outra começava a provocar o colega por meio de xingamentos, puxões de cabelo, roupa etc., o que fazia com que a professora precisasse novamente chamar a atenção. Dessa forma, as atividades demoravam a ter início. A professora escrevia a tarefa no quadro e pedia aos alunos para iniciarem a cópia. Essa solicitação, porém, só era atendida depois de reiterados pedidos. Posteriormente, ela lia o que havia escrito, contando para isso, às vezes, com a ajuda de algumas crianças. Se a tarefa era de pergunta e resposta, após a escrita das questões no quadro, procurava ouvir as opiniões das crianças, no entanto esse momento era constantemente interrompido para resolver os atritos entre elas, o que minimiza a contribuição das crianças nas respostas às questões. A professora então escrevia a resposta correta no quadro e solicitava às crianças que copiassem. Quando ela entregava as tarefas na folha aos alunos, eles procuravam fazê-las rapidamente, era um momento de aparente tranquilidade logo rompido por novos atritos.

O ritual de fazer as cantigas e a oração não era seguido por todas as professoras, havia uma delas que, ao chegar, cumprimentava os alunos, perguntava se todos estavam bem e logo em seguida iniciava a aula, passando a tarefa no quadro ou entregando a folha com as atividades. Explicava o que seria feito naquele momento e discutia o conteúdo, procurando ouvir as opiniões das crianças. Elas se mostravam interessadas e, exceto algumas, participavam da discussão. As respostas dos alunos eram discutidas e, caso necessário, reformuladas com a devida explicação, por parte da professora, sobre o porquê da reformulação. A professora escrevia as respostas no quadro e pedia às crianças que continuassem a cópia. Percebi que, no caso dessa professora, os conteúdos eram discutidos e relacionados com as vivências e conhecimentos dos alunos.

As rotinas descritas causaram-me várias impressões. O fato de as professoras chegarem antes do horário da aula para organizar o material revelou ser uma atitude que permitia o desenvolvimento das atividades de forma organizada porque, quando não conseguiam se preparar com antecedência, algumas vezes em que não chegavam mais cedo ou em que as tarefas produzidas não haviam sido mimeografadas, as professoras, mesmo as mais experientes, pareciam ficar ansiosas.

Iniciar as aulas com músicas e depois a oração é uma rotina que alegra as crianças, as cantigas pareciam ter como finalidade centrar a atenção do grupo, tranquilizá-lo e até mesmo evangelizá-lo, porque algumas letras das canções tinham cunho religioso. Pode ser que seja válida a utilização da música para que a criança se prepare para as atividades, crie uma atmosfera de tranquilidade, porém a música na escola deve ter como finalidade principal propiciar às crianças momentos de alegria, de expressividade e apropriação cultural. Como afirma Leontiev (2004, p. 294), “A concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos”, assim, cabe ao professor como mediador cultural não perder a oportunidade de socializar esses bens culturais.

A criança está vinculada a um contexto cultural que precisa ser respeitado e penso ser difícil fazê-lo ao se realizar orações na escola, porque a forma com esse ato é concretizado pode não corresponder à forma utilizada pela religião de algumas crianças. É preciso que se firme o princípio de que a escola pública deva ser laica e proteger a criança de proselitismos que podem interferir em sua liberdade religiosa.

As rotinas de trabalho das professoras denotavam a intenção de desenvolver um processo dialógico com as crianças ao introduzirem o conteúdo que seria trabalhado. Em quase todas as salas pesquisadas os alunos participavam motivados pelas perguntas das

professoras e respostas dos colegas, a conversa inicial muitas vezes despertava na maioria das crianças o interesse pelo trabalho que seria realizado. No entanto, ao propor as atividades, algumas professoras deixavam de fazer mediações que seriam necessárias para que as crianças apreendessem o conteúdo trabalhado, parecendo que o importante era a cópia da tarefa ou a decodificação do texto.

A compreensão que Bakhtin (1992a/b) desenvolveu sobre a linguagem, enquanto um sistema concreto, construído no processo dialógico, apontou para a sua importância na formação e desenvolvimento da consciência, estando integrada à existência histórica e social dos homens. Para o autor a palavra que é constitutiva do homem enquanto sujeito, lhe serve como meio de comunicação e perpassa o sistema de relações em que aquele se encontra mergulhado. É importante que a criança, ao imitar a escrita da professora perceba o sentido atribuído à palavra, o universo de relações em que ela está inserida, dessa forma o processo de aprendizagem da leitura e escrita poderia superar a compreensão da relação entre sons e letras para abarcar a língua viva, que representa as relações sociais que constituem a palavra.

Observei que algumas professoras, ao fazer a leitura de um livro da literatura infantil, por exemplo, procuravam conversar sobre a obra, levantar com as crianças o que elas compreenderam da história e suas opiniões sobre os personagens, outras professoras nem sempre desenvolviam discussões sobre a obra com as crianças, não as situava com relação ao tema do livro para ajudá-las a buscar os sentidos expressos nas palavras e nas imagens. Elas poderiam apresentar o autor e ilustrador para a criança, para que a criança perceba quem fez o livro, em que ano ele foi escrito, que provavelmente foi antes de ela ter nascido, dentre outras relações que são importantes para que a criança comece a situar a obra e os autores de que mais gosta. Poderiam conversar com os alunos de modo a auxiliá-los para que percebessem onde e quando a história ocorreu, as características dos personagens, sobre qual era o assunto da história, se ela conhece história parecida com aquela, se a história foi ou não do agrado das crianças, além de outras mediações possíveis, de modo a ensiná-las a dialogar com o livro, a desenvolver o interesse da criança pela leitura.

Esse tipo de atividade deve estar sempre presente na sala de aula, como Lima (2005) aponta em sua tese:

a leitura, na instituição educacional na infância, deve ser parte da rotina, como possibilidade da criança atribuir sentidos aos textos e às figuras e, nesse processo, mobilizar capacidades humanizadoras, dentre elas a imaginação e as emoções – as quais estão profundamente relacionadas ao enriquecimento da personalidade infantil. Desse modo, quando a professora organiza de modo consciente momentos de leitura (que envolveria também as tentativas de leitura pelas crianças) e diversifica suas estratégias de contar histórias, ela dá oportunidade da criança

enriquecer o seu modo de entender o mundo e de compreender suas próprias emoções e sentimentos (LIMA, 2005, p. 210).

Embora a atividade de leitura literária fosse importante, nem sempre era realizada devido à necessidade de efetivar as outras atividades programadas. Algumas vezes a professora solicitava às crianças que levassem um livro para casa e preparassem a leitura, porque ela seria feita para os colegas ouvirem. Essa poderia ser a oportunidade de a professora conversar com as crianças sobre os diversos tipos de livros expostos, levantar quais são conhecidos pelo grupo, qual capa é mais bonita na opinião das crianças, sobre o que elas acham que o livro trata, ou seja, levantar questões que chamassem a atenção das crianças para as obras expostas, para que elas sentissem vontade de lê-las para si e, depois, para os colegas. Dessa forma, talvez, a atividade fim deixaria de ser a de treinar a leitura para não fazer feio para o colega e sim o prazer de ler e compartilhar o livro.

O auditório para o qual a leitura foi destinada também era importante ser discutido com as crianças, elas poderiam ver nos colegas companheiros que gostariam de ouvi-las e com elas compartilharem idéias a respeito das leituras. Essa atitude por parte da professora poderia evitar na criança a angústia de ler para o outro, situação de temor que pode acompanhá-la durante muitos anos de sua vida. Mostrar o quanto é interessante ler um pedacinho da história para que os colegas depois possam levar o livro para casa e conhecer a história toda. Essas são algumas estratégias ou esquemas de leitura que podem auxiliar a criança a se aproximar do texto a ser lido, possibilitar-lhe apresentar, discutir e vincular seu universo cultural ao da obra de modo a ampliar a compreensão do que é leitura, da leitura que transcende a alfabetização. Às vezes, a pressa em trabalhar os conteúdos pode ter impedido que, por meio do diálogo, das interações entre professora e crianças, as atividades tivessem sido mais significativas e propiciassem as aprendizagens possíveis.

A professora de uma das salas demonstrava afeição e paciência com as crianças, porém a maioria das interações estabelecidas por ela, devido às atitudes de conflitos e indisciplina entre as crianças, era com a finalidade de manter a ordem. Lima (2005, p. 162), ao desenvolver sua pesquisa em uma instituição de Educação Infantil, afirmou que “ao organizar o tempo da criança na instituição com situações que a envolvam emocional, psicológica e fisicamente, a instituição pode superar as vivências educativas caracterizadas pelas constantes proibições e repreensões”. Atitudes que nem sempre a professora conseguia desenvolver devido à concepção de alfabetização assumida, que exigia tempo e dedicação ao processo de decodificação do código lingüístico. Quando a professora passava uma tarefa no quadro, precisava parar várias vezes para chamar a atenção do grupo e solicitar a sua cópia.

Quando a tarefa era em forma de questionário, a professora lia a pergunta juntamente com os alunos, ouvia as respostas, completava o questionário e solicitava que os alunos fizessem a cópia. Quando a professora entregava a tarefa em folha, para recolhê-la após o termino, a maioria das crianças, mesmo as que eram mais irrequietas a realizavam. O que tal atitude pode desvelar? Será que por não precisar copiar as questões do quadro, o momento de atenção era imediatamente destinado à resolução da tarefa e com isso eles terminavam sem tantas interrupções? Será que o fato de a tarefa na folha ser entregue à professora é o que as motivavam a realizar a atividade, porque sabem que a professora a leria e corrigiria? Estaria aí implícito tanto o desejo de agradar ao seu interlocutor – a professora – quanto o de ser bem avaliado? Será que a criança compreende como sendo papel do aluno o de fazer tarefas para serem avaliadas? Os indícios oferecidos pelos alunos devem ser percebidos pelos professores para nortear a organização e planejamento do trabalho a ser realizado, conforme as crianças evidenciaram por meio de suas falas já citadas.

A forma como a professora age e interage na sala de aula pode possibilitar a compreensão do lugar que a criança ocupa no contexto educativo e para que o professor se conscientize de forma crítica e reflexiva sobre o lugar que ele atribui a seus alunos cabe-lhe perguntar: que tipo de atividade estou propondo? Para que e como as crianças a realizará? As atividades atendem às necessidades e especificidades da criança? Tenho permitido que elas expressem seu pensamento? Como isso ocorre?

Leontiev (2004), ao desenvolver estudos sobre a atividade humana, apontou que sua realização é sempre impulsionada por um motivo e que a análise do conteúdo da atividade desenvolvida pela criança “permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, sua consciência” (LEONTIEV, 2004, p. 310). A atividade escolar tem, portanto, uma complexidade que interfere no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança, dessa forma uma tarefa escolar que é passada à criança sem que ela compreenda sua finalidade, seu significado, não fará sentido para ela e não suscitará motivações necessárias para sua realização, não permitirá uma aprendizagem significativa para o seu desenvolvimento e tão pouco a respeitará como sujeito nesse processo.

Devido à complexidade das necessidades sociais desenvolvidas historicamente pelo homem, a atividade se constitui de várias ações para se atingir o objetivo proposto (LEONTIEV, 2004). Na ação da escrita, por exemplo, torna-se necessário que a criança desenvolva diversas operações que, para Leontiev (2004, p. 323), é “o modo de execução de uma ação”, como a de pegar o lápis da forma adequada, pegar o caderno, se colocar na

posição que lhe permita escrever, que escreva letra por letra, até formar a palavra, depois a frase, até que consiga copiar o texto solicitado ou passar para o papel, em nível de escrita, o seu pensamento. Essas pequenas operações, a de pegar o lápis, sentar-se, escrever cada letra até formar a palavra, podem se constituir em uma ação que a criança execute simplesmente porque é a ela solicitada, faz parte da obrigação de aluno, o que pode tornar a tarefa escolar uma ação destituída de sentido para a criança, uma ação mecânica que a criança desenvolve de forma passiva e sem envolvimento, o que é diferente do que Leontiev compreende por atividade.

Dependendo da teoria da atividade não basta dar papel e lápis à criança e lhe pedir que copie do quadro, ela precisa perceber o sentido da ação, o que torna necessária a mediação do professor, por exemplo, para lhe mostrar o significado da ação e fazer com que ela se torne do interesse da criança, que motive sua ação e se torne uma atividade. Se a criança compreende o porquê da escrita, se é dado a ela a oportunidade de escrever um bilhete para o colega, por exemplo, mesmo que não seja da maneira convencional, ela poderá perceber o sentido da escrita, poderá se sentir motivada para a realização da atividade de escrita não apenas como obrigação ou tarefa escolar, mas por seu próprio interesse. Como afirma Leontiev (2004, p. 317),

Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É dessa maneira, com efeito, que nascem novas atividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de atividade dominante³³ e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro.

A mudança de um estágio a outro depende, segundo Leontiev (2004), além do tipo de atividade que a criança desenvolve, das relações que ela estabelece com a realidade, do lugar que ela ocupa nessas relações. Como ela poderá se posicionar como sujeito no processo educativo se ela nem sequer reconhece a finalidade de suas ações? Serão crianças alienadas em seu próprio processo de conhecimento.

No exemplo de atividade citado anteriormente – quando o professor transcreve a escrita do bilhete de uma das crianças no quadro e solicita à criança que faça outro, como o que o colega fez – a ação de copiar poderá ser a mesma, mas o sentido será diferente, o bilhete servirá como modelo significativo, cuja imitação ajudará a criança a dar um salto em sua

³³ A Atividade dominante é para Leontiev (2004, p. 312), “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”.

compreensão sobre a escrita. Nessa ótica o que importa não é a quantidade de tarefa que tem como objetivo fazer com que a criança memorize a forma da escrita, o que pode lhe causar cansaço, como alegou Flora, mas a qualidade da atividade que tem como finalidade possibilitar à criança objetivar, por meio da escrita, o seu pensamento.

Diana (6 anos), assim como outras colegas, demonstrou seu desagrado com a quantidade e tipo das tarefas e o seu “tamanho”, como se pode ver a seguir.

Pesq.: eu queria saber, o que você acha de escola?
 Diana: ah, escola é muito ruim!
 Pesq.: por quê?
 Diana: porque é chato isso de estudar,
 Pesq.: por que é chato estudar?
 Diana: ah, porque passa tarefa lá de cima até lá embaixo!... [levantou e abaixou o braço pra demonstrar o tamanho do quadro]
 Pesq.: como é que você queria que a escola fosse?
 Diana: passasse só uma tarefinha e só! (conversa gravada com Diana, no pátio, em 28-11-07).

Além do número e tamanho das tarefas, Diana demonstrou grande desgaste ao receber a tarefa de caligrafia apresentada na foto nº 14:



Foto nº 14: tarefa de caligrafia para casa, em 28.11. 07

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Pesq.: hoje vinte e oito de novembro de dois mil e sete a Diana viu a tarefa de casa que é uma caligrafia, o que você acha dessa tarefa?
 Diana: é ruim demais!!!
 Pesq.: por quê?
 Diana: porque tem que fazer isso aqui, esse aqui, ai! Difícil!!

Pesq.: já está até agoniada?

Diana: é, porque fazer cansa! (Gravação em vídeo com Diana, na sala de aula, em 28-11-07).

A criança, de forma crítica, julga a tarefa como sendo ruim, difícil e cansativa, ela parece não compreender porque precisa copiar o que já está escrito na folha, a cópia do quadro parece se justificar porque ela deve passar para o caderno o que está no quadro. Professora Joana também demonstrou desagrado ao se referir a tarefas de caligrafia,

Profª. Joana: eu não gosto de caderno de caligrafia nem....

Pesq.: você nunca usa o caderno de caligrafia?

Profª. Joana: não, eu faço o caderno de poesia, aí eu peço pros meninos fazerem a letra bem bonita e falo que vai ser um caderno bem caprichado! (Diário de campo em 16-11-09).

Ao falar que prefere uma tarefa “de poesia” demonstra a compreensão de que uma tarefa significativa para a criança contribui mais para o seu processo de aprendizado dos conhecimentos historicamente produzidos, no entanto, dias depois ela entregou a tarefa referida por Diana. Será que a professora tomou essa atitude para não desvalorizar o trabalho da colega que elaborou a tarefa? Ou por que a tarefa já havia sido mimeografada e não queria desperdiçar papel e tinta? Embora na tarefa haja um poema, o direcionamento da atividade foi para a cópia. A criança ficou assim submetida a uma atividade que tinha como finalidade o treino ortográfico, mais próximo de um ato motor do que de uma atividade intelectual e culturalmente complexa.

No primeiro dia da pesquisa, 02-08-07, em conversa com a professora Joana ela disse que, como o governo não havia mandado a maioria dos livros para as turmas de alfabetização, as crianças estavam sem nenhum material e ela precisou fazer um caderno em que procurou “mostrar as letras e sílabas da cartilha e alguns textos que ela escolheu pra não ser muito pobre como os que se tem geralmente nas cartilhas” (Diário de campo, em 02-08-07).

Dessa forma os alunos trabalharam com tarefas coladas ou escritas em dois cadernos, como se pode ver:



Foto nº 15: tarefas nos cadernos de sala e de casa
 Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

O primeiro caderno, chamado “Meu caderno de sala”, foi montado previamente com tarefas que continham atividades relacionadas ao alfabeto e foram coladas conforme a ordem alfabética e, segundo a professora, foi entregue aos alunos no início do ano letivo. A professora afirmou que a colagem antecipada de todas as tarefas era para que os alunos que conseguissem passar a lição seguissem adiante na leitura, sem ficarem presos ao ritmo do grupo, o que denota um respeito ao ritmo e tempo dos alunos. O outro caderno, chamado “Meu caderno de casa”, foi montado com as tarefas que deveriam ser realizadas em casa e eram escolhidas conforme as atividades desenvolvidas na sala de aula.

Ao analisar os cadernos notei que no início do ano letivo as atividades privilegiavam mais os componentes grafofônicos da linguagem que os sintáticos e semânticos. Tais atividades em geral têm como subsídio uma concepção de linguagem³⁴ defensora de que se aprende melhor “a) quando a língua é fragmentada, b) quando se parte do ‘mais fácil’, e c) quando se repete o mesmo som/grafema ou sílaba, pois é assim que são memorizados” (BRAGGIO, 1992, P. 79). Ou seja, atividades desvinculadas das experiências significativas que a criança tem em relação à escrita. Bakhtin (1992b), opondo-se à compreensão da língua como sistema abstrato e fechado defendeu a necessidade de situá-la na esfera das relações sociais, vinculada à fala, para tornar-se um fato de linguagem. Para o autor, é no fluxo da comunicação verbal, na enunciação, na inter-relação social-indivíduo, que a linguagem se

³⁴ Para maiores estudos sobre essa análise, consultar Braggio (1992, 1995), Fávero (1991), Matêncio (1994), dentre outros.

processa e se modifica para adequar-se ao contexto social em que está inserida, mas também interfere e modifica tal contexto conforme os sentidos atribuídos pelo sujeito. É preciso lembrar aqui que a criança contemporânea está imersa em um contexto letrado, o que possibilita o estabelecimento de relações que podem facilitar a compreensão dos diversos sentidos da língua conforme a necessidade, intenção e contexto.

No segundo semestre, quando iniciei a pesquisa, observei que professora Joana lia e discutia os textos com as crianças, procurava relacioná-los com as vivências dos alunos e dessa forma conseguia envolvimento, atenção. As crianças tiveram a oportunidade de emitir opiniões, opor sua palavra à do colega e responder às questões colocadas pela professora. No momento da escrita, no entanto, as atividades, em sua maioria, ficavam ainda centradas em componentes fragmentados da língua como as letras, sílabas, palavras ou frases simples. Dessa forma as crianças não objetivavam por meio da escrita, as idéias enunciadas por meio da fala.

Bakhtin (1992, p. 123), considera que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A língua, como signo vivo, possibilita à criança tomar conhecimento do contexto em que vive, de si mesma e se posicionar; quanto à escola, deve possibilitar ao aluno utilizar a língua escrita de modo a registrar essa realidade. Vygotsky (1989, 2001a) e Bakhtin (1992a/b) apresentam em suas obras fundamentações lingüísticas que justificam suas críticas sobre a forma fragmentada e mecânica em que a língua é estudada e por meio de suas pesquisas justificam a necessidade de a língua ser apreendida em sua dinâmica sociocultural. Bakhtin (1992b, p. 125) afirma que “as unidade reais da cadeia verbal são as enunciações. Mas justamente, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso histórico das enunciações”. Vygotsky (1989, p. 119) critica a escola, afirmando “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”.

De acordo com uma perspectiva sócio-histórico-dialética, cabe ao professor ensinar à criança os elementos que constituem a língua, como as letras e sílabas, mas a finalidade da atividade deve ser a de que a criança compreenda que com esses elementos se formam textos que estão vinculados a um determinado contexto e que, por meio da escrita, pode-se representar a realidade e o próprio pensamento.

A escrita, segundo Vygotsky (1989), é um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, é um produto cultural construído ao longo da história da humanidade e seu aprendizado exige um alto nível de abstração. A linguagem escrita não possui as “qualidades musicais, expressivas e de entoação características da linguagem oral” (Vygotsky, 1989, p. 131), o que exige a simbolização da imagem sonora por meio dos signos escritos, chamada por Vygotsky como segundo grau de simbolização, ou seja, essa é formada por um conjunto de

símbolos de segunda ordem, os signos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada (Vygotsky, 1989, p. 131 e 132).

Dessa ótica, a linguagem escrita passa a ser percebida em um nível superior do simbolismo de primeira ordem, em que a escrita passa a representar diretamente a fala. A criança percebe que pode desenhar, além de objetos, a própria fala³⁵.

O processo de aprendizagem da escrita dialeticamente exige e propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, que dizem respeito ao desenvolvimento das funções complexas da mente humana como pensamento, linguagem, memória, dentre outras (VYGOTSKY, 1998, 2001a). O desenvolvimento da linguagem ocorre por meio de interações sociais e o processo de internalização do discurso exterior promove mudanças estruturais e funcionais na língua. A fala externa, ou seja, a fala para o outro pode ter natureza maior ou menor estendida conforme o conhecimento da situação pelos interlocutores. No entanto, a fala interna possui natureza predicativa, porque o assunto é sempre conhecido pelo sujeito, havendo assim o predomínio do aspecto semântico em detrimento do fonético. A linguagem escrita, contudo, deve conter todas as especificações necessárias para que possa se tornar inteligível ao leitor. A aprendizagem da linguagem escrita demanda à criança um trabalho de análise em que ela deve apreender a estrutura sonora da palavra, registrá-la em símbolos alfabéticos de modo a formar a palavra, em seguida deve seqüenciar as palavras para formar frases e textos completos. Dessa forma, o processo de objetivação do discurso interior por meio da escrita incide prospectivamente sobre o desenvolvimento da criança, considerando que,

³⁵ A esse respeito pode-se consultar também Barbosa (1991, 1997), Braggio (1992, 1995) Costa (1997), Oliveira (2002) dentre outros.

as funções psicológicas sobre as quais se baseia a linguagem escrita ainda não se começaram a desenvolver quando o ensino da escrita se inicia e este tem que se erguer sobre os alicerces de processos rudimentares que mal estão começando a surgir por essa altura (VYGOTSKY, 1998, p. 133).

Diferentemente da linguagem falada que a criança desenvolve com facilidade por estar em contato com os que com ela convive, o ensino da linguagem escrita requer atenção e esforços tanto por parte do aluno, quanto do professor como mediador, no processo de construção da escrita.

Aprender a linguagem escrita propicia enormes transformações no desenvolvimento cultural da criança que começa a empregar expedientes culturais que são aperfeiçoados o tempo todo e nesse processo a criança também se transforma. Todavia, esse processo não ocorre de maneira progressiva e linear. Luria (2006), ao fazer pesquisas sobre a pré-história da língua escrita, procurou perceber os significados das linhas, rabiscos etc, utilizados pelas crianças e como resultado percebeu que o desenvolvimento da escrita não é linear. Nesse processo podem ocorrer saltos e recuos, sendo que o recuo ocorre geralmente quando a criança se vê com dificuldades; insegura, ela então retoma o que já sabe para melhor apreender o novo conhecimento. Diante dessa situação a professora pode julgar que a criança não tenha aprendido, mas ela está retomando o processo para dar um salto significativo em sua compreensão da escrita.

Durante a pesquisa, em diversos momentos, várias crianças se mostravam angustiadas e com medo de errarem ou de não aprenderem a escrever, como se pode ver na seguinte cena descrita no diário de campo em 13.08.07:

Luna estava chorando, fui até ela e perguntei o porquê do choro. Ela disse que era porque não sabia fazer a tarefa. Mostrou-me a palavra “canetacaixa”, eu lhe disse para mostrar para a professora e ela disse: “eu mostrei, ta errado e eu não sei como escrever! (Conversa com Luna, 6 anos).

Luna estava angustiada e procurava a ajuda da professora, mas ela estava ocupada em ensinar a tarefa à outra criança. Luna então veio a mim, a criança acredita que o adulto é o mediador mais eficiente para ajudá-la, eu não podia ensiná-la porque isso faria com que outras crianças também viessem me pedir auxílio e dessa forma descaracterizaria o meu papel de pesquisadora e eu me tornaria uma professora a mais na sala. Perguntei-lhe então, com um sorriso para tranquilizá-la, “e seu colega, sabe como escrever? Pergunte a ele” (diário de

campo, 13.08.09). Luna então se dirigiu ao colega que lhe ensinou a separar as duas palavras³⁶.

Procurei mostrar para Luna que ela poderia recorrer à ajuda do colega sem constrangimento, porque percebi em diversas situações as crianças de forma espontânea imitarem umas às outras em gestos e brincadeiras, mas ao imitarem a forma como o colega realizava as tarefas a ação era disfarçada, como se estivesse fazendo algo errado, como no exemplo a seguir:

Luna e Antônio estão fazendo palavras cruzadas, Luna olha com o canto dos olhos para ver as palavras que Antônio havia escrito. Ao ver que eu estava observando virou o rosto e disfarçadamente voltou a olhar para a tarefa. Antônio notou o interesse da colega e mostrou-lhe a tarefa (Diário de campo em 09-08-07).

A imitação foi realizada pelas crianças em diversas situações, entretanto, ao observarem a tarefa do colega para fazer igual, elas se envergonhavam de seus atos, talvez porque elas tenham compreendido por meio das interações educativas de que só se deve considerar como válido aquilo que a criança faz sem a ajuda do outro, situação que foi reafirmada no momento da realização da prova de Ciclo, quando as crianças foram colocadas em fileiras e não podiam trocar ajuda. Esse modo de agir, que ainda persiste na maioria das escolas, está orientado por uma compreensão da Psicologia e Pedagogia tradicionais que consideram como definidor do nível de desenvolvimento da criança somente o que ela consegue realizar de modo autônomo. Diferentemente dessa concepção, Vigotski (1998, 2001a/b) compreende a imitação em um sentido amplo, como a principal forma de influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Para o autor, a imitação é “um conceito central, indispensável para definir a zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2001b, p. 479). A imitação é uma forma de a criança compreender o mundo, não é um ato mecânico e limitado, é a ponte para a elaboração própria da criança.

3.1.1 – Zona de desenvolvimento proximal: compartilhando conhecimentos

O conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato, cunhado por Vygotsky (1998, 2001a/b), expressa a preocupação da psicologia sócio-histórica em

³⁶ Essa situação explicita o que apresentei anteriormente sobre o cuidado que o pesquisador deve ter quanto ao seu papel no campo de pesquisa e a necessidade de estar atento quanto à sua opção teórica e metodológica. Como os autores que me subsidiam privilegiam o diálogo, minha inserção no campo se constituiu de forma interativa e dialógica e, embora eu seja professora, o processo dialógico que estabeleci era como pesquisadora,

compreender o processo de ensino, aprendizado e desenvolvimento. Segundo o pesquisador, por meio da imitação, a criança consegue imitar ações que estão além do seu desenvolvimento. Ele afirma que,

através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia. A divergência entre os níveis de solução de tarefas – acessíveis com orientação – com o auxílio de adultos e na atividade independente determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2001b, p. 480).

Esse conceito tem importância fundamental na orientação do trabalho realizado na escola, ele rompe com a compreensão de que a aprendizagem deve ser orientada somente de acordo com o nível de desenvolvimento percorrido pela criança. Para Vygotsky (1998, 2001a/b), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento cognitivo do aluno, cabendo ao professor definir o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, o que ela consegue fazer sem ajuda, e que Vigotski (2001a, p.333) compreende como “limiar inferior da aprendizagem”. O autor também define a zona de desenvolvimento imediato como sendo determinado pelo que a criança consegue fazer com auxílio, ou seja, o “limiar superior da aprendizagem” e explicita que a aprendizagem só será fecunda entre esses dois limiares.

As observações que realizei na presente pesquisa referendam uma compreensão que obtive em minha pesquisa de mestrado (COSTA, 1997), quando percebi que, embora Vygotsky (1998, 2001 a/b) tenha enfatizado que a zona de desenvolvimento proximal se estenda por meio da orientação de adultos ou de colegas mais experientes, ela, dialeticamente, também se estende por meio das questões apresentadas pelo outro menos experiente, porque

à medida que um companheiro “mais capaz”, em determinada situação, tenta ajudar um outro com menor domínio sobre dada atividade proposta pelo professor, aquele com maior domínio, no momento, deve objetivar seus conhecimentos para explicá-lo, comunicá-lo ao colega. Conseqüentemente, tem a possibilidade de afirmar-se em suas próprias convicções e, conforme o caso, quando a criança ainda não tem total domínio sobre o que julga conhecer, ela pode procurar mais dados para firmar sua compreensão sobre o assunto. Assim, em qualquer interação a influência é recíproca. Essa compreensão é importante para que não se valorizem alguns alunos e estigmatizem outros. O trabalho em conjunto desenvolve o auxílio mútuo e cria uma nova intersubjetividade, resultante dos diversos aspectos presentes nas interações desencadeadas pelo grupo, através da linguagem, da compreensão dos objetivos da atividade, das resoluções de problemas; a contribuição de cada um interfere na do outro, redimensionando o conhecimento anteriormente presente (COSTA, 1997, p. 69).

Na pesquisa atual, percebi situações que referendam a citação anterior, quando observei que uma criança que aparentemente apresentava um pouco mais de domínio da aprendizagem da escrita tentava ajudar a colega, como se pode ver na foto de nº 16:



Foto nº 16: compartilhando conhecimentos

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Nessa cena, Diana tentava ajudar a colega Pedrita, mas também tinha dúvidas. Como a professora estava atendendo outras crianças, elas recorreram ao caderno de classe e a outras colegas buscando encontrar respostas. Diana, que tentou ajudar Pedrita e buscou ajuda para isso, poderia estar em um nível de aprendizado da escrita semelhante ao da colega, mas em termos de autonomia ela se encontrava bem adiante de Pedrita, cuja timidez impedia de buscar auxílio. O desejo de ajudar fez com que Diana, que geralmente não se empenha na realização das tarefas, encontrasse sentido para a sua realização e Pedrita, ao imitar a colega buscando ajuda no caderno e com outros colegas, teve um tipo de experiência que poderá ajudá-la a se tornar mais independente para a tomada de decisões. Nesse processo as duas demonstraram melhor domínio na realização da atividade. Por meio do trabalho colaborativo, então,

a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração. [...] A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a sua zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001a, p. 329).

As duas crianças se ajudaram, instigando-se mutuamente a buscar informações que pudessem ajudá-las na realização da tarefa, ambas exerceram influências mútuas e de forma diferenciada, conforme o nível de desenvolvimento psíquico de cada uma, abrangendo não só os aspectos cognitivo, afetivo e lingüístico, mas também no campo do relacionamento social e atitudinal.

O trabalho colaborativo desenvolvido entre as crianças e dessas com os adultos ocorrem de forma diferenciada, dependendo da relevância intelectual e afetiva do companheiro e/ou a possibilidade dialógica estabelecida na relação; o que influi decisivamente no processo de aprendizado das pessoas envolvidas na relação. Ou seja, quando o diálogo é estabelecido entre pessoas que valorizam a opinião do outro, as argumentações para expressar suas dúvidas, defender suas idéias e tentar validar suas opiniões se fazem presentes com maior ênfase ou frequência. Quando o outro mais experiente não valoriza a opinião do companheiro, a forma como a orientação é conduzida oferece poucas possibilidades para que ocorra o que Bakhtin define como atitude responsiva, que é

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo [que] é sempre acompanhado de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 1992a, p. 290) (grifo do autor).

A minimização do “papel do outro no processo de comunicação” (BAKHTIN, 1992a, p. 292) dificulta a expansão do nível de desenvolvimento proximal da criança. O professor, detentor de conhecimentos sistematizados historicamente, exerce papel fundamental no processo interativo estabelecido em sala de aula. Ele pode mediar o conhecimento de forma a permitir que o aluno, por meio do diálogo responsivo e ativo, apreenda o conhecimento historicamente elaborado e objetive seu pensamento por meio da fala, desenhos, textos escritos, dentre outros, de modo a, por meio de sua ajuda, indicar formas mais elaboradas do conhecimento e com isso expandir os níveis de desenvolvimento de seus alunos. Bissoli (2005) ao analisar o papel do professor como mediador afirma que

o professor assume a posição de modelo de ações e daquele que medeia as atividades das crianças, apresentando os materiais e procedimentos necessários para a consecução dos objetivos propostos. É ele quem organiza tempos, espaços, relações interpessoais, de forma a intervir direta ou indiretamente sobre a elaboração dos conhecimentos. Sua intervenção direta, quando deve orientar as ações da criança, pode ser substituída pela atuação indireta, através de materiais e tempos organizados para o trabalho autônomo da criança, em que o educador se posiciona como observador e apoio para os momentos em que ela julgar a sua ajuda necessária (BISSOLI, 2005, p. 190/191).

Nesse processo a criança pode tornar intrapsicológico aquilo que faz com a ajuda do outro, em uma relação interpssicológica. As instruções, não são simplesmente assimiladas num processo mecânico do interpsíquico transformando-se em intrapsíquico, uma vez que a palavra, o gesto, por exemplo, são como arenas (BAKHTIN, 1992a/b) em que se travam lutas pelo convencimento, pela compreensão. É nesse processo de encontro entre sujeitos que os processos de internalização e externalização vão constituindo o sujeito, que começa a objetivar com maior autonomia seu conhecimento e a regular sua própria conduta.

No cotidiano da sala de aula, as atitudes de iniciativa e autonomia por parte de algumas crianças, como exposto anteriormente, contrastavam com as de outras crianças que se apresentavam bastante dependentes. A professora procurou trabalhar com algumas crianças que tinham medo de se posicionarem, se arriscarem e conseguiu, inclusive, modificar as atitudes de Fábio que chorava e temia mudar de sala ou de receber outra professora na sala de aula. Algumas vezes, quando a professora percebia que uma criança conseguia fazer a tarefa ela lhe assegurava a capacidade, porém em outros momentos tomava atitudes que afirmava a falta de iniciativa por parte da criança ou a tolhia. Essa contradição na atitude docente pode ser percebida em algumas situações:

Situação1.

Fábio se dirigiu à professora para ela cortar a ponta do saquinho de iogurte. A professora falou naturalmente. “Não, Fábio, pega a tesoura e corta, você dá conta!” Ele então cortou o saquinho e a professora lhe deu os parabéns (Diário de campo em 16-08-07).

Situação 2.

Antônio: nossa... já terminei! [a professora estava terminando de ensinar alguns alunos]

Professora: já terminou Antônio?

Antônio: que mais tem pra fazer?

Professora: agora espera um pouquinho (Diário de campo em 16-08-07).

Situação 3.

Professora trocou a tarefa da Ane porque ela não esperou a orientação e fez a tarefa toda errada. Após lhe chamar a atenção, entregou outra tarefa e a aluna teve que fazer toda a tarefa novamente (Diário de campo em 16-08-07).

As situações 2 e 3 explicitam que para uma sala com crianças de seis anos, que precisa de orientação mais individualizada, o número de criança na sala, em torno de trinta, dificulta à professora realizar esse tipo de atendimento. Para que a criança não comece a fazer a tarefa sem orientação, ela pede que a aguarde, para que a criança não precise apagar e fazer novamente a tarefa. Mesmo que a atitude da professora se justifique, ela se torna contraditória, o que reflete na maneira das crianças agirem. Ao mesmo tempo em que as crianças têm liberdade para ir até a mesa, pegar tesoura, recortar e colar a tarefa, ações que

fazem com autonomia, na realização das tarefas a professora se torna mais diretiva, como na cena 3. Embora seja importante que a professora oriente e corrija a tarefa, esse ato não deve inibir as crianças de tentarem fazer a tarefa ao seu modo, de errar e com isso também aprender. Talvez essa atitude explique o fato de em diversas situações as crianças ficarem paradas e passivas diante da tarefa, à espera que a professora fosse ajudá-las ou pedissem ao colega para fazer a tarefa por elas, como ocorria geralmente com Carla, Ane, Silvia e Sofia. Algumas vezes Tadeu também desistia de tentar e pedia ajuda ao colega como na cena a seguir:

Tadeu: ta certo? [mostrando a tarefa para o Antônio]
 Antônio: você esqueceu esse aqui ó...olha o “f”
 Tadeu: faz pra mim?
 Antônio: não, apaga e faz... [explica como deve fazer a letra]
 Tadeu: escreve pra mim?... [pede novamente]
 Antônio pega o caderno do Tadeu e faz a tarefa para ele (Diário de campo, em 15-08-2007).

Nessa cena a ajuda de Antônio talvez não tenha possibilitado o avanço de Tadeu, situação que poderia ser diferente se ele tivesse tentado realizar a atividade conforme Antônio sugeriu. Vygotsky (2001b, P. 480) afirma que “o que a criança se revela em condições de fazer com a ajuda do adulto nos indica a zona do seu desenvolvimento imediato”. Porém, esse não era o caso de Tadeu, ele parecia estar cansado, querendo ir para o recreio. A criança demonstrou em outros momentos capacidade de copiar palavras que tinham inclusive a letra f, o que aponta para a compreensão de fatores intervenientes que podem determinar o avanço ou não na execução da tarefa proposta, que devem ser analisados antes de se afirmar que a criança não está em condições de avançar no domínio da escrita ou que a escrita estaria além do limiar superior de aprendizagem da criança.

O conceito zona de desenvolvimento proximal, conforme Vigotski (1998, 2001 a/b) ³⁷, expressa um processo dinâmico, indica o movimento que ocorre no processo de aprendizado e desenvolvimento, a começar pelo que a criança sabe fazer sem ajuda, nível de desenvolvimento real (NDR); ao que ela só consegue fazer com auxílio, Zona de desenvolvimento proximal (ZDP); até quando a criança não consegue fazer com ajuda, porque está além de suas possibilidades. Nesse movimento, a aprendizagem “motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2001a, p. 334). A importância da

³⁷ Autores contemporâneos da linha sócio-histórica como Moll (1996), Barbosa (1997) Costa (1997) Duarte (2000) Oliveira Z. (2002) desenvolveram estudos e pesquisas com base nesse conceito.

compreensão desse processo, que pode ser verificado conforme o nível de autonomia da criança na realização das diversas atividades se sobressai em relação ao produto, que seria a avaliação do que a criança consegue fazer sem ajuda. A compreensão do processo oferece elementos para que o professor dimensione o trabalho pedagógico de modo a oferecer atividades que possam expandir a zona de desenvolvimento proximal.

Bissoli (2005), em sua tese, percebeu a importância do conceito de ZDP para que o professor possa organizar o cotidiano escolar. Segundo a autora,

a atividade pedagógica deve levar em conta aquilo que a criança apresenta, seus interesses e curiosidades, mas deve estar, também, organizada de forma a ampliar as possibilidades cognitivas da criança, em cada momento. É importante enriquecer a sua vida com o contato amplo com as diferentes formas de expressão humana e de conhecimentos: a pintura, a dramatização, a poesia, os contos, a montagem, a música, a leitura, a escrita, os experimentos, entre tantas outras possibilidades. A atividade de estudo, em sua diversidade de conteúdos, é aquela que permite um maior domínio da conduta pela criança, que se torna capaz de colocar suas funções psíquicas em ação de maneira progressivamente mais voluntária (BISSOLI, 2005, p. 189/190).

Durante o processo de aprendizagem, a criança deve receber orientação, para que consiga realizar suas atividades de forma autônoma, quando a própria criança regula o seu comportamento. Ao realizar a pesquisa, foi comum observar as crianças falando para si mesmas, quando movimentava os lábios (VIGOTSKI, 2001a/b), como deveriam escrever, como deveriam juntar as sílabas. Nas crianças que já tem maior domínio da escrita, essa forma de auto-regulação diminui sensivelmente.

É importante destacar que a valorização da autonomia e da ajuda estabelecida entre as crianças não exime o professor da responsabilidade de mediar o processo de apreensão do conhecimento historicamente construído – como afirmam Vygotsky (2001a/b, 1991), Luria (1991, 2006) e Leontiev (1991, 2004) em suas diversas obras, além de autores contemporâneos como Barbosa (1997), Duarte (2000), Moll (1996), Lima (2005), Bissoli (2005), Soejima (2008), dentre outros.

Ao contrário, as atitudes que denotam autonomia das crianças estão relacionadas com a forma de trabalhar da professora, como se pode ver quando a professora senta-se ao lado da criança e a orienta, como na foto a seguir:



Foto nº 17: orientação da professora ao grupo de crianças

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

A professora demonstra ser referência para os alunos que se voltam para ela e a escutam. Ela desperta o interesse das crianças que estão à sua volta e o que ela explica para um, os outros também querem entender. Nesse caso as crianças não estão paradas esperando que o professor venha à sua carteira, elas aproveitam as orientações oferecidas ao colega. Como afirma Moll (1996, p. 177),

Instruções em demasia certamente parecerão insuportáveis ao aprendiz. O uso comedido de instrução, entretanto, não cria oposição. E é importante que a instrução seja incluída no ensino, porque, na transição da aprendizagem para o desempenho auto-regulado, a voz instrucional do professor torna-se a voz auto-instrucional do aprendiz. O professor não-instrucional pode estar negando ao aprendiz o resíduo mais valioso da interação no ensino: aquela voz ouvida, reguladora, que gradualmente interioriza-se para tornar-se o instrutor auto-regulador do aluno.

A professora não regula apenas a forma como a criança escreve ou lê, ela orienta também a forma como a criança se comporta e age. Contudo, essa ação docente não é simples, nela está implícita concepções e contradições que interferem não só no processo de ensino-aprendizado como na vida da criança e do professor, como procurarei apresentar no tópico a seguir.

3.1.2 – Disciplina e mediação docente

A indisciplina, termo utilizado como negação do comportamento que se espera do aluno é, muitas vezes, uma das formas encontradas pelas crianças para se fazerem ouvidas e atendidas. Em diversas situações vivenciadas nas salas de aula foi possível percebê-la como uma arena, conforme Bakhtin (1992b), em que os discursos, ações e reações explicitam a busca das crianças por seu espaço.

Discursos e atitudes contraditórios evidenciam o quanto a disciplina dos alunos causa preocupação e precisa ser melhor compreendida pela escola, merecendo ser pesquisada de forma mais aprofundada. Como foi possível perceber no capítulo 1, historicamente a criança tem recebido diversos tipos de admoestações para agir conforme os padrões de comportamento da época. Desde a violência física e humilhações até a negociação com promessas de castigos ou prêmios. Formas de disciplinar que também variavam conforme a classe social em que a criança pertencia. Como afirma Mészáros (2005, p. 42/43),

as medidas que tinham de ser aplicadas aos ‘trabalhadores pobres’ eram radicalmente diferentes daquelas que os ‘homens da razão’ consideravam adequadas para si próprios. No final tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista [...] naturalmente as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. Deste modo, teve de se abandonar a extrema brutalidade e a violência legalmente impostas como instrumentos de educação – não só inquestionavelmente aceitos antes, mas até ativamente promovidos por figuras do início do período iluminista, como o próprio Locke.

Não cabia àqueles destinados ao comando, a subserviência. Essa atitude era destinada àqueles que precisavam de ordem e disciplina para atender ao comando dos que detinham poder. A pretensão aqui é apontar algumas atitudes disciplinares em relação aos alunos, o que poderá desvelar o lugar que a criança ocupa e reivindica no contexto escolar.

A partir dos diálogos que tive com as pessoas adultas entrevistadas, pareceu-me que ter o domínio de classe é percebido, principalmente por parte das professoras que não são efetivas, como uma das formas pelas quais elas são avaliadas tanto pelo corpo dirigente como pelos colegas ou pelos pais. Esse sentimento se tornou ainda mais forte porque houve a dispensa de duas professoras contratadas por não conseguirem ter o domínio de turma. Assim, controlar as crianças para não falarem alto, não saírem de sala, não correrem nos corredores é

um comportamento que as professoras devem assumir, impedindo que as crianças provoquem “tumulto”.

As professoras reclamam que não dispõem de pessoal suficiente para ajudá-las quando há problemas na sala, como se pode ver a seguir na fala da professora Tatiane:

se ao aluno ta te dando trabalho, você não tem uma pessoa, pra retirar esse aluno pra ter uma conversa, com essa pessoa lá fora, pra saber por que esse aluno ta desse jeito, porque cada um, cada aluno é um ser humano com sua complexidade, com seus problemas e a gente as vezes como professor, por causa disso, como eu te disse de não ter muito tempo, eu queria ter mais tempo pra ta sentando, conversando mas como eu sou muito cobrada e eu tenho que ensinar ao meu aluno mostrando trabalho, então as vezes eu deixo de lado, apesar de achar que isso é uma falha minha também, porque eu preciso ensinar o aluno, assim essa criança precisa aprender de qualquer maneira, então é muito complicado (Entrevista gravada com profª. Tatiane em 26-10-07).

Nessa situação, a forma que a professora encontrou para resolver o problema da indisciplina foi ocupando as crianças, oferecendo-lhes tarefas que nem sempre eram discutidas ou trabalhadas de modo a que os alunos compreendessem o sentido de sua realização.

Professora Áurea afirmou que em sua sala, quando o comportamento da criança se tornava muito difícil, atrapalhando a si mesma e à sala de aula, e ela não conseguia resolver a questão sozinha, ela chamava os pais para conversar, porém, nem sempre podia contar com esse recurso, como se pode ver em sua fala:

Eu tive alunos que a mãe entrava dentro da sala, eu falava que tava com problema, não quer, eu tive caso de aluno que pegava coisa dos outros, trazia coisas pra mim e quando chamei a mãe pra falar ela entrou dentro da sala, bateu na menina na frente de todo mundo, quer dizer, eu tinha que esperar terminar a aula pra conversar porque eu não sabia a reação (entrevista com profª. Áurea em 25-02-08).

Dessa forma, como as professoras não dispõem de tempo para conversar com a criança para saber o porquê de seu comportamento e ainda, conforme a professora, há pais que não podem ser chamados, porque podem agredir a criança, as professoras procuram de várias formas fazer com que os valores e formas de comportamentos por elas defendidos sejam aceitos e as regras estabelecidas sejam cumpridas, para que haja um ambiente na sala de aula que permita o desenvolvimento das atividades.

A atitude da mãe, aludida pela professora, também tem como intenção educar a criança conforme o comportamento esperado pela escola. Embora seja uma atitude equivocada, denota que ela valoriza a escola e deseja, conforme apreendi do discurso de algumas mães, que sua criança seja “uma pessoa de bem”, que aproveite a oportunidade de

aprender na escola. Ou seja, algumas mães e pais agem de forma muito rigorosa porque valorizam a educação escolar. Diante de situações como essa a professora, como pude presenciar, orienta aos pais, geralmente ao final da aula ou na reunião de pais, sobre como educar e interagir com seus filhos.

Durante a pesquisa, observei que em diversos momentos da aula as professoras precisavam controlar e orientar a forma de agir das crianças, ora com o objetivo de que elas pudessem fazer as tarefas, ora com o objetivo de orientá-las sobre regras de comportamentos estabelecidas. Muitas delas as crianças já haviam internalizado, como se poderá ver nas anotações do diário de campo a seguir,

Situação 1.

Notei que a professora está sempre controlando a atenção dos alunos, que os ensina a falar mais baixo, explicita as regras de convivência e chegou a dizer ao Plínio que se ele não se comportasse ele precisaria sentar sozinho (Diário de campo em 02/08/07).

Situação 2.

prof^a.: porque ta jogando papel no chão hein? [falando para uma criança]

prof^a.: papel, é onde que joga? [falando para todas as crianças]

alunos: na caixa, no lixo (Diário de campo em 02-08-07).

Essa forma de falar com as crianças, explicitando o que deve ser feito, o que poderia acontecer caso não fosse cumprida a regra ou pedindo ao grupo que reforçasse a regra para um determinado tipo de comportamento, foi percebida desde o primeiro dia de observação até o último dia da pesquisa nas salas observadas. As professoras não se posicionavam de forma omissa e algumas, de forma dialógica, trabalhavam valores importantes para a formação da criança.

As professoras se preocupavam com a disciplina e como agiam para mantê-la. Uma delas, preocupada em perceber se estava conseguindo manter a disciplina, chega inclusive a comentar que não concorda com a manutenção das crianças tanto tempo sentadas e caladas, como algumas professoras fazem, porque para ela ninguém agüenta ficar tanto tempo calado. Por outro lado, ela também entende que não se pode deixar a criança fazer o que quer. Essa forma de compreender a disciplina refletia no comportamento da turma, as crianças podiam se levantar, se dirigir ao colega, pedir material emprestado ou mesmo conversar um pouco, quando a criança utilizava um tempo maior fora da carteira a professora lhe falava para voltar a se sentar e terminar a tarefa. Dessa forma a sala não era a mais silenciosa da escola, mas os alunos realizavam as atividades conforme solicitado.

A preocupação com a disciplina das crianças era constante como foi expressa pela professora Joana em algumas de nossas conversas:

Criança: ô tia!

profª. Joana: ah! Vamos parar de me chamar? Ai, às vezes eu acho que sou muito brava com ele [se referindo a uma criança que conversa o tempo todo e fala muito alto], tem dia que to tão brava com os meninos sabe! Mas sabe o que que é, eu acho [ele] muito falante, muito falante na sala de aula, se eu tivesse mais ou menos o controle da disciplina! (Gravação em 16-08-07).

Professora Joana demonstra uma preocupação também mencionada por Áurea e Tatiane com relação aos limites de suas ações, não ser firme e nem flexível em demasia, mas ter a autoridade necessária para se obter o comportamento esperado com vistas a um bom desempenho escolar por parte dos alunos. Professora Silvia não evidenciou essa mesma preocupação. Para ela, com amor e atenção, pode-se fazer com que as crianças sejam educadas e se comportem conforme o seu papel de alunos.

Com voz baixa e gestos comedidos, a professora Silvia estabelece o silêncio, assim como ela, as crianças limitam seus gestos e de vez em quando as mais ousadas conversam com os colegas de forma sussurrada ou por mímica. Segundo Leite (2002, p. 39), atitudes como a da professora demonstram que a “sua prática cotidiana com a linguagem, evidencia não só relações de poder que ‘calam’ a criança indicando que essas relações apontam para relações políticas pouco democráticas”. A professora parece não perceber que sua forma de controlar o comportamento e obter o silêncio das crianças vai ao encontro de uma expectativa por parte do sistema político-econômico ao qual estamos vinculados, o capitalismo, que é o de produzir, conforme Mészáros (2005, p. 45), “tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. A criança que não tem fala, dificilmente poderá defender seus direitos, argumentar e mostrar seu ponto de vista para a professora e colegas, talvez não desenvolva a perspicácia necessária para perceber os fios ideológicos que tecem a trama do discurso, o que resulta em dificuldades para se formar cidadão crítico e reflexivo. Dessa forma, futuramente, poderá também não se opor, por exemplo, a condições desfavoráveis de vida, de trabalho, se submetendo de forma alienada e passiva à ordem vigente.

Bakhtin (1992a/b) postula que o pensamento nasce e se constitui por meio da interação e em luta com o pensamento alheio, o que reflete nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. Por meio da enunciação, a criança aprende a objetivar seu pensamento não só por meio da fala e da escrita, mas também por meio do gesto, quando a palavra é cassada, como se pode ver na imagem a seguir.

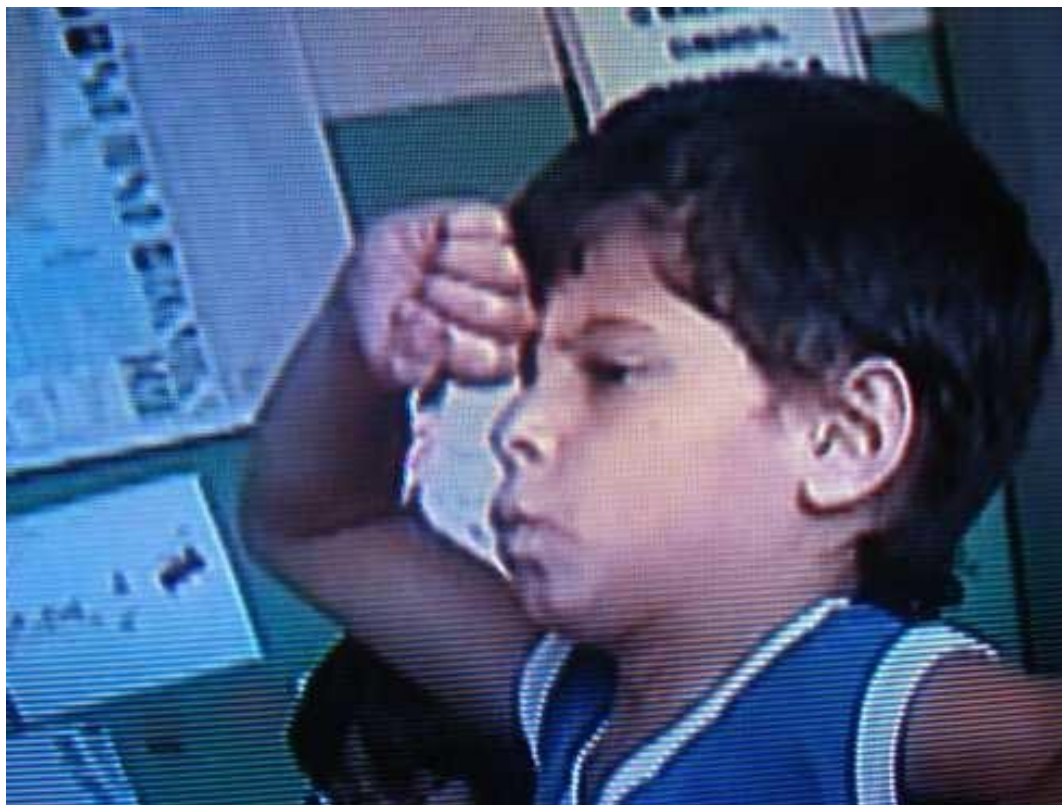


Foto nº 18: criança batendo continência para a professora

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

A cena indica como a criança se sentiu após a seguinte fala da professora:

Profª.: se a boca trabalhar menos e a mão trabalhar mais, você escreve rapidão também (Gravação em vídeo da aula em 02-10-07).

O vídeo apresenta a criança colocando o braço tampando a boca enquanto a professora fala e quando ela passa diante de sua carteira e fica de costas, ele se empertiga, levanta o peito, fica sério, faz bico e bate continência. Quando a boca foi silenciada a criança utilizou o gesto para expressar seu pensamento diante da autoridade. A relação de poder estabelecida, explicitada pelo gesto da criança, indica a assimetria existente na relação professor-aluno.

As crianças utilizaram diversas formas para expressar as suas necessidades, às vezes de modo explícito, às vezes por meio de ações e reações, como as apresentadas por Ronaldo e Rodrigo logo após o término da primeira tarefa depois do recreio,

Ronaldo: ah não, outra tarefa?

Profª.: é, vai ficar sem fazer nada?

Ronaldo: é, tô cansado...

Profª.: ah, quer folga né? Rodrigo, tira a mochila, a aula não acabou não (Diário de campo em 07-08-07).

Ronaldo foi explícito ao dizer que não queria outra tarefa e que estava cansado, Rodrigo o fez colocando a mochila nas costas como se esse ato apressasse a hora de ele ir embora. A voz de ambos não foi ouvida talvez porque o ato de fazer tarefa é o que significa a escola. Quantas tarefas haviam sido feitas naquele dia? Com qual qualidade? Ela se constituiu como atividade, no sentido atribuído por Leontiev (2006, 2004), ou como uma tarefa cujo sentido as crianças não conseguiram apreender? Além do tipo de atividade que está sendo proposta às crianças é necessário que se perceba o contexto em que o trabalho está sendo desenvolvido. As crianças estavam na primeira semana de retorno das férias, estavam em sua primeira experiência no ensino formal que exige um tipo de atenção e empenho que está em desenvolvimento, porém a escola parece considerar como sendo necessário que as crianças se ocupem na realização de tarefas e desse modo o desejo das crianças fica secundado e a realização das tarefas passa algumas vezes a significar enfado e agonia como se pode ver na situação descrita a seguir:

o mês de agosto com o calor e ar seco causa cansaço nas crianças. A professora escreveu um texto no quadro para as crianças copiarem. Carla distraída brinca com sua bolsinha de lápis. A professora lhe chama a atenção e lhe manda fazer a cópia. Ela começa a copiar, olha no quadro, volta os olhos para o caderno e começa a escrever, olhos novamente para o quadro e demora a localizar onde parou a escrita, levanta-se, vai até o quadro e encontra a palavra que estava copiando, volta para a carteira e copia mais uma palavra, começa a brincar novamente, quando volta os olhos para o quadro já não sabe onde parou. Essa cena se repete por três vezes. Cansada, deita a cabeça na carteira, a professora chama sua atenção e ela retoma a cópia querendo chorar. A professora fala: vou te dizer uma coisa, você ta enrolando demais pra fazer suas tarefas, hoje você não termina a tarefa! O sino bate, ela chama a professora com lágrima nos olhos e diz: “amanhã eu acabo de fazer”! A professora avisa que se ela continuar agindo dessa forma vai chamar a mãe dela para conversar (Diário de campo em 09-08-07).

A professora cobrava atenção da criança, o esforço de olhar para o quadro a cada letra que devia ser copiada em meio a tantas palavras e frases, fazia com que a criança se perdesse e não conseguisse acompanhar o ritmo de escrita da professora. Não havia interesse pela realização da atividade, somente uma obrigação a cumprir. Para estimulá-la a “não enrolar” a professora ameaçava chamar a mãe. Esse tipo de ameaça geralmente ocorria ao final da aula, quando a criança não conseguia fazer a tarefa antes do recreio, ou da aula de Educação Física. A ameaça é de permanecer na sala durante alguns minutos, enquanto acontece o recreio ou a aula de Educação Física. Esses são recursos utilizados para instigar as crianças a utilizarem o tempo para o estudo e não para a distração, porém ele também pode gerar o conformismo e a submissão como se pode ver no relato de Flora:

Pesq.: Você gostava da creche?

Flora: aham, [acena a cabeça afirmativamente] a creche tinha gente que me batia lá, gente má!

Pesq.: ah! E aqui não batem não?

Flora: tsc, tsc, [acena a cabeça negativamente] só ficar sem recreio assim ... a professora da creche ...

Pesq.: a professora da creche que lhe batia? Por que ela lhe batia?

Flora: porque eu tava teimando e conversava

Pesq.: é, como é que ela batia?

Flora: batia de chinela (Entrevista com Flora em 20-09-07).

A criança apanha na creche para ficar quieta e calada, na Escola perde alguns minutos do recreio porque conversa fora de hora, ou não faz as atividades, dentre outros motivos. Dessa forma ela tem, desde pequena, alguns tipos de comportamentos definidos em função da punição, como afirma Vigotski (2001b, p. 114),

A punição não ensina realmente nada a não ser o medo e a capacidade de orientar o comportamento exatamente por medo. E por ser o meio pedagógico mais fácil e mais incapaz é que a punição produz um rápido efeito, sem se preocupar com a educação interior [...] o mesmo ocorre com a recompensa: é fácil suscitar uma reação se a sua execução estiver relacionada para a criança com a obtenção de um prazer, mas se queremos educar na criança justamente essa reação, devemos nos preocupar com que a satisfação e o prazer estejam relacionados precisamente à reação e não à recompensa esperada.

Cabe ao professor suscitar o interesse da criança a partir de seu próprio interesse, de forma devidamente orientada. Deixar a criança sem recreio, como afirma Leontiev (2004), realmente faz com que a criança realize as tarefas rapidamente, porém o que a motiva não é a tarefa e sim a possibilidade de ir para o recreio. É importante que se crie a compreensão sobre o prazer que os estudos podem causar, fazendo com que ele se torne pessoalmente importante para a criança.

Essa é uma situação que necessita análise mais abrangente. Os documentos legais da Secretaria Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola defendem o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito do processo, cidadãos críticos e participativos e o trabalho educativo pautado na interação e no diálogo, no entanto, a cobrança que se realiza em termos de produtividade, em que a competência da professora é colocada à prova quando seus alunos são avaliados por instâncias para além da sala de aula, como as provas aplicadas pela Secretaria é um impeditivo para que o docente ouça o aluno. Como afirma a professora Joana:

Eu fico pensando, porque a Secretaria Municipal tem as provas que eles fazem pra eles verificarem o processo de alfabetização dessas crianças e aí como é que fica o professor? Por um lado percebe a necessidade, por outro tem a cobrança da Secretaria, da Escola [...] você acredita em um tipo de proposta e tem a cobrança da escola que é uma cobrança correta né, eu acho, mas eu tenho essa visão assim um pouco mais adiantada, né, não, não é mais correta ou mais adiantada, eu tenho um pouco mais elaborada essa visão de Ciclo, de respeitar o tempo da criança, então eu

procurei atender em parte a expectativa da escola, mas também atender em parte as necessidades da criança (Entrevista em vídeo com a profª. Joana em 03/12/07).

A tentativa de atender às necessidades dos alunos e às exigências institucionais se manifestava na forma como a professora agia na sala de aula, se por vezes suas afirmações eram pontuais em relação ao desenvolvimento das tarefas, o que impedia réplicas por parte dos alunos, outras vezes ela permitia maior circulação pela sala, oferecia atividades de pintura e permitia que eles cantassem, atividades que causavam alegria e descontração na turma, como se pode ver a seguir:



Foto nº 19: cantoria
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 20: trocando idéias
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 21: pintura na lixa
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

A criança é um ser que age, pensa, sente e se expressa de várias formas. Restringir a atividade da criança à realização de um mesmo tipo de tarefa, retê-la em sua carteira e cercear-lhe a fala dificulta o aprendizado significativo, o diálogo e a interação com o outro. Essa interação é fundamental para que ocorra o desenvolvimento sócio-cultural e psíquico-afetivo da criança, como afirmam Vygotsky (1989, 2001a/b), Leontiev (2004, 2006), Luria (1991, 2006) e Bakhtin (1992 a/b).

Não se pode, todavia, deixar de oferecer sinalizações sobre a forma como a criança deve agir para que ela possa desenvolver o próprio controle do comportamento e atenção. Como Vygotsky (1989) aponta, há a necessidade de que se trabalhe com o aluno de modo que ele possa se auto-regular, visto como o processo de regulação inicialmente acontece de modo interpessoal para, posteriormente, se tornar intrapessoal. Como tornar a criança ciente de sua vontade, consciente de seu papel como sujeito se isso não for mostrado pelos que a cercam?

Como afirma Rego (1996, p. 86), “a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais”. Porém, a regra imposta, sem explicação e compreensão de sua necessidade, aplicada por meio de estratégias de punição e/ou recompensa para que se estabeleça o comportamento esperado, pode levar ao silenciamento, apatia, omissão ou rebeldia e violência que tem consequências abrangentes e não é o projeto que uma escola democrática deveria defender.

Na sala de aula muitas vezes ocorrem situações de atritos em que a professora medeia apresentando algumas regras de convivência, como se pode ver nas situações a seguir,

Situação nº. 1:

Carla: tia, o Paulo me deu um chute quando eu tava lá no bebedouro.

[Professora chamou Paulo para conversar]

Profª.: o que aconteceu lá no bebedouro?

Paulo: eu chutei a Carla. [falou começando a chorar]

Profª.: por quê?

Paulo: ela fica falando que to robano.

[Carla sentada em sua carteira começa a se justificar]

Profª.: vem cá. O que aconteceu?

Carla: ah ele fica pegando as coisas da gente

Paulo.: é mentira!! É mentira!!! [ele parece indignado]

Profª.: peça desculpa!

[Carla logo pediu desculpas]

Profª.: você porque chutou e você porque fica inventando que o outro pega suas coisas. Não é mais pra acontecer isso. Isso nunca aconteceu aqui!!

[Carla saiu, tropeçou na Marina e ficou sorrindo, Paulo foi se sentar chateado e ficou por vários minutos, quieto, com o rosto sério fazendo sua tarefa] (Gravação em sala de aula no dia 09-08-07).

Situação nº. 2:

Profª.: Luiza, fiquei sabendo que você brigou com a Vera na hora do recreio? Tava batendo na cabeça dela?

[Luiza tentou desconversar, mas confirmou. A profª.: disse para ela ir pedir desculpas para a colega. Em seguida a professora conversou com o grupo sobre o assunto]

Profª.: quem estiver brigando na hora do recreio vai ficar aqui comigo para conversar. O que que a gente deve fazer na hora do recreio?

Álvaro: deve brincar com os amigos e não brigar! [Álvaro falou como se nunca tivesse brigado no recreio, apesar de estar envolvido em brigas com os colegas durante o recreio] (Gravação em sala de aula no dia 17-08-07).

As professoras procuravam sempre mediar as situações de conflitos que ocorriam na sala de aula ou que eram trazidas para elas. Quando a professora procura mostrar para o aluno que a existência de regras é uma condição necessária para quem vive em sociedade, que essas regras devem ser legitimadas pelo grupo e que elas são passíveis de mudanças, mas para que isso ocorra deve haver a anuência do coletivo, ela estará educando a criança para se

posicionar como sujeito tanto na escola como em todos os meandros da vida. Possibilitar ao aluno participar na elaboração e definição sobre as regras de comportamento é importante para que ele aprenda a se posicionar e defender o que foi definido com a anuência de todos. Respeitar o aluno como sujeito e auxiliá-lo a se perceber enquanto tal implica em que ele perceba seus direitos e também os seus deveres.

Cada criança utiliza as ferramentas linguísticas que melhor domina para evidenciar sua posição. Vygotsky (2001a/b) ressalta a importância do uso da fala na interação, afirmando ser essa mais ampla que a palavra, embora ela seja o destaque na comunicação. O uso da fala implica a utilização de linguagens não verbais que permitem à criança objetivar de forma mais compreensível seu pensamento. Porém, quando a criança não consegue argumentos suficientes para defender seu ponto de vista, seu espaço por meio da fala, ela o faz por outros meios, como se pode ver nas atitudes de Antônio:

Situação 1.

Quando a professora chega perto do Antônio e diz que a tarefa está errada e, sem pedir permissão, pega a borracha para apagar seu caderno, ele não permite que ela toque no caderno. A professora sai e então ele apaga e conserta sozinho (Diário de campo em 27-08-07).

Situação 2.

A professora chama a atenção de Antônio e pergunta se ele quer se sentar sozinho, ele não responde, nem olha em seus olhos. Ela insiste e pergunta se ele quer se sentar sozinho, ele não reage. Ela pergunta: você gosta de sentar com a Luna? Ele não demonstrou qualquer sentimento, nenhuma reação (Diário de campo em 08-08-07).

Antônio, por meio de seu silêncio e olhar distante, explicita os limites das intervenções da professora em suas tarefas e comportamento. A professora sem se exaltar procurou descobrir, durante quase todo o ano, o porquê de sua resistência. Percebeu, conforme ela mesma afirmou (diário de campo em 15-08-07), que “no embate não adianta”. A fala da professora explicita a arena discursiva estabelecida em sua relação com o aluno. Bakhtin (1992b, p. 41) ao falar sobre o signo que “reflete e refrata a realidade em transformação” indica que a palavra passa por mudanças de sentido conforme o locutor, sua realidade sócio-histórica e seus interesses. A palavra, o gesto, apontam os interesses antagônicos presentes na dinâmica interativa e marca as mudanças que ocorrem entre os sujeitos. A professora parecia escolher as palavras e o modo de se aproximar do aluno. Ele demonstrava para a professora que não aceitava imposição e ela lhe mostrou que nem tudo acontece como se quer. Aos poucos ela foi compreendendo como se aproximar do Antônio e ele passou a entender o porquê da realização de determinadas atividades ou de se ter determinado comportamento. Como Lima (2005, p. 154) afirma,

De acordo com a teoria histórico-cultural, o sujeito aprende normas, valores, sentimentos e conhecimentos a partir da vivência dessas regras reguladoras da conduta. Assim como todas as qualidades que constituem a personalidade humana, as normas são aprendidas, apropriadas pelo sujeito e não porque se fale de regras constantemente (como as professoras parecem entender), mas pela própria experiência nos comportamentos considerados desejáveis.

A afirmação das regras, com maior ou menor constância, foi percebida cotidianamente durante a pesquisa, o que é compreensível, porque as crianças estão em processo de internalização das regras para que possam se auto-regular, no entanto é preciso que o professor compreenda também quando e por que as regras são quebradas. Geralmente os momentos em que as professoras chamavam mais a atenção das crianças são aqueles quando elas estavam cansadas, quando já se aproximava o horário do recreio ou de acabar a aula. Algumas crianças afirmavam, como explicitiei anteriormente, que as professoras davam muitas tarefas e que isso as desagradava. Em consequência, havia momentos em que determinada professora precisava ficar chamando a atenção porque as conversas atrapalhavam a aula, como no exemplo a seguir:

Prof^a.: pode ir no seu lugar!
 Prof^a.: porque você não se organizou?
 Prof^a.: porque você não se organizou Rodrigo? Agora você vai organizar, você vai arrumar aí
 Prof^a.: oh Ana, Mônica, Ana e Luiza acabou a confusão, acabou a confusão, viu o que você fez Mônica? Vira pra frente Mônica tira esse braço daí.
 Prof^a.: vocês tão vendo que vocês tão tudo zuando a sala?
 Prof^a.: Marina não!
 Prof^a.: já organizou? Organiza as linhas retinhas.
 Prof^a.: Ane, Tomás e Tadeu vocês não vão organizar?
 Prof^a.: isso, muito bem, palmas pra Carla. Tá rindo de que oh Diana e Ronaldo?
 Diana: porque ela foi pra frente.
 Prof^a.: não! Os coleguinhas tão vindo aqui na frente e você fica rindo, a gente tá vindo ler pra gente aprende, aprender a ler bonito, alto pra gente escutar, num quero saber de ninguém com bofeira de ficar rindo dos colegas, gente boba que fica rindo assim dos outros, tem alguém bobo aqui na sala?
 (Crianças): não!
 Prof^a.: vem Marina, deixa eu ver quem tá atrapalhando. Quando você parar de falar eu falo, né Vera, eu tô falando e não tá adiantando.
 Prof^a.: isso, muito bem! [palmas] Você vai limpar tudinho igual aquele dia, num quero ver um riscadinho. Vem Júlio. Vamos ouvir a leitura do Júlio? Tô ouvindo Zum, zum, zum aí por trás! É do Plínio, vou chamar você viu Plínio? Pronto?
 Plínio: pronto!
 Prof^a.: eu não sei por que tá essa barulheira! Oh, esse barulho tá ruim né? Arruma outro jeito pra você pintar. Espera só um pouquinho Tomás, vamos esperar o Plínio terminar
 Ana Carolina: a gente tá gravando a senhora
 Prof^a.: pois é!
 Luiza: [risos]
 Prof^a.: oh! Marina, você a Ana ouviram? Porque que essa sala tá nessa barulheira hoje? Eu quero saber! Porque que essa sala tá nessa barulheira hoje? Por quê?!

Clara: é sempre assim...

Prof: por quê?

Criança: porque a gente quer brincar lá fora!

Prof^a.: hã?

Criança: porque a gente quer ficar assim lá fora!

Prof^a.: ah, porque a gente quer ficar assim lá fora, não, mas eu quero saber aqui dentro porque tá essa bagunça? Essa barulheira, esses meninos conversando outras coisas sem ser coisas da tarefa?

Criança: tia eu já terminei!

Criança: teve quando a senhora disse, ah dava pra ir todo mundo.

Prof^a.: pois é! Oh Luciano tá esperando.

Criança: vamos gravar!

Prof^a.: pronto? Silvia, pronto? Ronaldo? Posso entregar a próxima atividade?

Criança: pode!!!

Prof^a.: então, essa atividade eu não vou querer barulheira pra fazer ela

Criança: tia, a gente num vai lá pra fora?

Prof^a.: não! Até porque tá chovendo.

Criança: tá não tia!

Prof^a.: oh lá oh, tá pingando o que ali?

Criança: ah não tia, tá chovendo!

Criança: então por que não faz aqui?

Prof^a.: não, nós vamos fazer uma atividade escrita.

Criança: xiii!!!

Prof^a.: nós fizemos pouca tarefa hoje não fizemos?

Criança: tia e a tarefa de casa?

Prof^a.: eu vou entregar, não chegou a hora ainda.

Criança: gravou a tia? Gravou a tia?

prof^a.: quando eu entregar a tarefa, presta atenção no que eu tô falando, e num quero ouvir barulheira nessa sala, chega, já fizemos muito barulho hoje, a Marina e a Ana vão entrar num acordo e vão ficar cada uma na sua mesa. Oh, Carla! Vamos organizar aqui [arrastando mesas e cadeiras] Marina vamos organizar aqui pra sentar, aí se organiza!

Criança: chega mais pra cá tia! [falando para a pesquisadora]

Prof^a.: pronto, tá bom! Obrigado! Pronto! Paulo, se organiza! Alvaro, Paulo, Ane atrás Ane, pronto? Coloca a data e o nome de vocês na tarefa.

Criança: vai falando normal, ah gravou a tia! (Gravação feita por Carla e Clara em 09-11-07).

Ao ouvir a gravação realizada por Carla e Clara, pode-se perceber que a professora falava com as crianças, chamava a atenção para fazerem silêncio, mas o tom da fala era mais de conversa, evidenciava tranquilidade, aliás, a professora sempre se dirigiu às crianças de modo cordial, sem agressividade. As crianças estavam demonstrando por meio da conversa, da movimentação, que estavam cansadas, como a professora não percebeu, elas foram explícitas afirmando que a sala estava conversando porque eles queriam ir lá pra fora, no entanto a professora alegou que estava chovendo, a criança argumentou “então por que não faz aqui?”, mas a professora não demonstrou ter ouvido e disse que fariam mais uma tarefa, porque eles haviam feito poucas atividades, a criança então perguntou “tia e a tarefa de casa?”, para dizer que ela seria uma tarefa a mais e que, portanto, eles poderiam brincar um pouco que não atrapalharia. A professora parece ter interpretado como se a criança estivesse pedindo a tarefa naquele momento e disse: “eu vou entregar, não chegou a hora ainda” e dessa forma a professora não atendeu aos pedidos e passou mais uma tarefa. Talvez se a professora

tivesse ouvido as crianças, teria gasto menos tempo na brincadeira do que chamando a atenção. O tempo é sempre uma preocupação, não há tempo para brincar por conta do número de tarefas que as crianças precisam fazer.

3.2 – Ludicidade

A ludicidade foi outra categoria que emergiu durante a pesquisa. Na Declaração universal dos direitos das crianças, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1959, houve a defesa, em seu Princípio VII, de que “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ONU, 1959). Esse direito, supostamente, tem merecido maior atenção por parte das instituições de Educação Infantil, lugar em que as crianças teriam maior tempo para desenvolver atividades lúdicas. Nas escolas do Ensino Fundamental³⁸ o foco maior do trabalho recai sobre a aquisição da leitura e escrita. Nesse sentido, quais são as propostas e trabalhos destinados às crianças que têm seis anos de idade, que historicamente deveriam estar na Educação infantil, quanto a esse direito que lhes cabe desfrutar?

A proposta pedagógica denominada “Bloco Único de Alfabetização”, implantada em 1985 (GOIÂNIA/SME, 1992), não fez referência direta ao tema ludicidade ou brincadeira, empregou o tema “lazer” como fazendo parte da lista de conteúdos da 2ª série, seguido dos sub-temas a serem trabalhados como se pode ver a seguir:

Lazer

1 – importância do lazer na vida das pessoas

2 – tipo de lazer

3 – o lazer como direito da população (GOIÂNIA/SME, 1992, fl. 45).

O documento não apresenta como o conteúdo deve ser trabalhado e não faz menção ao tema nas outras séries.

No projeto “Escola para o século XXI”, implantado em 1998, o tema “lúdico” foi mencionado como fazendo parte do conteúdo de Educação física e como integrante do suporte teórico da proposta, sendo assim mencionado:

³⁸ Em Goiânia a criança de seis anos foi destinada à classe de alfabetização desde a proposta do Bloco Único de Alfabetização, implantado em 1985 (GOIÂNIA/SME, 1985).

Lúdico

Se a escola é um lugar no qual o aluno passa muitas horas de seu dia, é importante que ela seja um ambiente de alegria e de descontração. Não se trata de transformá-la em circo ou parque de diversões. É algo mais difícil, embora gratificante. É romper com a aridez rígida que a escola adquiriu: não proibindo a brincadeira, e sim criando brincadeiras que dão acesso ao conhecimento. Muitos recursos podem ser usados de modo lúdico, trazendo aos alunos algo alegre, meio jogo, meio surpresa. Um meio, não um fim – o lúdico é parte do processo de ensino e deve ser visto, portanto, como modo de tornar eficaz a ação docente, resguardando esse sabor agradável. É sinal de saúde física e espiritual da escola. Brincar e ficar alegre pode até ser um conteúdo pedagógico no meio escolar, em que aprender constitui prazer (GOIÂNIA/SME, 1998).

Embora o texto apresentado aponte para a necessidade de que a escola seja “um ambiente de alegria e descontração” e crie brincadeiras que dêem acesso ao conhecimento, essa proposta não foi explicitada na fundamentação teórica das diversas disciplinas, sendo citado apenas na lista de conteúdos da disciplina Educação física, o que pode denotar uma atenção ainda precária em relação a esse aspecto.

O Projeto político pedagógico de 2004, ao apresentar a proposta de ressignificar o espaço escolar apontou a ludicidade como tendo uma dimensão metodológica que o educador pode utilizar, “objetivando a superação dos limites impostos ao processo de apreensão dos saberes e do desenvolvimento humano” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 41). O Projeto ressalta o “brincar” como potencializador do aprendizado e o “brincar/brinquedo” e “jogo” como capazes de contribuir na aprendizagem dos educandos, tendo a condição, inclusive, de diminuir suas dificuldades. Contudo, como o documento apresenta como proposta metodológica o desenvolvimento de projetos de trabalho, ficando a elaboração desses a cargo de cada instituição escolar, não foi possível perceber no documento da Secretaria como as atividades lúdicas, as brincadeiras e jogos seriam viabilizadas no cotidiano escolar.

Por fim, as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da infância e da adolescência – ciclos de formação e desenvolvimento humano/ 2006 (GOIÂNIA/SME, 2006) apresentam no item relativo à Infância no Ciclo 1, uma compreensão do aspecto lúdico e da brincadeira calcados, principalmente, nos pressupostos vygotskyanos.

O documento aponta que a imaginação, a fantasia e o brinquedo são atividades que não se distinguem apenas pelo prazer que propiciam. Que a imaginação e a realidade não são antagônicas, que a imaginação surge como mediadora do conflito entre o desejo, e a frustração com o qual a criança se depara. Quanto ao brinquedo e o jogo são compreendidos como

atividades criativas que auxiliam o controle da realidade por meio da fantasia, constituem o limiar entre o brincar e a realidade, diminuindo a ansiedade diante de

conflitos e de diversas situações complexas. [...] Nessa perspectiva, a linguagem em suas diferentes formas de manifestação – gesto, brincadeira, desenho, fala e escrita – é reconhecida na teoria histórico-cultural como ferramenta de constituição e transformação intramental (GOIANIA/SME, 2006, fl.258).

A brincadeira, aqui tomada como linguagem, que figura ao lado da fala e escrita, não foi retomada quando o documento tratou sobre o processo de alfabetização. Ao ser aceita a brincadeira como “ferramenta de constituição e transformação intramental”, penso que ela deveria ser enfatizada no processo interacional desenvolvido pela criança na aquisição de conhecimentos. Apesar de uma compreensão mais elaborada sobre importância da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento da criança, esses temas foram mencionados apenas como conteúdo da disciplina de Educação física. Não foi possível perceber como os temas seriam tratados metodologicamente porque tanto nas Diretrizes Curriculares de 2006, quanto no PPP de 2004, essa especificidade é destinada ao Projeto político pedagógico de cada escola.

O Projeto Político Pedagógico/2007 da Escola onde foi desenvolvida a presente pesquisa explicita a presença da brincadeira e dos jogos em três itens de sua proposta. No item 5.3 – “O processo inicial de aquisição de leitura e escrita” afirma que é necessário que se reconheça a importância da primeira experiência escolar da criança e que devido à implantação da política do Ensino Fundamental de nove anos, deve-se garantir à criança de seis anos de idade maior convívio escolar e maiores e melhores condições de trabalho. Haja vista que “nessa fase as crianças vislumbram o poder da imaginação, da fantasia, da criação e da brincadeira que servirão como facilitadores da aprendizagem” (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 19). Em seguida, como conteúdo da disciplina de Educação física do Ciclo 1, retoma a proposta das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência/ SME, que propõe ao aluno

- Vivenciar e conhecer a história, organização e a prática de jogos, brincadeiras e brinquedos construtivos da cultura popular goiana e brasileira.
- Vivenciar e compreender os jogos como ação construída pelo ser humano em convívios coletivos mediados por valores, regras e simbolizações.
- Vivenciar e estabelecer noções conceituais acerca da ginástica em contexto lúdico, nas brincadeiras, nos jogos recreativos e da própria atividade voltada para a saúde (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 23).

Por último, no item 7.2, que trata sobre a metodologia de trabalho a ser empregada pelo conjunto dos professores, o documento indica que eles poderão utilizar para subsidiar a práxis pedagógica atividades como

brincadeiras motivacionais e interativas; músicas e danças do círculo cultural do educando; jogos de mímicas e expressões; jogos de competição (para estimular ao espírito de grupo); dramatizações e expressões (diálogo, monólogo e literaturas); jogos e olimpíadas; vídeos (filmes, documentários e clips); jogos de quebra-cabeça e gincanas por área de conhecimento e lúdicas (GOIÂNIA/Escola, 2007, p. 46).

É possível perceber, assim, que em nível documental a valorização do lúdico por meio de brincadeiras e jogos se apresentou de forma crescente nas propostas da Secretaria Municipal e se mostrou presente no Projeto Político Pedagógico da Escola campo. Os documentos creditam importância às atividades lúdicas e atribuem à brincadeira a possibilidade de desenvolver na criança as capacidades psíquicas e de controle da realidade. Os documentos apresentam, no entanto, a ludicidade e a brincadeira somente vinculadas à disciplina de Educação Física, ficando a cargo das outras disciplinas trabalharem os conteúdos que vão possibilitar aos educandos desenvolverem suas capacidades cognitivas.

A desvinculação das atividades lúdicas e das brincadeiras com as atividades desenvolvidas nas demais disciplinas parece também estar presente no cotidiano escolar conforme se pode perceber durante a entrevista com a professora Tatiane,

Pesq.: Você acha que seria preferível que a criança de seis anos ficasse na Educação Infantil ou, como ocorre atualmente, que ela deva permanecer no Ensino Fundamental?

Prof^a.: Tatiane: eu acho que é um baque muito grande pra criança que sai do CMEI e vem pra cá [Ensino Fundamental], porque o CMEI deveria não alfabetizar a criança, mas proporcionar um ambiente que fizesse essa ponte e o CMEI parece que a criança vai pra lá e o professor num tem que ler uma história, num tem que desenvolver um trabalho pedagógico planejado, orientado pra essa criança e aí ela vem pra escola e a escola exige mais: senta, para, fica quieto, num conversa, vamos ler, você tem que ler, vamos contar, posso ir no banheiro? Não, agora num pode. Então assim, quer dizer, ela tem uma ruptura e o brincar na escola é proibido. Falar que é brincar, o brincar não é brincar professora é atividade lúdica [a professora faz menção à forma como é corrigida quando fala em brincar com as crianças]. Então quer dizer, brincar é proibido, pra mim não deixa de ser, né. Então eu acho que não é o brincar, aquele brincar. Eu entendo o brincar como uma atuação do professor em relação às áreas simbólicas da criança, quando a criança tá ali brincando de casinha, ela num tá brincando de casinha, ela tá navegando por uma construção simbólica importantíssima também pra ela conseguir escrever e ler. Então quer dizer, não é o brincar pelo brincar, num é jogar o brinquedo no chão e falar agora eu num quero mais dar aula e o menino vai brincar né, num é assim. Você deixa a criança brincar pra que ela navegue simbolicamente por diversas áreas que nesse momento seria impossível, nesse momento ela é médica, ela é mãe, ela é pai, ela é o que ela quiser (Entrevista gravada com a prof^a. Tatiane em 26-10-07).

O CMEI e a escola de Ensino Fundamental precisariam ter propostas pedagógicas articuladas, o CMEI poderia propiciar atividades planejadas como a leitura de histórias, por exemplo, e o Ensino Fundamental deveria permitir a brincadeira, entendendo que por meio

dela a criança poderia desenvolver seu psiquismo, ao invés de ter o seu comportamento controlado apenas para a aprendizagem da leitura e escrita.

A professora parece acreditar que na escola há uma contraposição por parte de alguns professores, entre o que se entende por “atividade lúdica” e “brincadeira” e que a última seria proibida na escola. O “lúdico”, no entanto, é permitido porque teria um professor para orientar as brincadeiras ou jogos conforme o conteúdo escolar e a criança não ficaria sem acompanhamento nas atividades.

Na compreensão da professora Tatiane a brincadeira não precisaria necessariamente atender aos objetivos escolares, a criança poderia assumir papéis (como o de médico, mãe) e, dessa forma, desenvolveria suas capacidades cognitivas. No entanto, ao apontar que o professor “deixa a criança brincar para que ela navegue simbolicamente por diversas áreas”, permite inferir que a criança realiza essa atividade sem a participação do outro.

Na compreensão sócio-histórica, conforme Leontiev (2006) e Vigotski (2001b), quando a criança brinca, ela reorganiza processos psíquicos de forma interativa com o colega, com a professora ou, quando sozinha, com a representação histórico-cultural do objeto, que é carregado de vozes com as quais as crianças dialogam no momento da brincadeira.

Para algumas professoras entrevistadas, o lúdico seria um meio para que as crianças apreendessem os conhecimentos sistematizados de forma divertida e prazerosa e nesse caso a atividade lúdica seria pertinente, porque não fugiria ao papel da escola como se pode ver na entrevista da professora Laura:

Pesq.: Como foi a chegada dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental?

Profª. Laura: Se é uma criança que já passou por um CEMEI, ou jardim, quando vem do CEMEI, assusta um pouquinho, porque no CEMEI, é só o lúdico, desenhar, brincar. Agora quando chega aqui, ele tem a escrita, ele tem que se portar de maneira diferente (Entrevista Laura vídeo em 02-08-08).

Pesq.: como você entende que o tempo escolar deveria ser nessas turmas? (estudos, brincadeiras), como conciliá-lo com as exigências da SME?

Profª. Laura: professores que desenvolvam atividades mais lúdicas, mas que ao mesmo tempo estejam contemplando os objetivos. Se no início ta trabalhando as vogais, há várias maneiras de você trabalhar as vogais de maneira lúdica, palavra cantada, através de desenho, caça palavra. O brincar ele tem em casa, em outros locais, ele pode ter o brincar. Na escola é o brincar lúdico, o brincar contemplando uma atividade pedagógica (Entrevista Laura vídeo em 02-08-08).

Vygotsky (2001b) faz uma crítica à concepção popular de que a brincadeira é sinônimo de desocupação, passatempo e que não se deve ver na brincadeira nenhum valor. Talvez a escola esteja tendo essa compreensão de brincadeira, quando contrapõe o lúdico à

brincadeira como a professora Tatiane critica, ou ao valorizar o brincar somente se ele for dirigido, didatizado, conforme defende a professora Laura. Nesse caso, a atividade fim é a apreensão do conhecimento, o que retira da atividade a característica de brincadeira, haja vista que, conforme Leontiev (2006), o brincar tem como alvo o próprio processo e não o resultado da ação.

O que pode ser apresentado como lúdico pela escola, pode não ser para a criança, como se pode ver na fala de Antônio

Pesq.: o que é que você mais gosta nessa escola?
Antônio: de brincar!

Pesq.: de brincar? E na sala de aula você gosta de brincar?
Antônio: Humhum [negação] (Gravação em áudio em 23-08-07).

A brincadeira na sala de aula, compreendida como atividade lúdica pela professora Laura nem sempre tem o mesmo sentido para Antônio. Para que o aluno veja sentido na brincadeira, ele precisa ser motivado a tomar a decisão de entrar na brincadeira, realizando as ações de modo que ele se envolva nessa atividade.

Professora Laura chama a atenção para a diferença que existe entre o brincar na escola e o brincar em outros espaços e sinaliza o brincar lúdico como sendo o brincar dirigido para um fim pedagógico. A intenção de a escola oferecer atividades lúdicas é fundamental, o que não significa transformar toda brincadeira em atividade pedagógica ou toda atividade pedagógica em brincadeira, é necessário que se compreenda o que é atividade lúdica, o que é brincadeira e qual a sua importância para a criança e para a escola.

De acordo com Teixeira (1995), a atividade lúdica possui duas características: o prazer que é gerado por um envolvimento emocional que entusiasma e absorve a pessoa, e o esforço voluntário que surge motivado pelo interesse na realização da ação. Kishimoto (2003) em seus estudos também caracteriza a atividade lúdica como sendo ação voluntária que causa envolvimento emocional e que valoriza o processo em detrimento do produto. Da mesma forma, Leontiev (2006, p. 126) afirma que “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado”.

Mesmo quando a criança realiza brincadeiras como o jogos com regras, que tem seu início no período pré-escolar, em que ela conhece e deve apreender o objetivo, o seu conhecimento não torna o jogo uma atividade produtiva, destituída de ludicidade. O que motiva o jogo é o desempenho do processo lúdico e o seu sentido incide na subordinação às regras e na realização do objetivo. Dessa forma, o processo lúdico continua sendo o

motivador embora tenha o objetivo como mediador entre a criança e o processo. Esse processo pode ser observado em diferentes situações, como no caso em que as crianças brincam de “bater figurinhas”:



Foto nº 22: batendo figurinha

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Como ilustra a foto, as crianças estão seguindo as regras do jogo, sabem que para começar o jogo têm que tirar par ou ímpar, não podem arrastar a mão para virar a figurinha, além de outras regras, elas sabem que o objetivo é ganhar as figurinhas do colega. Nesse exemplo o jogo não é produtivo, o que motiva o jogo é o desempenho lúdico, só que o sentido do jogo é atingir o objetivo que passa a ser o intermediário entre a ação e a criança.

Segundo Leontiev (2006, p. 138), os jogos com regras

são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a

impele a fazer algo muito diferente [...] dominar a regra significa dominar o seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido.

Durante a pesquisa observei que as crianças realizam jogos com regras, na maioria das vezes, durante as aulas de Educação Física ou durante o recreio. Nas salas de aula, as situações de jogos eram raras. Entretanto, notei dois tipos de situações lúdicas: a primeira promovida pelas professoras e a segunda desenvolvida pelas próprias crianças.

3.2.1. Situações lúdicas promovidas pelas professoras

A maioria das atividades lúdicas, em conformidade com o que é orientado nos documentos oficiais, foi desenvolvida nas aulas de Educação Física. As aulas eram realizadas no pátio ou na quadra, como se pode observar nas fotos 23 e 24:



Foto nº 23: aula de Educação Física no pátio
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 24: aula de Educação Física na quadra
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Os alunos demonstravam gosto pelas aulas, que abrangem uma parte orientada, quando a professora explicitava a regra dos jogos e brincadeiras, e em outra parte operacional, em que as crianças de posse de materiais como bola, corda, quebra-cabeça dentre outros, se juntavam em grupos e brincavam sob olhar atento da professora.

A professora de Educação Física afirmou por diversas vezes que não obrigava ninguém a fazer suas aulas, que a criança deve ter vontade de participar. Embora o discurso passe uma compreensão espontaneísta, na prática, a professora convidava a criança a participar de sua aula argumentando sobre a importância de sua participação para beneficiar o grupo, o que denotava a preocupação. Dessa forma, na maioria das vezes as crianças participavam do jogo devido à responsabilidade com o grupo. Quando alguma criança mantinha firme sua posição em não participar na aula, a professora permitia-lhe ficar fora da

atividade, orientava o grupo e depois mostrava àquele aluno que ele estava perdendo a oportunidade de participar e se divertir. Assim, com cada criança era utilizada uma forma de argumentação pela professora, que se esforçava para que ela percebesse o sentido da atividade. Esta forma de conduzir a aula parece ter se constituído como um dos fatores que tornava as aulas tão apreciadas pelo grupo de crianças.

As atividades lúdicas realizadas em sala de aula geralmente consistiam em atividades didáticas que adquiriam sentido lúdico na maioria das vezes por meio da música, desenho ou pintura; havia também atividades de leitura e escrita que conseguiam despertar o interesse e envolvimento da criança de modo que se tornavam lúdicas.

Nas salas em que a aula é iniciada com a cantoria de algumas músicas, a maioria das crianças participava com prazer e sugeria outras cantigas. Na sala que não segue esse ritual, algumas vezes a professora, convidava as crianças para cantarem em frente ao quadro ou ela cantava com o grupo de crianças ao lado de suas carteiras.



Foto nº 25: cantando em dupla

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 26: momento lúdico

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Como as imagens permitem em parte perceber, nesses momentos as crianças se divertem e também têm a oportunidade de trabalhar sua expressividade, sua auto-estima e timidez. Na foto nº 25 uma das crianças está intimidada, com os braços para trás, mas se arriscou a ir até a frente para cantar. Da mesma forma, na foto nº 26 a criança que está ao centro, com os cotovelos na mesa, está tentando soltar seu corpo para acompanhar os gestos das colegas. Assim, crianças que aparentemente têm medo de se expor, de falar, que retêm o gesto, conseguem em atividades dessa natureza vivenciar, trabalhar e expressar suas emoções e sentimentos. Vigotski (2001b, p. 139) afirma que

Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel organizador interno do nosso comportamento.

Quando o professor organiza a atividade de modo a que a criança se sinta instigada a se expressar, mesmo com receio de ser criticada, a experiência fortalece sua capacidade e desejo de superar suas próprias dificuldades. Conforme Vigotski (2001b, p. 143), as escolas tradicionais “logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível ‘secamento do coração’, a completa ausência de sentimento”. Para o autor, o professor deve considerar as emoções, haja vista que o comportamento é mais forte quando ligado a uma emoção, ou seja, uma atividade que se vincule positivamente ao sentimento da criança possibilitará que ela atinja de forma mais efetiva o objetivo nela proposto.

A herança positivista de nosso sistema educacional atribui à emoção papel menor em relação ao pensamento. No entanto,

são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do desenvolvimento educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento (VIGOTSKI, 2001b, p. 144).

A compreensão que ainda se tem, conforme alguns depoimentos de professores e pais, é que escola é coisa séria, que menino está ali para aprender, como se nesse ato o colorido da vida devesse ficar de fora. Na sociedade, em geral, ainda permanece a valorização unilateral do intelecto na personalidade humana. O professor, no entanto, pode perceber pelas reações das crianças, pela forma como elas realizam as atividades se a criança está envolvida ou está cumprindo uma obrigação.



Foto nº 27: fazendo arte
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 28: arte em cores
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 29: procurando arte
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Nas fotos nº 27 e 28, é possível perceber que quando a criança gosta de realizar a tarefa, ela se dedica a ela. Uma criança que não quisesse fazer o desenho da história, não teria preenchido a folha com tantos detalhes e cores. Não mostraria seu desenho com tanto orgulho como a menina o faz. No entanto, quando a tarefa se mostrava cansativa as crianças reagiam de várias formas, umas ficavam inquietas, se levantavam, tinham dificuldade em terminá-las como ocorreu com a criança da foto nº 29 ou, como ainda se pode observar, a outra criança fica sentada, quieta, sem vontade de fazer a tarefa, o que poderá comprometer o resultado almejado pela professora.

As atividades de leitura, que geralmente eram realizadas com a professora lendo o texto no quadro, com o acompanhamento dos alunos, ou tomando a leitura a partir do texto colado no caderno, adquiriam uma motivação especial quando a professora oferecia textos coloridos e plastificados para serem escolhidos pelas crianças, como a foto nº 30 evidencia.



Foto nº 30: momento de leitura

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Segundo as professoras, na biblioteca não havia livros literários apropriados para as crianças da alfabetização, o que fazia com que elas buscassem textos em diversos livros didáticos para oferecê-los às crianças. As crianças se alegravam com os textos oferecidos, mas elas também desejavam ter acesso a livros como se pode ver pela fala do aluno Paulo:

Os alunos foram à biblioteca tirar fotografia, o Paulo olhou encantado para os livros e admirado falou:

Paulo: nossa! Aqui é que é a biblioteca? Eu nunca vim aqui! (Diário de campo em 08-08-07).

A compreensão sobre a necessidade de oferecer um ensino que valorize e respeite a necessidade e interesse do aluno não está restrita ao trabalho de sala de aula, ela diz respeito ao compromisso do poder público com as condições oferecidas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Essa situação é preocupante e pode evidenciar a falta de atenção do poder público em relação às crianças dessa faixa etária. Por meio de provas e dados estatísticos o governo cobra que o aluno leia e escreva, no entanto ele se desobriga de oferecer recursos didáticos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a qualidade necessária.

Durante o semestre, as professoras promoveram algumas atividades fora da sala de aula, o banho de mangueira, que ocorreu no mês de agosto, quando, devido ao calor e a baixa umidade do ar, as crianças ficaram mais de mês sem sair para o recreio. Nesse período as crianças também realizaram no final da tarde uma atividade dirigida, com cantigas de roda e outra em que a professora ofereceu alguns materiais para que as crianças utilizassem conforme o interesse.

Na atividade com mangueira, o planejamento e a organização criam expectativa e causam euforia nas crianças que faziam as tarefas com rapidez para poderem ter tempo para o banho.



Foto nº 31: banho de mangueira

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 32: tentando refrescar

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

As cenas permitem perceber a alegria das crianças que se movimentam, dão gargalhadas, brincam e interagem entre si e com a professora que, sorrindo e também se molhando, procura distribuir igualmente os jatos de água. Essa atividade foi comentada durante vários dias devido à satisfação proporcionada. Situações como essa poderia ocorrer de forma mais freqüente se as políticas de estruturação do espaço escolar considerassem a importância de atividades como essa.

Em uma das atividades dirigidas propostas, uma das professoras realizou algumas brincadeiras tradicionais, como o chicotinho queimado e coelho na toca, como se pode ver nas fotos a seguir:



Foto nº 33: coelho na toca

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 34: chicotinho queimado

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

As brincadeiras propostas pela professora, chamadas de brincadeiras tradicionais ou convencionais, exigem de quem brinca sagacidade, atenção, capacidade de prever a ação do outro para coordenar a sua reação. Como afirma Vigotski (2001b, p. 122), “esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais”. Por meio dela a criança aprende a respeitar os colegas e as regras. Ela aprende a se auto-controlar, ela renuncia ao desejo de retirar o colega da casinha para lhe tomar o espaço porque isso romperia com a regra do jogo e não traria a satisfação de conseguir o lugar na toca em disputa com outro colega. Satisfazer as regras, conforme (Vygotsky, 1989), causa prazer e serve como aquisições que se tornarão base para a ação real e a moralidade.

Em outra oportunidade, na qual a professora foi para o pátio com as crianças, ela lhes ofereceu corda, bolinha de gude, giz e livros da literatura infantil e permitiu que cada um se organizasse e criasse a sua brincadeira. A experiência foi dinâmica e diversificada, um grupo de crianças brincou de amarelinha, desenho, jogar bolinha de gude, pular corda, de pique-pegas, de passar anel. As crianças se agrupavam para brincar conforme a professora distribuía o material. Elas procuravam encontrar espaço para brincar entre os que estavam jogando e com isso iam confrontando seus desejos e as disponibilidades do outro em aceitá-las no jogo. Como Lima (2005) verificou em sua pesquisa,

próximo aos seis, sete anos, elas [as crianças] estabelecem no jogo as relações próprias dos adultos, subordinando-se e observando rigorosamente as regras de conduta daqueles. Essa subordinação se dá quando elas assumem um papel, desenvolvendo os jogos coletivos num intercâmbio de idéias e relacionamentos (LIMA, 2005, p. 188).

Nesse processo a criança tem a possibilidade de aprender a se conduzir de acordo com a situação vivenciada.



Foto nº 35: brincando de carregar na cadeirinha
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 36: desenho coletivo
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 37: leitura compartilhada
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Na foto de número 35 é possível perceber os laços de confiança e afetividade que a brincadeira possibilita. O revezamento que permitiu a cada um ser carregado afirma a capacidade de as crianças criarem suas regras de modo a que todos se beneficiem. Esse tipo de organização demonstra um avanço no nível de desenvolvimento psíquico da criança quando lhe permite não só seguir as regras como também criá-las.

A foto número 36 retrata crianças desenhando, nesse ato elas conversam e imitam o desenho da colega. A criança com blusa amarela começou a colocar pingos nas pétalas das flores assim como sua colega. Na foto número 37 a criança ao centro lê para as duas colegas que estão em processo de aquisição de leitura. Essas experiências retratam o que Vigotski (1989, 2001b) e Leontiev (2004 e 2006) afirmam sobre as possibilidades que a brincadeira oferece para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal. Ao interagir com colegas mais experientes ou sob a orientação de um adulto, a criança consegue pela imitação, pelo faz-de-conta, pelos jogos com regras, avançar em seu nível de desenvolvimento cognitivo e tem a oportunidade de trabalhar suas emoções.

Como foi possível observar, a realização de atividades lúdicas propiciadas pelas professoras por meio de brincadeiras, músicas, desenhos dentre outras, ocorridas dentro ou fora da sala de aula contribuem para o desenvolvimento sócio-psíquico-afetivo da criança. Porém, como a criança de seis anos está agora no Ensino Fundamental e não mais na

Educação Infantil, será alfabetizada e cobrada pela professora. Ela precisa utilizar o tempo, conforme já foi discutido anteriormente, para que a criança realize tarefas que a escola e a professora acreditam permitir o domínio da leitura e escrita, deixando, por diversas vezes as atividades lúdicas em segundo plano. Isso ocorre talvez porque “a atividade lúdica não possui uma seriedade com caráter propedêutico, isto é, como uma preparação para a vida adulta, pois sabe-se que a infância tem uma vida própria” (BRUHNS, 1996, p. 29). Talvez por isso, as crianças burlavam em inúmeras situações a ordem vigente para atender às suas necessidades de brincar.

3.2.2 – Situações lúdicas desenvolvidas pelas próprias crianças

Durante a pesquisa foi possível perceber as crianças brincando nas mais diversas situações, tanto na sala de aula quanto fora dela. Em sala de aula, muitas vezes, como o tempo é curto para ensinar a ler e escrever, a brincadeira precisa esperar.

Carla: tia, depois vamo brincar do lado de fora?

Profª. depois, agora não...vamos pegar a tarefa que fizemos ontem (Diário de campo em 08-08-07).

Esse tipo de diálogo foi repetido em vários momentos no semestre, mas, mesmo sem a autorização da professora, as crianças brincavam na sala de aula.



Foto nº 38: no mundo da imaginação

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

A foto número 38 mostra no plano de fundo uma criança bocejando, (blusa vermelha) outra, ao fundo, com a cabeça deitada sobre a carteira, lápis na boca, olha para o quadro aparentando desinteresse. Um pouco mais à frente o menino parece olhar com desânimo para a tarefa e a criança que está em primeiro plano deixa a tarefa de lado e com seu brinquedo (dois homenzinhos de plástico) mergulha no mundo da imaginação. Conforme Vigotski (2001b) aponta, psicologicamente a brincadeira incide totalmente no trabalho imaginativo. Nesse campo, a fantasia ganha amplitude e a criança tem a possibilidade de reelaborar seus sentimentos e reações suscitadas por meio do brinquedo, que tem um significado cultural nele representado ou atribuído pela criança que vê no objeto a possibilidade de representar as ações desejadas.

Leontiev (2006, p. 130) afirma que “a significação cognitiva do brinquedo é esclarecida e acentuada em conexão com outro traço notável da atividade lúdica da criança, a saber, que esta atividade é sempre generalizada”, ou seja, por meio das significações impressas no objeto ou que o objeto faz lembrar, a criança imagina ações e situações que reproduzem ações e situações reais, concretas, ela compreende e generaliza ações. Através da brincadeira a criança reproduz ou imita ações que ainda não estão acessíveis ao seu nível de desenvolvimento real; razão que permitiu a Vigotski (1989, 2001a/b) considerar a brincadeira como capaz de ampliar a zona de desenvolvimento proximal.

A professora chamava a atenção do aluno e a distração causada pelo brinquedo se rompia dando lugar à realidade da sala de aula. O confronto entre a vontade de brincar, que é característico da criança de seis anos de idade, e a obrigação com as tarefas escolares criava tensões e conflitos em diversos momentos. À menor desatenção da professora o brinquedo voltava às mãos das crianças como se pode perceber no relato a seguir registrado no diário de campo:

Antônio chegou com os brinquedos na sala de aula e a professora começou a falar com ele:

Prof^a.: ô Antônio, eu vou pegar esses brinquedinhos e colocar no armário.

[Ele continuou com os homenzinhos na mão, foi para o fundo da sala, sentou-se com o Plínio e colocou os brinquedos embaixo da carteira].

Profa.: Antônio, quero você em seu lugar, não vou falar de novo não.

[Antônio continuou pegando o caderno e fazendo a leitura como se a prof^a. não tivesse dito nada. Levantou-se e foi até a prof^a.].

Antônio: tia, agora eu vou ler quatro [ler quatro textos do caderno de leitura].

Prof^a.: eu não vou conversar com você. Só vou conversar quando você voltar pra sua carteira.

[Ele voltou pra carteira ao lado do Plínio e continuou folheando o caderno de leitura] (Diário de campo em 12-11-07).

A criança quer ficar com o brinquedo na mão, mas a professora sabe que isso significa sua distração. Ela tenta negociar com a professora, afirmando que vai ler quatro tarefas, que não aceita a proposta. Quer que ele guarde o brinquedo e volte para a sua carteira. Antônio, o único que desafia de forma ostensiva a autoridade da professora, continua sentado na carteira que escolheu e continua segurando o brinquedo, mas coloca a mão embaixo da carteira.

Vigotski (2001b, p. 162) afirma que

a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é sempre falta de coincidência de duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e daquelas ocupações que são propostas como obrigatórias.

O impasse está criado, a criança quer brincar, mas a tarefa deve ser feita. Se a criança segue seus interesses, de acordo com Vigotski (2001b), ela passará a ser dominada pelos seus caprichos e o professor lhe seguirá a reboque. Se o professor impuser sua vontade poderá criar ainda mais desinteresse e desatenção. Nesse caso, um agir dialógico e dialético poderá ser a forma educativa indicada, ou seja, ter o interesse da criança como ponto inicial e, como requer o ato educativo, apontar e construir novos interesses. Como o professor atua ativamente na vida escolar da criança, cabe a ele refletir se a atividade proposta está partindo realmente da concepção de que a criança é um sujeito que tem voz, experiências, que tem o direito de brincar, se movimentar e estudar.

Estudar enquanto brincam ou brincar enquanto estudam não parece ser problema para algumas crianças. Por diversas vezes percebi a criança conciliar esses dois atos sem que um atrapalhasse o outro. Por exemplo, a criança pega o baton, passa nos lábios enquanto se olha no espelho e, ato contínuo, copia a tarefa ou pega as pulseiras, coloca na orelha fazendo de conta que é brinco e continua a fazer a tarefa. A criança se mostra atenta à atividade, mas parte de sua atenção também está voltada para o brinquedo, como se pode perceber na foto a seguir:



Foto nº 39: estudar e brincar: par dialético

Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

A foto retrata uma criança atenta à realização da tarefa e mesmo sem sair do lugar, brinca com seu aviãozinho de papel. Ensinar à criança que ela pode ter um brinquedo à mão, mas também deve se ater à realização da tarefa é uma forma de ajudá-la a dirigir sua vontade com consciência e responsabilidade. Possibilitar à criança momentos lúdicos com brincadeiras e jogos é oportunizá-la vivenciar sua infância, criar, expressar-se, aprender e desenvolver-se de modo integral. Talvez a escola deva aprender com a criança a vincular a obrigação à diversão, a dar vida a uma atividade que ensina sobre a vida.

As situações lúdicas desenvolvidas pelas crianças, na Escola, têm maior expansão no horário do recreio. O recreio das crianças acontece em um pátio cimentado que possui algumas estruturas de cimento como uma mesa com dois bancos em volta, alguns banquinhos espalhados pelo pátio, conta ainda com um bebedouro e cinco árvores que arejam o ambiente. O recreio das três turmas de seis anos era separado das outras turmas e esse era praticamente o único momento em que as crianças realizam atividades de forma livre, porém sob a observação de profissionais que cuidavam da limpeza da escola. Eles permitiam que as crianças brincassem livremente e na maioria das vezes se envolviam em suas brincadeiras batendo corda para elas. Estavam sempre atentos para impedir brigas ou cuidar quando a criança se machucava ou tinha qualquer outra necessidade. Geralmente as crianças brincavam

de pique-pegas, pular amarelinha, pular corda, dentre outras. Nas fotos a seguir é possível visualizar alguns desses momentos:



Foto nº 40: hora do recreio
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 41: brincando de bater corda
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)



Foto nº 42: adulto companheiro
Fonte: acervo da pesquisadora (2007)

Na foto número 41 é possível visualizar o profissional do serviço de limpeza, no plano de fundo, conversando com uma criança e na foto número 42, em primeiro plano, ele carrega a sandália esquecida por uma das crianças. Observando as pessoas que fazem serviços gerais presentes na hora do recreio, pude notar a forma prestativa como cada uma delas se dirige às crianças. Flávio, inclusive, está sempre interagindo com elas, conversa, orienta e procura ser justo nas mediações que realiza com as crianças. Ao conversar sobre as crianças, Flávio nomeou e falou sobre a personalidade de cada uma delas, denotando carinho e compreensão com os que são mais “levados”. Enfim, demonstrou a tentativa de respeitar a criança em seu processo, como sujeito de direitos e que também tem deveres, que precisa ser orientadas como ele explicita na entrevista a mim concedida:

Pesq.: Flávio, aqui você trabalha em quê?

Fábio: porteiro e servente.

Pesq.: Mas você faz outras coisas também, o que é que você faz aqui?

Fábio: sou diversificado, eu faço muitas coisas, varias atividades que me peçam e assim olhar as crianças pra num brigarem, num discutirem né?

Pesq.: eu já vi já você conversando com elas, você tem uma facilidade pra conversar com as crianças né?

Fábio: é a gente tenta né! A dinamização, a compreensão, discernimento ...

Pesq.: estou querendo conhecer um pouco as crianças, observá-las no recreio e você como as percebe?

Flávio: ah eles são legais assim, eles são bons, mas assim, tem uns que são mais carinhosos outros que são mais... é que todas as crianças são assim, como se diz, levadas, arteiras, procuram conhecer, procuram entender as coisas né?

[...]

Pesq.: Você também tem contato com os pais? O que você acha do tipo dos pais de hoje? Você falou que antes eles eram mais rígidos e hoje?

Flávio: os de hoje, bom, na minha concepção, eles são mais, assim tipo, como se diz, com a educação de antes pra hoje são mais fechadões, também porque num há, acho que não há diálogo entre eles, tanto a criança, quanto, mesmo hoje não há diálogo. Não há, não ta havendo, oh meu filho, não faça isso, não faça aquilo, é errado isso, então aqui nós somos obrigados, nós somos determinados a ajudá-los, a orientá-los entende? Não só a parte de escrita, da leitura, mas nós temos que conscientizá-los de que é errado fazer as coisas né? (Entrevista em áudio, em 29-08-07).

Em diversos momentos foi possível perceber a intervenção de Flávio quando ocorria situação de conflito entre as crianças como na situação a seguir,

Ana e um menino de outra turma estavam brigando porque ambos queriam uma fita de borracha. Flávio segurou a fita para separar a briga. Ana pegou forte no pescoço de Flávio beliscando-o. Ele olhou calmo pra ela e disse:

Flávio: não faz isso não!

Em seguida pegou a fita de borracha e jogou em cima da casa. As crianças se dispersaram e eu lhe perguntei:

Pesq.: como você geralmente age em uma situação como essa?

Flávio: Ah! Tem que ter psicologia né? Mas a educação vem de casa (Diário de campo e gravação em áudio em 22-08-07).

Flávio procurava orientar as crianças, e compreender os atritos que por vezes surgiam, conforme entrevista em 29-08-07, como sendo próprio do processo de interação entre as crianças e de busca de conhecimento do ambiente sócio-cultural em que se situam. Para ele a escola deve ensinar as crianças tanto com relação aos aspectos cognitivos quanto no estabelecimento de novas formas de comportamento e nesse sentido ele se posiciona como alguém que, sendo funcionário de uma escola, que interage com as crianças, também tem função educativa.

Nas brincadeiras, a observância das regras era, na maioria das vezes, obedecida. As crianças se colocavam na fila e esperavam sua vez para jogar amarelinha, pular corda, entre outras. Se alguma delas tentava burlar as regras, as outras a impediam de jogar, o que se tornava uma forma de regulação do comportamento do grupo exercido pelas próprias crianças. Os conflitos e discussões aconteciam por vários motivos e em diversas situações. Na maioria das vezes as tensões e brigas se manifestavam durante o recreio.

Pesq.: deixa eu lhe perguntar, porque você anda batendo no Álvaro?

Rodrigo: não é que quando bate nos outro, a gente tem que desconta né?

Pesq.: ah, então você estava descontando porque ele lhe bateu?

Rodrigo: aham [balançando a cabeça de forma afirmativa]

Pesq.: e por que vocês estão brigando?

Rodrigo: eu num brigo com ele, ele que me bate. Naquela hora que os menino tava tomando banho de mangueira ele deu um murro no meu olho, eu dei um murro no olho dele.

Pesq.: eu vi você brigando àquela hora, quem foi que começou?

Rodrigo: o Álvaro

Pesq.: e porque que ele começou a briga?

Rodrigo: porque tava uma briga lá com o Fábio ai ele foi e começou a bate na gente

Pesq.: mas porque ele começou a bater em vocês?

Rodrigo: porque a gente num queria dexa ele brincá, porque ele tava bateno na Mônica (Gravação conversa no recreio em 20-09-07).

As crianças estipulavam regras de condutas e de atitudes próprias para o seu grupo como, por exemplo, se uma criança agredia, a outra tinha o direito de revidar. Na sala de aula, no entanto, quando a professora perguntava se estava certo em revidar a agressão, as mesmas crianças que no recreio me afirmavam a lógica do revide, diziam para a professora que o certo era procurar o Flávio ou a coordenadora de turno para resolver o problema, ou sair de perto do colega e que o certo no recreio era brincar e não brigar, o que demonstrava uma apropriação do discurso aceito pela escola. A impressão que se tem é de que o recreio era um espaço da criança em que as regras defendidas pelas professoras eram esquecidas e cada um procurava se firmar diante do grupo. As crianças combinavam ajuda mútua para enfrentar os colegas como se pode ver na fala de Ana:

Ana: tia você me desculpa?

Pesq.: por quê?

Ana: porque hoje a gente não vai poder conversar na hora do recreio, porque sabe, a gente tem os protegido, ai ó [uma mão batendo na outra fazendo sinal de socos] quando briga, a gente que é amigo tem que brigar também (Diário de campo em 09-08-07).

Assim como as crianças brigavam para proteger o melhor amigo, elas também entravam em brigas para proteger os colegas da mesma sala. O princípio era o mesmo, se é da mesma sala não importa se no momento anterior estavam brigando, eles se juntavam para proteger os membros da mesma sala, o que denota o sentimento de pertença e de identidade com o grupo. Dentre as regras vivenciadas está a de que se uma criança pede ajuda a um primo ou irmão de outra sala para bater no colega, a outra criança também tem o direito de buscar ajuda com crianças maiores ou mais fortes da outra sala.

No início da pesquisa não compreendia o porquê dos atritos que ocorriam no recreio. Aos poucos fui percebendo que os mal entendidos eram passageiros e as crianças logo faziam as pazes e voltavam a ser amigas, como se pode ver no diálogo a seguir,

Pesq.: ah! Então me responde aqui, vocês voltaram a ser amigas uma da outra?

Clara: humrum [confirmando com a cabeça]
 Vera: todo dia nós briga, mas nós volta!!!
 Pesq.: como é que é?
 Clara: todo dia nós briga, mas depois volta
 Pesq.: ah é, e vocês brigam, brigam por quê?
 Vera: ah porque qualquer coisa nós briga, briga, mas volta de
 noooooooooooooooooo!!!!
 Pesq.: e se amanhã vocês brigarem?
 Clara: não, num briga não
 Vera: ai depois de amanhã nós conversa de novo, seja amigaaaaa!!
 Pesq.: ah bom!
 Clara: mas ontem nós brigou num foi?
 Vera: hum, ontem nós brigou?
 Clara: não.
 Vera: nós somos amigas mesmo (Gravação durante o recreio em 24-08-07).

Mesmo crianças que brigavam com socos e pontapés, chegavam à sala como se nada houvesse acontecido, conversavam e no outro dia brincavam juntas no recreio. Aos poucos, após várias conversas com as crianças e depois de presenciar vários conflitos, comecei a levantar como hipótese, que merece um estudo mais aprofundado, de que essa é mais uma forma de jogo, inclusive com algumas regras estipuladas. Leontiev (2004) afirma que quando a criança sai da pré-escola e passa a frequentar a escola, seu mundo se amplia, seus conhecimentos tornam-se mais vastos e a criança

esforça-se por nele encontrar um novo conteúdo; formam-se grupos de crianças que começam a viver a sua vida própria, oculta, e que já nada tem de pré-escolar; a rua, o pátio, a sociedade com crianças mais velhas têm um atrativo crescente. Cada vez mais a afirmação de si mesma toma na criança formas que atentam contra a disciplina (LEONTIEV, 2004, p. 314).

Nesse sentido, o papel educativo da escola se faz importante para oferecer princípios éticos necessários para a vida na coletividade e auxiliar a criança a formar sua conduta. Quando as crianças percebiam que não conseguiam resolver os problemas sozinhas, pediam o auxílio dos servidores que estavam no pátio. Ao intervirem, eles ofereciam princípios éticos para o convívio social que, embora pautados no senso comum, apresentavam algumas regras para a convivência respeitosa.

As regras e normas apresentadas pela escola algumas vezes eram confrontadas pelas experiências que as crianças viviam em casa. Durante o recreio, quando elas dialogavam comigo, expressavam a angústia de ver as brigas entre os pais, que em vários casos eram motivadas por problemas de vícios e pelas dificuldades econômicas. Havia ainda agressões de que as próprias crianças eram vítimas, algumas chegavam com escoriações e “olho roxo” em sala, mas ao serem questionadas pela professora e por mim, negavam qualquer agressão por parte da família, usando vários tipos de desculpas. Álvaro, uma das crianças que cotidianamente sofria agressões, durante o recreio falou-me sobre situação semelhante que

ocorria em sua casa, quando o entrevistei sobre sua vida escolar. Como na resposta ele começou a falar sobre as agressões sofridas, deixei as questões para um momento posterior e permiti que ele falasse sobre sua vida particular.

Pesq.: Álvaro, o que você tem aprendido na escola?
 Álvaro: quem me ensinou a aprender foi meu pai, dando surra!
 Pesq.: ah é!? Ele dava surra em você? Como é que ele fazia?
 Álvaro: ele mesmo ensinava o Jéferson. Moço, mas meu irmão levava tanta pisa, tanta pisa, ficava vermelhinho!
 Pesq.: ah é? Ele levava o quê?
 Álvaro: ele levava pisa, de cinto! Moço, mas meu pai era tão ruim!!! O único pai que eu tinha era Wanderley! Oh pai mais ruim, ele batia era de pau grosso! É corda e é assim [fez o gesto de bater]
 Pesq.: é assim, o seu pai verdadeiro é o Wanderley, o Donizete é o seu padrasto?
 Álvaro: não, Donizete é meu pai também.
 Pesq.: pois é, mas você nasceu de quem? Do Wanderley ou do Donizete?
 Álvaro: Wanderley
 Pesq.: e o Wanderley você viveu com ele quanto tempo?
 Álvaro: muitos tempo, muitos tempo!
 Pesq.: é? Ah quanto tempo você está com o Donizete?
 Álvaro: [balançou a cabeça como quem não sabe]
 Pesq.: e o Wanderley é quem batia em você?
 Álvaro: batia em mim, no meu irmão, na minha mãe...
 Pesq.: e como é que ele batia na sua mãe? O que acontecia?
 Álvaro: só tinha uma mulher lá que ajudava a gente, ele não trabalhava, não dava comida pra gente, só a mulher lá, a mãe dele.
 Pesq.: ah! A sua avó é quem ajudava vocês, onde é que vocês moravam nessa época?
 Álvaro: lá no centro.
 Pesq.: o que acontecia quando ele batia em sua mãe, o que você sentia?
 Álvaro: eu sentia... ah! Eu não sentia nada, só sentia aquelas coisas batendo, não tem aquelas coisas que bate na gente e a gente chora muito?
 Pesq.: e o que você tinha vontade de fazer nessa hora? Quando ele lhe batia, o que você tinha vontade de fazer?
 Álvaro: eu tinha vontade... [riso tímido] ah! Eu num vou falar não! Ah! Minha mãe não gostava dele! Eu gostava era de bater nele também! Ele era ruim. [cabeça baixa, triste!!]
 Pesq.: mas aí você não dava conta de bater nele né? e o que você fazia então?
 Álvaro: nada, só ficava de joelho!
 Pesq.: é? Pra apanhar
 Álvaro: [em silêncio apenas balançou a cabeça afirmativamente]
 Pesq.: aí ele batia em você e em seu irmão mais velho?
 Álvaro: eu tenho mais duas irmãs que eu tenho, eu tenho é... três irmãs.
 Pesq.: onde as outras irmãs ficam?
 Álvaro: minhas irmãs é filha do Wanderley. Moço, elas apanhavam! Agora elas vão apanhar mais ainda! Vai ficar roxo!!
 Pesq.: então quer dizer que elas ficaram com ele? Mas não são filhas de sua mãe não?
 Álvaro: [balançou a cabeça negativamente] Elas não é filha da minha mãe não, só são minhas irmãs. Agora o Wanderley ficou com as filhas [limpando o olho em que havia uma lágrima que teimava em quere cair] agora só tenho três irmãos.
 Pesq.: por que você o chama de Wanderley e não de pai?
 Álvaro: eu chamo ele de pai também.
 Pesq.: mas você o chama mais de Wanderley, por quê?
 Álvaro: porque eu num gosto dele.
 Pesq.: o que mais ele já fez com você?
 Álvaro: só bateu, só bate!
 Pesq.: e o Donizete, como ele é com você? Ele lhe bate?

Álvaro: mesmo jeito!

Pesq.: bate também?

Álvaro: tem vez que ele bate, tem vez que ele não bate. O Donizete é bom também.

Pesq.: é? O Donizete é melhor do que o seu pai?

Álvaro: anhan!! Ele deixa a gente assistir filme! O Wanderley não deixava assistir filme não!! Não deixava assistir desenho, nada!

Pesq.: agora o Donizete deixa?

Álvaro: [balança a cabeça afirmativamente] só minha mãe que deixa, meu pai tem vez que ele não deixa assistir filme, desenho, ele só bota a gente pra estudar, não deixa assistir desenho.

Pesq.: e a sua mãe, ela lhe bate também ou não?

Álvaro: bate devagar!

Pesq.: e o seu irmão de nove anos lhe bate?

Álvaro: também, do mesmo jeito!!

Pesq.: e você bate nele?

Álvaro: [balançou a cabeça negando]

Pesq.: e na sua irmã de dois anos, você bate nela?

Álvaro: hunhum.... [sorrindo balançou a cabeça, o dedinho como quem acha um absurdo a pergunta!] Ela é pequenininha, eu num bato nela não!

Pesq.: mas e você era pequenininho e o seu pai lhe batia...

Álvaro: é, mas minha irmã é pequena, eu num bato não. Quando eu era do tamanho da minha irmã ele num batia não (Entrevista em vídeo com Álvaro em 29-11-07).

A fala de Álvaro aponta para um tipo de situação que ocorre com outras crianças da escola. O problema da violência sofrida pelas crianças na família e a repercussão dessa situação no contexto escolar é uma questão que merece uma atenção maior por parte dos pesquisadores e do poder público, tendo em vista o número de casos de agressões, inclusive com mortes de crianças, no âmbito familiar noticiadas pelas mídias. As vivências das crianças tanto no contexto familiar, como na rua e nas cenas que a mídia oferece influenciam algumas crianças no modo de agir, falar e brincar, o que torna o recreio, em alguns momentos, palco de conflitos, o que causa preocupação por parte dos adultos.

O momento do recreio, lugar em que as crianças podem correr, brincar, rir e gritar causa algum incômodo para as pessoas adultas que se preocupam com a falta de controle nas brincadeiras. Nesse sentido o professor Wagner afirmou em entrevista,

Prof. Wagner: estamos tentando adequar principalmente esse horário que você está escutando agora, é o intervalo [recreio das turmas “As”], esse é o meu grande calcanhar de Aquiles.

Pesq.: por que você acha que eles estão tão excitados assim? É de correr, é aquela alegria assim, aquela alegria de liberdade de que ele não é obrigado a ficar dentro de sala, ele tem o tempo dele, eles correm, pulam, brincam de polícia e ladrão, extravasa tudo e come e quando eles voltam pra sala, até eles acalmarem e o professor conseguir eles acalmarem, vai quase uma meia hora, o que eu quero é trazer brincadeiras mais lúdicas no intervalo pra eles voltarem mais calmos pra não perder esse tempo (Entrevista em vídeo em 29-11-07).

O professor, ao se referir à necessidade de oferecer “brincadeiras mais lúdicas” para as crianças, afirma a compreensão da professora Laura de que brincadeira lúdica é aquela

que é dirigida por um adulto. Aqui é preciso entender a idéia expressa pelo professor que é a de oferecer atividades lúdicas para que as crianças retornem mais calmas para a sala de aula e o professor não perca tempo.

A possibilidade de disponibilizar um profissional que desenvolva atividades lúdicas com as crianças, que tenha como objetivo ensinar brincadeiras tradicionais e novas, brincar com elas as mais preferidas, seria uma forma de valorizar e dinamizar o recreio. É importante lembrar, no entanto, que o recreio é um momento em que as crianças têm a oportunidade de exercerem suas capacidades de argumentação e regulação do próprio comportamento, além de intervir no comportamento do outro sem a interferência do adulto. É um momento em que cada uma delas pode se responsabilizar pelo próprio comportamento. Nesse sentido, as crianças devem ter o direito de se integrar ou não nas atividades lúdicas coordenadas pelo adulto.

O objetivo de acalmar a excitação provocada pelo recreio é trabalhado por algumas professoras. Quando as crianças retornam do recreio, aquelas as conduzem para lavarem as mãos, beber água, usar o banheiro e, durante esse tempo, as crianças assumem o comportamento mais tranquilo, para realizar as atividades de sala.

A utilização do tempo na escola é um tema importante a ser refletido e discutido. Às vezes, até de forma alienada, a escola se preocupa em tornar o tempo o mais produtivo possível, sem questionar o significado da produtividade, para atender a quem e por quê. O aproveitamento produtivo do tempo é uma compreensão própria do sistema capitalista (GENTILI e FRIGOTTO, 2001; KUENZER, 2002; MASCARENHAS, 2005) que nega o direito ao tempo livre para o trabalhador, que nega à infância o tempo de brincar e se divertir; que lhe retirou de um espaço que historicamente tem como objetivo propiciar vivências às crianças, atividades apropriadas às suas necessidades, como seria o objetivo esperado na Educação Infantil, para lhe colocar no Ensino Fundamental, com o objetivo de acelerar o tempo para que a criança aprenda com mais rapidez o domínio da leitura e escrita.

A racionalização do tempo, assim como ocorre no mundo do trabalho, tem se tornado cada vez mais presente nas instituições escolares. O tempo livre deve ser organizado de modo a atingir objetivos que influam no produto escolar, que eleve o índice de aproveitamento escolar, mesmo que para isso as crianças fiquem durante horas dentro da sala realizando as atividades. À semelhança do mundo do trabalho adulto que se submete à força das ideologias presentes no sistema capitalista que “limita a vida, forja e força exigências de maior produtividade, como se ao homem só coubesse apenas o trabalho produtivo [...] subverte o sentido da própria vida humana, reduzindo-a, minimizando-a” (BRASIL, 2005, p.

37), a escola prepara a criança, futuro homem, a ter os corpos adestrados para o sistema de produção. Nesse sentido, é necessário que se discuta a utilização do tempo empregado pelas crianças na escola, mas com o objetivo de torná-lo mais apropriado ao desenvolvimento integral da criança.

É mister que a escola compreenda o papel da brincadeira para o ser humano, sua necessidade e importância especialmente quando se trata de crianças até sete anos. Como afirma Vigotski (2001b, p. 119), “há muito tempo se descobriu que a brincadeira não é algo fortuito, pois surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana”. As brincadeiras das crianças assumem formas, complexidades e significados diversos. Esse colorido infantil, que é de descoberta e de ludicidade, deve ser a base para que o professor proponha suas atividades, deverá considerar o tempo necessário para a sua realização de modo a não fatigar ou angustiar o aluno. Assim, embora a criança de seis anos esteja no Ensino Fundamental, o seu tempo, a sua forma de ver a realidade ainda estão vinculados às necessidades próprias de crianças da Educação Infantil e como tal devem ser compreendidas e respeitadas, para que, com base nessas especificidades, o trabalho escolar seja planejado de modo instigante e atenda aos interesses e necessidades próprios dessas crianças.

3.3. Religiosidade e sexualidade: intervenientes não menos importantes

Durante o recreio, além de brincarem, as crianças, principalmente as meninas, gostavam de andar lado a lado conversando e espontaneamente se dirigiam a mim para dialogarmos. Nesses momentos elas falavam sobre diversos assuntos que faziam parte de seus contextos sócio-culturais e nessa pesquisa os agrupei como fatores intervenientes ao processo de escolarização.

Considero os temas religiosidade e sexualidade como *fatores intervenientes* por entender que eles não se constituíram em categorias que emergiram da pesquisa de forma concreta e presentificada. Mas, em algumas situações, se mostraram determinantes do comportamento e do discurso das crianças.

Durante o recreio observei em algumas brincadeiras, falas e atitudes das crianças, algumas temáticas que se fazem presentes em seus cotidianos, tais como a religiosidade e sexualidade, mas que não são discutidas na sala de aula e não constam dos documentos da Secretaria Municipal de Goiânia e nem no PPP da escola.

Com relação à religiosidade, as crianças expressam ter apreendido o discurso normativo dos adultos. Quanto à sexualidade as crianças de modo tímido, receoso ou desafiador, parecem falar de um assunto proibido e muitas vezes entendido como pecaminoso. Esses temas parecem se posicionar como opostos no imaginário infantil, a religiosidade é permitida e incentivada, a sexualidade é negada e reprimida.

O fator religiosidade é valorizado pela escola quando, ao iniciar a aula, alunos e professores cantam cantigas que têm letras de cunho religioso e fazem oração. Algumas crianças, mesmo as da sala em que a professora não segue a ritualística inicial, algumas vezes sem nenhum motivo aparente chegam perto da professora e utilizam frases religiosas como, por exemplo: “sabia que no significado de Deus todos nós somos irmão?” Algumas professoras não dão continuidade ao assunto e mandam a criança se sentar, outras confirmam com um sorriso de aprovação. Outras vezes, no recreio, observei uma criança com a mão sobre a cabeça do colega gritando: “sai feitiço, sai feitiço!...” (Gravação em vídeo em 20-08-07). A criança repetia essas palavras e ficava sacudindo a cabeça do colega. As outras crianças participam da cena e olham com a naturalidade de quem conhece esse tipo de comportamento.

Outra situação que demonstra a forma como as crianças repetem discursos de cunho religioso passados a elas provavelmente pela família, pela igreja, pela mídia, é possível ser percebido no diálogo que mantive com algumas crianças durante o recreio:

Pesq.: o que você queria contar para mim na hora do recreio?

Carla: que ela [se referindo a Luiza], quando ela me chama de capetinha, eu num fico muito feliz.

Pesq.: ta, e aí como é que você resolve isso?

Carla: troco a palavra de Jesus

Pesq.: qual que é a palavra de Jesus?

Carla: ainda é secreta!

Pesq.: hã?

Carla: palavra de Jesus é secreta.

Pesq.: por quê? Como assim? Não entendi! Me explica! A palavra de Jesus é secreta? Como é que é isso?

Carla: o pecado, o pecado num fala nada, mas é secreta, é secreta

Pesq.: hã?...

Carla: as veiz num pode fala nada pra pessoa entendeu? Senão Ele sobe pra cima e vê a gente e coloca coisa na cabeça da gente.

Pesq.: ah, e quem é que sobe pra cima?

Carla: ele que mora lá no chão. [apontando o dedo para o chão e abaixando o tom da voz].

Pesq.: quem é que mora lá no chão?

Carla: o capetinha! [voz baixa]

Pesq.: ah! Então oh, você está vendo, o que ela está falando aqui, você entende porque ela não gosta que você a chame de capetinha?

Carla: caus que o home lá do chão vai subir, um dia desses vai subir, subir pra cá pra terra e vai ter uma luta, Jesus vai escolher quem vai subir lá pro céu

Carla: ah! Então vai ter uma luta, uma luta contra quem?

Carla: Jesus e ele

Pesq.: o capeta? Ah, entendi, e o que tem isso a ver com o que ela estava falando?

Carla: ai ele vai subir pra ela

Pesq.: ah, você ta escutando isso, vem cá ouvir, ta escutando isso que ela falou? E ai o que você me diz é Luna? A Carla está falando aqui, repete para ela ouvir.

Carla: que ele, vai subir, vai ter uma luta com os dois, o capeta e Jesus.

Pesq.: hã!

Carla: e ai Jesus vai escolher quem fica aqui e quem vai lá pro céu.

Pesq.: e com relação a ela, o que tem a ver?

Luna: quando ela vai dormir, ai ele sobe pra ela

Pesq.: o que é que você acha disso?

Luna: fica colocando coisa na cabeça dela

Carla: é mentira.

Pesq.: ah é? O que você pensa? O que você pensa Luna sobre isso?

Luna: que tudo é mentira o que ela falou.

Pesq.: é? Como é que você pensa que é?

Luna: que o capeta em cima, mas é separado.

Pesq.: hã, e ai?

Luiza: o mal não fica com Jesus e só faz ficar com o capeta.

Pesq.: ah e o que mais? Pra eu entender o que você ta querendo dizer.

Luna: as duas parte é separada, quem for do mal ai vai pro lugar do capeta, quem for do bem vai pro lugar de Jesus e vai ter uma briga se ele descer pra cá. Se ele descer pra cá ai os dois ai vai ter uma luta igual, que Jesus é muito forte, muito poderoso e ele, ele é pequeno, e também o apelido dele é capetinha, o nome dele de verdade é, como chama mesmo é, é diabo.

Pesq.: ah, o que você acha disso Luiza?

Luiza: de que?

Pesq.: o que ela está falando.

Luiza: eu acho certo

Pesq.: o que você acha certo?

Luiza: eu acho certo tudo que ela diz, agora ela vem dizer que tá tudo errado.

Pesq.: então me explica o que é que você acha?

Luiza: eu acho assim, bom, porque Jesus é parecidíssimo com nós, mas ela disse, disse que não, que não ta certo, só quem ta certo é ela?

Carla: também tem umas pessoas, que vai junto com ele lá pro chão e vai virar capetinha e também vai virar diabinho. Ai, Jesus vai levar a gente lá pro céu, tem uns que vai levar, a até vai virar anjinho.

Carla: quando a gente estressa, a gente xinga, quando a gente ta brigando.

Pesq.: ah é Carla?

Carla: a gente, sabe esses trem [capeta]que falei pra senhora?

Pesq.: hã?

Carla: isso tudo que as pessoas fala quando briga!

Pesq.: ah! eu sei como é que é.

Carla: chama, esse trem é de... não é coisa de Deus

Pesq.: ah eu sei!

Carla: é coisa do, do[sem querer falar o nome]

Luna: capeta

Carla: hum? Do diabo!

Pesq.: deixa eu te perguntar uma coisa

Carla: hum?

Pesq.: é, espera um minutinho, repete pra mim o que você falou e Luna quem é que fala isso para vocês?

Luna: tem, tem, tem uma novela que eu já vi...

Pesq.: ah, você já viu na novela, qual novela?

Luna: foi no...

Carla: Paraíso tropical?

Pesq.: quem é que fala essas coisas pra você Carla?

Carla: eu ouço meu pai falando! (Gravação em áudio em 07-08-07).

Assim como no diálogo anterior, outras crianças conversaram comigo sobre assuntos que envolvem suas crenças religiosas. Como as crianças do diálogo citado anteriormente, geralmente elas entabulam a conversação com desenvoltura e mantêm postura tranqüila, firme e ativa. O tom de voz às vezes se mostra mais alto, parece que elas querem que as outras crianças reconheçam nelas pessoas que devem ser respeitadas. Elas se posicionam como quem merece ser elogiada, porque são boas e servem a Deus. O aluno Tomás afirmou, inclusive, que quando crescer irá trabalhar de orar na igreja, será pastor (Diário de campo em 17-08-07).

Os diálogos que mantive com as crianças, assim como as observações que realizei sobre suas atitudes remetem a um tema complexo, que aponta tanto para as questões sócio-histórico-culturais, quanto para questões que permeiam o imaginário infantil, dessa forma exige uma pesquisa específica para compreender todos os aspectos envolvidos.

Assim como algumas crianças conversavam comigo sobre suas crenças religiosas, elas também o faziam sobre assuntos relacionados à sexualidade. Quando elas tratavam sobre esse assunto, a postura corporal era oposta de quando elas falavam sobre religiosidade. Ficavam tímidas, falavam mais baixo e ficavam olhando de lado para ver se alguém estava chegando ou ouvindo. Havia também a forma irreverente e brincalhona de lidar com a sexualidade, quando as crianças falavam que o colega estava namorando, beijando ou que era “gay ou mulherzinha”. Essas brincadeiras, às vezes, se tornavam fatores de brigas. Algumas crianças também se expressavam com irreverência dentro da sala de aula, como na situação a seguir,

A professora disse que iria fazer uma brincadeira de bingo com as letras. Ao terminar a frase Plínio começa a fazer brincadeira com a palavra bingo, falando: “bingo, binguliu, bingulim”. Ele fala e junto com os outros colegas fica rindo devido à associação feita da palavra com o órgão sexual masculino (Diário de campo 02-08-07).

A professora não demonstrou ter percebido a brincadeira, mas em outras situações ela chamava a atenção das crianças dizendo que depois conversaria com elas a respeito do ocorrido.

As crianças, por diversas vezes, ficavam apontando quem estava namorando, ficavam rindo, mas ao conversar comigo demonstravam saber que o namoro não era próprio para a idade delas, como no diálogo a seguir:

Ana vai fazer aniversário e as crianças ficam felizes porque ela vai fazer sete anos.
Pesq.: e o que mais uma criança de seis anos gosta de fazer?
Clara: pular corda,
Pesq.: além de brincar?

Ana: namorar!
 Carla: ah! [risos]
 Pesq.: quer dizer Ana que uma criança de seis anos também gosta de namorar?
 Ana :é!
 Pesq.: espera, deixa eu perguntar aqui, eu vou te perguntar. Ana, Carla, vocês, o que uma criança de seis anos gostaria de fazer, mas não pode?
 Ana: eu sei!
 Carla: eu sei!!!
 Pesq.: um de cada vez, primeiro você.
 Adriana: namorar, viajar e sair.
 Pesq.: gostaria e não pode?
 Adriana: é!
 Pesq.: então tá, vamos fazer o seguinte, agora vocês [outras crianças que se aproximaram] me falem o que vocês gostariam de fazer e não podem porque têm seis anos?
 Pedrita: ah tia não pode andar com menino! (gravação em 18-10-07).

Embora as crianças tenham essa compreensão, algumas vezes, por meio da brincadeira, meninos e meninas se abraçavam, davam beijo no rosto, brincavam juntos no recreio e diziam que eram namorados. A brincadeira em torno de situações de namoro estava presente nas conversas que as crianças mantinham umas com as outras, como se pode ler na transcrição da gravação realizada, quando deixei o gravador para as crianças gravarem a si mesmas:

Ana: é né, Luiza eu finjo, eu finjo que to grávida e grávida, ai os meninos fica acreditando ai eu há, há,há! Acreditou! Ai ele falou assim: você ta grávida mesmo e fica falando pra tia, ai depois eu digo, é mentira!
 Profª.: se você quiser recortar o desenho pra colar depois no caderno pode recortar. [dando aula, voz ao fundo]
 Ana: engraçado, agora a Luiza vai falar
 Luiza: eu, eu finjo que to triste, ai eu boto a estrelinha né? Ai todo mundo a Luiza tu tem pince que chique, eu digo sim, sou chique bem!
 Ana: sabe, eu finjo que to grávida, mas eu não to grávida. Eu digo que eu tenho namorado, mas eu não tenho namorado.
 Luiza: um dia aqui faltou luz! Nessa escola se faltar luz a gente vai pra casa.
 Ana: Luiza eu sempre finjo que eu tenho namorado, mas eu não tenho.
 Luiza: eu finjo que sou casada com o Paulo, mas eu não sou. Ela fica falando no Paulo, dizendo que num queria, mas é muita mentira, não, eu finjo que eu to casando com o Gustavo que é irmão do Paulo
 Ana: sem ser o irmão daquele, é o de blusa alaranjada, então é ele, diz que eu sou namorada dele, mas num sou!
 Luiza: que nem o Paulo que diz que sou, mas eu num sou namorada do Paulo.
 Ana: eu finjo que eu to grávida, mas eu num to.
 Ana: Luiza sempre que eu vou pro recreio eu fico olhando o Gustavo, mas quando ele olha pra mim eu num olho, porque eu to machucada.
 Profª.: vai recortando, agora o marinheiro, marinheiro pequenino, agora ao contrário, bebeu água [voz ao fundo]
 Ana: to fazendo a tirinha.
 Profª. bebeu, essa é a palavrinha bebeu?
 Luiza: sou marinheiro Popeye, sou marinheiro delicioso!
 Profª.: marinheiro, agora a palavra pequenino.
 Luiza: eu sou marinheira gostosa! Eita o marinheiro! Sou o marinheiro Popeye, sou o marinheiro mamão! (Gravador com Ana e Luiza em 09-11-07).

Vigotski (2001b) afirma que encontramos a sexualidade infantil em diversas formas de manifestações, sendo a brincadeira e jogos de papéis uma dessas formas, como o diálogo anterior pode exemplificar. No entanto, as crianças têm sido expostas a estimulações de sua sexualidade por meio dos diversos tipos de mídia ou, por presenciarem cenas no ambiente familiar ou mesmo terem acesso a materiais que erotizam a criança, como as anotações no diário de campo exemplificam:

Como eu havia percebido que durante todo o tempo a Luiza, a Sofia e a Diana ficavam rindo com malícia, chamei-as até a carteira e conversei com elas. [gravação]. Luiza falou de um filme e descreveu a cena de sexo que assistiu. Sofia disse que já assistiu filmes assim também. Luiza disse que a Sofia sentiu vontade de fazer o que eles estavam fazendo. Perguntei se ela também sentiu isso e ela disse que sim. Disse que o tio dela tem dois livros que mostra as mulheres que fazem isso pra ganhar dinheiro e que vai trazer para eu olhar. Como Diana estava participando da conversa eu lhe perguntei se ela já havia assistido filme como o que as meninas assistiram, ela disse que não. Então ela me olhou nos olhos e perguntou: “você gostou de ouvir isso?” (Diário de campo³⁹ em 24-08-07).

Durante a gravação da conversa as crianças ficavam atentas à minha reação como quem desejava perceber se as estaria recriminando, falavam, riam, olhavam umas para as outras como quem se certificava se podia continuar falando. Por fim, Diana olhou-me e perguntou se eu havia gostado da conversa, como quem queria ter certeza de que eu não as recriminaria. No dia seguinte, Luiza trouxe uma revista com mulheres nuas para me mostrar. Conversei com ela sobre o assunto, procurando indicar que embora as moças fossem bonitas, havia outros tipos de publicações como os gibis que era bem mais interessante para a idade dela, mas que ter olhado a revista era uma curiosidade natural e que ela deveria devolver a revista ao lugar em que estava, porque ela havia mexido nos objetos do tio sem a permissão dele. No dia seguinte ela disse que guardou a revista e não tocou mais no assunto.

Os fatos relatados permitem concluir o quanto a sexualidade é uma temática presente na escola e que esta geralmente não toma conhecimento ou prefere ignorar. Vigotski (2001b), na década de trinta, já apontava sua preocupação em relação ao lugar que o tema sexualidade deveria ter na escola. Segundo o autor, “a questão sexual foi oficialmente excluída da vida escolar, supondo-se que não existia. Essa ignorância da questão redundou no combate a todas as manifestações do sentimento sexual” (VIGOTSKI, 2001b, p. 96). Atualmente esse tema se mostra presente nos documentos do MEC como na LDB/96, nos PCNs como tema transversal, no entanto a temática ainda não é abordada, na maioria das vezes, pela própria escola. Para que a escola assuma esse papel e o tema sexualidade possa ser

³⁹ A fala relatada no diário de campo também está registrada em áudio. Transcrevi as anotações do diário de campo para preservar as crianças que foram muito minuciosas ao detalhar as cenas do filme.

abordado de forma crítica e reflexiva “é preciso que a formação recebida pelos professores lhes proporcione a compreensão da complexidade envolvida nos temas relacionados à sexualidade humana” (SOBRAL 2008, p. 84), para que possa de forma coerente e isenta de preconceitos, discutir o tema com os alunos.

A sexualidade, assim como a religiosidade são temas que estiveram presentes, em alguns momentos na pesquisa e que merecem um estudo aprofundado. A escola não pode continuar ignorando as influências que esses temas exercem nesse período da infância e que determinam seu comportamento por meio das músicas, danças, dentre outras. As crianças são assediadas sexualmente, são ameaçadas e a escola poderia oferecer informações seguras sobre o assunto, além de oferecer a oportunidade de denunciar os abusos recebidos para serem encaminhados a atendimento adequado. Essa seria, inclusive, uma forma de compreender com mais propriedade que tipo de infância as crianças estão tendo e a influência que esses fatores exercem na vida das crianças e no contexto educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último (BAKHTIN, 1992a, p. 375).

Durante a pesquisa, eu e os participantes trocamos palavras, imagens, gestos. Por meio do diálogo compartilhamos sonhos, esperanças, angústias, alegrias e tristezas. Sentimentos e pensamentos que se amalgamaram às vidas que se encontraram. Encontros que suscitaram idéias e atitudes que se devem assumir quando se tem a pretensão de melhorar o contexto escolar em que a criança está inserida.

Nesse processo, percebi o quanto a escola precisa ser ouvida e, mais especificamente, o quanto a criança espera ser ouvida, o quanto ela tem a dizer. É preciso ter os ouvidos e olhos abertos e atentos para compreender as atitudes, a fala, o gesto, o olhar, o sorriso ou a lágrima da criança. Como pesquisadora, tentei manter-me atenta a ela, procurando respeitá-la enquanto sujeito da pesquisa, com certeza não consegui apreendê-la em sua totalidade, a realidade não se deixa desvelar em sua complexidade de modo tão rápido; seria muita pretensão, mas consegui dela me aproximar, quando ofereci condições para que ela pudesse falar de si, de sua vida e de seu universo escolar.

Nas interações com as crianças vários assuntos foram abordados e aqui, como busquei fazer durante toda a pesquisa, me remeterei à fala da criança, aos diálogos que mantivemos a respeito de assuntos que nem sempre são ouvidos pela escola.

Quando a criança passa a frequentar a escola ela traz consigo práticas e representações do contexto cultural a que pertence, negar esse fato é negar a própria criança. Ela tem trazido temas como religiosidade e sexualidade, entre outros, que fazem parte de sua vida. Porém, ao que parece, a forma como esses temas são abordados em sua vida privada tem acarretado uma compreensão preconceituosa e tem servido como forma de inculcação de valores dicotômicos entre o bem e o mal e de dominação da criança. A religião, por exemplo, tem exercido o papel de fazer com que a criança se submeta, por temor a Deus ou ao demônio, a uma moral padronizada como correta e algumas vezes essa compreensão tem sido confirmada pelo silêncio ou consentimento da escola. Defendo que a escola seja laica, mas ela não deve se eximir de discutir esse assunto com a criança no sentido de torná-la crítica em relação à dominação exercida pelo discurso religioso, esse ato significa reconhecer a criança como ser crítico e reflexivo.

Outro tema que as crianças abordaram e que também não tem tido espaço para discussão na escola é a sexualidade. Nos diálogos com elas, como discuti no capítulo três, a sexualidade é percebida como sendo pecaminosa, perigosa e/ou vergonhosa. A criança tem estado exposta a situações que envolvem cenas eróticas em vários contextos, por meio da mídia, pelo convívio dentro de casa, dentre outros. Ela nem sempre tem com quem conversar a respeito e, em alguns casos, tem sido vítima de abusos sem ter a quem recorrer. Quando a escola se torna um canal informativo, sabendo das possibilidades e limites que a discussão sobre esse assunto requer e se posiciona como mediadora confiável, a criança passa a ter segurança em recorrer ao adulto para conversar sobre suas dúvidas ou denunciar os abusos recebidos. Essa é também uma forma de possibilitar à criança se posicionar na escola e na vida.

Por meio da brincadeira, nos jogos, nas situações lúdicas as crianças estabelecem interações com companheiros mais experientes ou com os adultos que tornam possível ampliar seu desenvolvimento psíquico-afetivo. Conforme a atividade, a criança expande suas relações humanas, passa a ter maior domínio da linguagem, notadamente no que se refere ao aspecto argumentativo, tem a oportunidade de trabalhar suas emoções, a exigir seus direitos e respeitar o dos outros. Por meio do jogo a criança desenvolve sua curiosidade, adquire iniciativa, autoconfiança e aprende a regular o seu comportamento. Valorizar e ampliar os momentos lúdicos que as crianças têm no Ensino Fundamental é uma forma de a escola construir e respeitar o lugar da criança de seis anos nessa fase de ensino.

A brincadeira se constitui como um direito da criança. As crianças falaram, por diversas vezes, que brincar é o que elas mais gostam de fazer e elas o fazem em qualquer lugar que estejam. A fantasia, o jogo, a brincadeira, podem ser suscitados por qualquer situação, objeto, palavra, desenho. Ao ouvi-las pude perceber que elas também gostam da escola, gostam de aprender a ler e escrever, mas o que elas mais desejam é brincar, não ficar tanto tempo sentadas e caladas.

O lugar que a criança ocupa na escola não pode ser de angústia, medo de não aprender, ansiedade pelos poucos minutos de brincadeira no recreio. No entanto, como a criança de seis anos de idade está na Escola de Ensino Fundamental, que tem como prioridade o domínio do conhecimento sistematizado, essa criança passa a maior parte do tempo sentada na carteira, realizando tarefas que, nem sempre, vão ao encontro de seus interesses e necessidades.

O tempo de atenção requerido no Ensino Fundamental nem sempre é o que a criança pode oferecer. A tarefa a ser realizada por ela nem sempre é a que deseja fazer. Ela

responde a esse descompasso entre o que a escola dela exige e o que ela tem condições de oferecer, muitas vezes se refugiando na brincadeira que, na sala de aula, pode ser compreendida como indisciplina. Às vezes a indisciplina é a forma utilizada pela criança para conquistar o seu espaço.

Alguns professores participantes na pesquisa alegaram que, se a criança de seis anos de idade estivesse na Educação Infantil, ela poderia ter mais tempo para brincar, porque no Ensino Fundamental ela precisa aprender a ler e escrever, o tempo é organizado de forma diferente. Outros disseram que já se acostumaram com a criança dessa faixa etária no Ensino Fundamental, que no início é difícil, mas depois elas pegam o ritmo e acostumam. Como demonstrei, esse acostumar é difícil para a criança que fica longo período de tempo na sala de aula, fazendo várias tarefas que às vezes são sem sentido e cansativas para ela e nem sempre asseguram um conhecimento sobre os próprios conteúdos propostos.

Embora nos documentos da Secretaria Municipal e da Escola a criança seja considerada como sujeito no processo de aprendizado, a finalidade de alfabetizar prevalece sobre o reconhecimento das condições psíquico-afetiva da criança de seis anos de idade. As determinações presentes nos documentos oficiais causam angústia não só às crianças que devem aprender os conteúdos trabalhados pela escola, como também aos professores, devido à exigência de que eles cumpram o objetivo de alfabetizar as crianças. Nesse sentido, percebi que não só a criança luta por encontrar seu espaço na escola. Essa também é a realidade dos professores que procuram alfabetizar as crianças, conforme deles é esperado, mesmo com todas as dificuldades advindas de suas condições de trabalho e da falta de reconhecimento de seus esforços.

Trabalhar com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental significa estar em meio a uma luta de interesses. De um lado a criança deseja maior tempo para desenvolver atividades lúdicas, possibilidade de se movimentar, interagir, brincar, aprender a ler e escrever, mas sem tantas tarefas; por outro lado a professora convive cotidianamente com a cobrança de que seus alunos aprendam a ler o mais rápido possível.

Na realização das tarefas o método utilizado, na maioria das vezes, privilegia o domínio grafofônico da língua, esse método oferece um resultado tranquilizador em curto prazo, porque aparenta que a criança domina a escrita ao escrever as palavras memorizadas. A professora ensina as letras, as sílabas e as palavras para que a criança as memorize e construa novas palavras. A compreensão etapista de que a criança deve escrever palavras e frases de forma correta, de que o texto poderá ser aprendido posteriormente, relega a segundo plano o sentido da escrita, o que pode dificultar para a criança compreender a importância e

necessidade desse aprendizado e consequentemente ela realiza a atividade sem interesse e empenho. O ensino da linguagem escrita visa o domínio “correto” da escrita, a criança se sente insegura, com medo de errar e de apresentar sua forma de escrever, o que pode retirar do processo de aprendizado o desejo de aprender, porque o que se está privilegiando é o domínio da linguagem escrita e não a criança que tem direito de “errar”, de tentar, de escrever e reescrever suas idéias. Essa forma de realizar a atividade pode fortalecer o domínio da vontade, porém pode minimizar o que é fundamental no processo educativo que é a busca pelo conhecimento, que é a possibilidade de objetivar sentimentos e pensamentos.

A forma como as atividades são desenvolvidas na escola pode indicar o lugar que a criança de seis anos ocupa no processo de ensino. Essa, porém, conforme observei durante a pesquisa, não é uma conclusão simples, o trabalho e as interações desenvolvidas na escola muitas vezes são contraditórios. Ao me pautar por orientações de cunho sócio-histórico, posso reconhecer em algumas situações e interações, a relação dialógica que as professoras estabelecem com as crianças. Mas compreendem o processo de aprendizagem subordinado ao “amadurecimento” de suas capacidades, como é próprio dos princípios escolanovista e construtivista, utilizam, diversas vezes, tarefas mecânicas e sem sentido para a criança, próprias de uma abordagem tradicional. No entanto, há professoras que mesmo utilizando tarefas tradicionais, dialogam com seus alunos e o respeito demonstrado pelas opiniões das crianças muitas vezes ajudam-nas a se posicionarem, a perceberem a importância de seu trabalho escolar, o que geralmente desenvolve nas crianças o desejo de aprender. A análise pode abranger justamente essa natureza simultânea e contraditória das diversas situações educativas.

É importante lembrar que a aprendizagem proposta pela escola é diferente da que a criança estaria realizando se estivesse na Educação Infantil. No Ensino Fundamental, o trabalho tem como base o conhecimento científico, há um programa a ser cumprido. Nesse sentido, a criança é pressionada pela professora para que se empenhe em aprender a ler e escrever, as coordenadoras cobram das professoras o número de crianças alfabetizadas, os pais querem saber quando seus filhos vão começar a ler e escrever. A escola é cobrada pela Secretaria Municipal, que acompanha por meio de provas e dados estatísticos o desempenho dos alunos. A Secretaria Municipal é pressionada pelo Governo Federal que espera dados estatísticos positivos para mostrar aos organismos internacionais, como a Unesco, Unicef, Banco Mundial, que o país tem cumprido os acordos de melhoria da qualidade educacional. Esse efeito cascata é propiciado pela compreensão sistêmica capitalista que concebe a educação como produto, independentemente da singularidade da infância.

A instituição educativa é um *locus* privilegiado de construção de conhecimento, é um direito inalienável da criança freqüentá-la e, conseqüentemente, ter aprendizado e desenvolvimento significativo, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Porém a escola de Ensino Fundamental não pode, a pretexto de ensinar o conhecimento elaborado historicamente, negar à criança o direito de brincar e de usufruir de sua infância.

O governo brasileiro, com a preocupação em atender às recomendações propostas pelos organismos internacionais de expansão do Ensino Básico nos países em desenvolvimento, preteriu a história de luta pela expansão e melhoria da Educação Infantil e defendeu a inclusão da criança no Ensino Fundamental. O MEC reconhece a necessidade de adequação do trabalho a ser desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental. Assim, editou um livro em 2006, para ser encaminhado às escolas, chamado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos”. Material que inclui textos sobre a infância e propostas de discussões a partir de filmes indicados. O documento expressa as dificuldades que precisam ser superadas, como a falta de profissionais, a formação continuada em serviço, o direito ao tempo para estudo e planejamento. Reconhece ainda a necessidade de adequar espaços e mobiliários em conformidade com as crianças da faixa etária de seis anos de idade.

Questiono, porém, se o governo tem a intenção de propiciar esse aparato para o atendimento da criança de seis anos no Ensino Fundamental, porque não o fez na Educação Infantil? Novamente a justificativa que me ocorre aponta que seja para atender às orientações internacionais de redução dos gastos públicos. Nos Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) a defesa é que o número de crianças matriculadas na Educação Infantil deve ser, no máximo, 20 alunos para um professor para agrupamentos de 4 a 6 anos e no Ensino Fundamental é de, no máximo, 30 alunos. Assim, quanto maior o número de crianças no Ensino Fundamental, menor serão os custos para o governo com a Educação Infantil.

Com o Fundef (Lei 9424/96), que destinava verba somente para o Ensino Fundamental, houve maior número de matrículas da criança de seis anos no Ensino Fundamental. A Lei 11.114/2005 legitimou e generalizou uma situação existente em todo o país. Com o Fundeb, as crianças que estão matriculadas no Ensino Fundamental continuam recebendo mais verbas que as crianças matriculadas na Educação Infantil. Pela lei 11.494/2007, as crianças matriculadas na Educação Infantil só passarão a receber 100% dos recursos a ela destinados em 2010. Porém, esse recurso, no valor de R\$0,80 centavos mensais, na zona urbana, permanecerá menor que o estipulado para o Ensino Fundamental na zona

urbana, que é de R\$1,00 mensal para cada criança matriculada. O argumento que desenvolve se justifica ainda mais quando me deparo com a Resolução nº 01 de fevereiro de 2009 do Conselho Estadual de Goiás que define como idade para matrícula no Ensino Fundamental a criança que completar seis anos de idade no curso do ano civil, ou seja, se ela completar 06 anos em novembro, ela cursará a maior parte do primeiro ano escolar com apenas 05 anos de idade e com isso o Município recebe mais verba do Fundeb e diminui a demanda por vagas na Educação Infantil. A falta de vagas na Educação Infantil tem acarretado a privatização nessa modalidade de ensino, e muitas vezes, conforme constatei nas entrevistas com as crianças, elas ficavam na casa da “tia” que as ensinava em salas improvisadas. Dessa forma, a lei 11.114/2005 não veio propiciar um melhor atendimento à criança, veio legitimar uma situação paliativa empregada para conter a alta demanda de investimento na Educação Infantil, colocando as crianças em uma estrutura já existente.

A lei 11.114/2005 indica, como citei anteriormente, as providências que devem ser tomadas para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. No entanto, em Goiânia, a Secretaria Municipal tem matriculado crianças nessa faixa etária no Ensino Fundamental desde 1985 e, como demonstrei na pesquisa, as escolas ainda não conseguiram fazer nem as adequações de seu espaço físico e mobiliário para atender as crianças nessa faixa etária.

Pedagogicamente, o MEC justifica que a criança de seis anos de idade tem mais tempo para apreender os conteúdos trabalhados pela escola. O Ensino Fundamental passou de oito para nove anos. Esse argumento deixa implícita a compreensão de que a criança na Educação Infantil não está tendo a formação desejada, no entanto, contraditoriamente, o governo orienta em seus documentos que o projeto para atender à criança de seis anos de idade tenha como subsídio as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Percebo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999, o Plano Nacional de Educação de 2000, dentre outros, bem como o Plano Decenal da Educação para Todos (UNESCO, 1990) e as demais orientações que deste são derivadas, nem sempre estão em sintonia com as reivindicações das instâncias organizadas da sociedade.

Essas leis e documentos têm se pautado por uma concepção neoliberal de educação que a entende como domínio de técnicas, habilidades e treinamentos, sendo dispensável a reflexão educacional, haja vista que esses domínios são considerados suficientes para uma pedagogia que deve conceber a criança como mera consumidora. Assim, para a criança provinda de classe menos favorecida, pode-se oferecer o mínimo, por ter esta pouca

possibilidade de consumo, ou ainda, basta oferecer-lhe o mínimo necessário para que ela aprenda a se adaptar e possa se tornar empregável.

O capital compreende a infância de forma abstrata e dual, os filhos da classe privilegiada não devem ter tempo para brincar porque precisam se preparar para se tornarem adultos competentes, empreendedores e competitivos no mercado. Os filhos dos que são desprivilegiados ou desprovidos economicamente, que luta pela sobrevivência não devem ter tempo para brincar, porque devem permanecer na escola para saírem da rua e não se tornarem marginais que coloquem em risco a segurança da sociedade. A escola é compreendida como espaço de formação para o mercado de trabalho e os alunos devem se adaptar às regras e valores sociais próprios do neoliberalismo e as políticas educacionais justificam seus objetivos pela falta de capacidade da infância que é carente economicamente e a compreendem como “futuro” e não como “presente”.

É preciso compreender criticamente as propostas e situações colocadas pelo Capital por meio de seus diversos representantes, dentre eles o Estado, e perceber as contradições presentes nos discursos e ações do sistema, que colocam a educação a serviço do capital. Se o governo retira a criança de seis anos de idade de um nível escolar em que há uma proposta de adequação do espaço físico de modo a respeitar o seu desenvolvimento físico, psíquico-afetivo, histórico-cultural, um nível em que há uma proposta pedagógica voltada para trabalhar essa criança em sentido onilateral e a coloca no Ensino Fundamental, com a justificativa de que, nessa Fase, a criança terá melhor condição de seguir seus estudos, mas recomenda que, nessa Fase, se ofereçam condições materiais e de pessoal em conformidade com a Educação Infantil e que se considere, inclusive, sua proposta pedagógica, então, o lógico pedagogicamente, seria oferecer melhorias à Educação Infantil, para que ela cumpra seus objetivos.

Quanto à proposta pedagógica, essa deve definir o tipo de sociedade e de homem que a Secretaria e a Escola pretendem ajudar a construir, porque se a intenção é contribuir para a construção de uma sociedade que rompa com a lógica do capital e defenda a formação de um homem que possa se realizar em sua humanidade, capaz de criar, criticar, compartilhar, é necessária também a compreensão de que a educação tem um papel fundamental para a formação da criança, para a conscientização da ordem político-econômica e cultural existente para a ela se contrapor.

Romper com a lógica do capital é uma caminhada longa para a humanidade, mas o processo de luta por um mundo melhor começa, no caso da escola, desde as séries iniciais. É necessário que se institua uma política educacional que compreenda e respeite a infância com

suas especificidades, inserida em um determinado contexto sócio-histórico-cultural. Enfim, que a conceba como sujeito histórico. Mas, para isso, é preciso que os educadores, também a percebam assim e a ajudem a conquistar cada vez mais seu lugar na instituição educativa. Da mesma forma, os educadores devem conquistar, cada vez mais, a condição de sujeitos que refletem de forma crítica sobre o seu fazer e buscar conquistar, eles também, o seu espaço nas diversas instâncias das organizações institucionais.

Por meio desses estudos, pude perceber que a criança de seis anos ao ser retirada da Educação Infantil, espaço que historicamente tem como função atender a faixa etária de 0 a 6 anos para ser incluída no Ensino Fundamental, perdeu a oportunidade de ser atendida por uma proposta pensada e articulada no sentido de atendê-la em suas especificidades e de forma integral. Compreendo que, essa criança tem cotidianamente buscado encontrar seu lugar e é necessário continuar a luta em favor de uma infância que seja reconhecida, valorizada e realmente protegida em seus direitos fundamentais. Esse papel é de responsabilidade do Estado em suas múltiplas instâncias, da escola e da sociedade.

Embora tenha sido defendido por vários pesquisadores e alguns professores da escola pesquisada, que a criança de seis anos deve estar vinculada à Educação infantil e que não deve ter sua alfabetização antecipada, alguns teóricos e professores da escola pesquisada afirmam que a criança deve permanecer no Ensino Fundamental, como ocorre atualmente e, se possível, ser alfabetizada em seu primeiro ano escolar. Defendo que essa criança deve estar vinculada a uma instituição que reconheça e valorize sua infância, que realmente a proteja em seus direitos fundamentais. Defendo que cabe ao Estado a obrigatoriedade do oferecimento do Ensino público, gratuito, laico e de qualidade também na Educação Infantil até os seis anos de idade.

A obrigatoriedade do Ensino para as crianças a partir dos seis anos de idade não deve estar condicionada à sua entrada no Ensino Fundamental. Essa escolha, apesar de, nos documentos analisados anteriormente apontarem para justificativas pedagógicas, teve como fator preponderante, como afirmei anteriormente, os aspectos financeiros e não a definição do melhor lugar para o aprendizado e desenvolvimento da criança com essa faixa etária.

A criança de seis anos exige uma educação diferenciada da que historicamente é propiciada pelo Ensino Fundamental. Nesse sentido, defendo que essa criança tenha o direito de permanecer vinculada à Educação Infantil que construiu e tem construído sua história defendendo um trabalho educativo que compreenda a criança em sua totalidade e singularidade de modo a possibilitar-lhe o desenvolvimento englobando e integrando os

aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, dispondo de tempo, espaço e proposta pedagógica que a atendam em seus interesses e necessidades.

Durante a pesquisa não percebi modificações significativas, seja nos aspectos físicos da escola, no mobiliário e/ou na proposta pedagógica que tivesse como objetivo oferecer um atendimento em respeito às especificidades da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental. É urgente que essa criança possa desenvolver atividades em locais com mobiliários próprios à sua faixa etária e com turmas de no máximo vinte crianças, para que o professor ofereça um atendimento mais individualizado. É importante que aos professores sejam garantidas condições de trabalho e de formação adequadas para o atendimento às crianças dessa faixa etária.

A criança de seis anos inserida no Ensino Fundamental tem buscado seu espaço, às vezes por meio da fala, do choro, da agressividade, da indisciplina. É imprescindível que ela seja ouvida. Nesse sentido, proponho que a escola e a RME, com base nessa escuta, estabeleça um debate crítico e democrático com o objetivo de analisar, avaliar e garantir um espaço educativo que vá ao encontro dos desejos e necessidades dessa criança e que possa propiciar-lhe aprendizagem significativa, lúdica, que favoreça o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. **As crianças como pesquisadoras:** os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. Educação e Sociedade: revista de ciência da educação/ Centro de estudos educação e sociedade. Campinas – vol. 26, n. 91, p. 337-712, mai./ago. 2005.
- ALVES, Cleber Consoni. A Educação Infantil Brasileira: **Concepções Psicológicas sobre Infância e sua Educação e Interesses Político-Econômicos.** 2005. 237 f. (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, São Paulo, 2005
- ALVES, Nancy Nonato de Lima Alves. **Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.** . Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2002.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** buscando rigor e qualidade. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados, 2001 (Cadernos de pesquisa n.º 113)
- _____. **Etnografia da prática escolar.** 3ª. ed. Campinas, S.P.: Papirus, 1999. (Série prática pedagógica).
- ARROYO, m.g. Ciclos De desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n.º. 68, p. 142-162, 1999.
- BARBOSA, Ivone Garcia. et al. **Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas.** Goiânia, Go. FE/UFG, 2003 (Projeto de Pesquisa).
- _____. **A Educação Infantil:** perspetiva histórica, lutas e necessidade. 1999 (mimeo).
- _____. **Pré-escola e formação de conceitos:**uma versão sócio-histórico-dialética. 1997, 169p. Tese (Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, 1996.
- _____. **Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética:**contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991, 257 p. Dissertação (Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás – Goiânia, Goiás, 1991

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da trad. Marina Appenzeller). – São Paulo: Martins Fontes, 1992a. – (coleção ensino superior).

_____. **Marxismo e Filosofia de Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 b.

BRAGGIO, L. S. B. **Leitura e Alfabetização: da Concepção Mecanicista a Sociopsicolingüística**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____(org). **Contribuições da Lingüística Para a Alfabetização**. Goiânia - Go.: UFG, 1995.

BISSOLI, Michele de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2005. 281 p. Tese (Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – Universidade Estadual Paulista – Marília, São Paulo, 2005

BOTO, Carlota. O desencanto da criança: entre a Renascença e o Século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de e KULMANN JR., Moisés. (orgs). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002

BRITO, Ângela Xavier e LEONARDOS, Ana Cristina. **A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados, 2001 (Cadernos de pesquisa n.º 113)

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional**. 2005. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. (Ruth Rissin Josef. Trad.). 2ª ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COLIN, Heywood. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Roberto Cataldo Costa (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação e Sociedade: revista de ciência da educação/ Centro de estudos educação e sociedade. Campinas – vol. 26, n. 91, p. 337-712, mai./ago. 2005

COSTA, Sônia Santana da. **Dialeiticidade em sala de aula:** uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Goiânia: Faculdade de Educação/ UFG, 1997, 168p.

DELORS, Jaques. **Educação:** um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e Pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (coleção educação contemporânea)

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de campo. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados, 2002 (Cadernos de pesquisa n.º 115)

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna:** teoria, organização e práticas educacionais. Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide (trads). 2ª. Ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1970. 629 p.

ELALI, Gleice Virginia Medeiros de Azambuja. **Ambientes para educação infantil:** um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002, 610 f. Tese (Arquitetura e Urbanismo) Universidade de São Paulo -. São Paulo. (tese de doutorado). 2002

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **Educação e mundialização.** Goiânia, Go: Ed. da UFG, 1997.

_____, **A Unesco e o mundo da Cultura.** Goiânia: Ed. da UFG, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. 2ª. ed. Campinas, SP.: Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Teses). 240 f.

_____, e PALHARES, Marina Silveira (Orgs). *Educação Infantil Pós- LDB: Rumos e Desafios:* Campinas, São Paulo: Autores Associados – FE/ UNICAMP; São Carlos,

SP: Ed. Da UFSCar; Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 1999. – (Coleção polêmica do nosso tempo; 62)

FÁVERO, Leono L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo.: Ática, 1991. (série: Princípios).

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade. Campinas, n. 79, Ago 2002, p. 257-272

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Ed. Moderna, 2003

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

GATTI, B.A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados, 2001 (Cadernos de pesquisa n.º 113)

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2007. (série Pesquisa em Educação, v. 1)

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos liberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 1ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

GENTILLI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

- GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.) **Infância, Educação e Neoliberalismo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época; v. 61)
- GOHN, Maria da Gloria. Educação, trabalho e lutas sociais. in: GENTILI, Pablo, IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.
- GONDRA, José. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- GOUVEIA, J. A. **A pesquisa educacional no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados, 1971 (Cadernos de Pesquisa. N.º.1).
- KOHAN, Walter One. **Infancia. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- IANNI, Otávio. *Teorias da globalização*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.
- KOHAN, Walter One. **Infancia. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 3)
- Kishimoto, T. M. (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalho. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUHLMANN, JR. Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Carlos Nelson Coutinho (trad.). – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6ª. ed. 1995.
- LEITE, César Donizetti Pereira. **Labirinto, infância, linguagem e escola**. 2002, 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.
- LEONTIEV, Alexis N. O princípio Psicológico da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII. L. S., LURIA, Alexander R. e LEONTIEV Alexis N. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção educação crítica)

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad.: Rubens Eduardo Frias. 2ª. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Infância e teoria histórico-cultural:** (des)encontros da teoria e da prática. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005

LÖSNITZ, Gislene. **O jardim-de-infância no Brasil:** Emilia Ericksen. 2006. 98 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2006

LOPES, Jader Janer Moreira. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de e SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs). **Infância (in) visível.** Araraquara, SP.: Junqueira e Marin, 2007.

LURIA, Alexander R.O desenvolvimento da escrita da criança. In: VIGOTSKII. L. S., LURIA, Alexander R. e LEONTIEV Alexis N. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção educação crítica)

LURIA, Alexander R., LEONTIEV Alexis N. e VIGOTSKII. L. S. e outros. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. 1ª. Ed. São Paulo: Ed. Moraes Ltda. 1991

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** 2ª. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007

MAIO Waldemar de. **O raciocínio lógico-matemático: sua estrutura neurofisiológica e aplicações à educação matemática.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro - Educação Matemática. Tese de doutorado, 2003

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. Gaetano Lo Mônaco (trad.). 10ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª.ed. – São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v.11)

MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo : Hucitec, 1993

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes**: a economia vulgar. Trad. Edgard Malagodi [et. Al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os economistas)

MARX, Karl H e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira– São Paulo: Hucitec, 5ª. ed. 1986

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *Educação Infantil: Construindo o presente*. Campo Grande, MG: ED. UFMS. 2002.

BRASIL, Maggie Nunes. A pedagogia do capitalismo e seus componentes. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista**: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MAZZOTI, Alda Judith Alves. **Relevância e Aplicabilidade da pesquisa em Educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados, 2001 (Cadernos de pesquisa n.º 113)

MERISSE, Antônio. et. al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: arte & ciência, 1997.

MESQUITA, Giovana Reis. **Significado de infância para professores do Ensino Fundamental**. 2005. 144 f. (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad.: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad.: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. **A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação doas ciclos de formação** (1997-2000). 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2002.

NUNES, Deise Gonçalves. *Reconhecimento social da Infância no Brasil: da menoridade à cidadania*. In: VASCONCELLOS, Vera Ramos de (Org.). *Educação da infância história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

OLIVEIRA, Nilza Maria de. **Ciclos de formação e desenvolvimento humano a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia – 2005

OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. 2ª. – ed. São Paulo: Hucitec, Editora Unesp, 2001

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. T. A. Queiroz. São Paulo, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3ª. – ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4ª. ed. – São Paulo: Contexto, 2004

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana, In AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo - SP: Summus, 1996.

RIBEIRO, Nathalye Nallon Machado. **Diálogos na educação infantil: concepções de infância**. 2006. 139 f. (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Universidade Estadual de Campinas – Educação. Tese de doutorado, 1999. (ver se eu citei ou amoraís)

ROUSSEAU, Jean Jaacques. **Emílio ou da educação**; trad. Roberto Leal Ferreira – 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Paidéia)

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida:** A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. 2004, 245 f. – Tese (doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia da PUC do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004

SANTOS, Kelly Cristina dos. **Autonomia da Criança:** Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Conforme as Prescrições Oficiais. 2006. 117 f. (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006

SAVIANI, Dermeval. Estudo um: transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, J.P.; BARBOSA, S.N.F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo, S.P.: Cortez, 2008. p. 79 – 101.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** Ática. 6ª. São Paulo, 1988. (Série fundamentos).

SOEJIMA, Fatima Mitie. **Educação e formação humana:**uma discussão sobre o conceito de autonomia discente. 2008, 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. SP. 2008

SOLIS, Dirce Eleonora Nigro. “Introdução ao estudo do método científico” à luz de diferentes posições epistemológicas. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.) **Metodologia Científica:** cadernos de textos e técnicas. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Agir, 1992.

SOLIS, Sidney Sérgio Fernandes. O método Experimental-Dedutivo e a Revolução Galileu-Cartesiana. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.) **Metodologia Científica:** cadernos de textos e técnicas. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Agir, 1992.

SPINK, Mary Jane P. e MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane P (Org.), **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000

TEIXEIRA, Carlos E. J. A ludicidade na escola. São Paulo: Loyola, 1995

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança:** territorialidades infantis no noroeste fluminense. Universidade Federal Fluminense – Educação. Tese de doutorado. 2005

VASCONCELLOS, Vera Ramos de (Org). **Educação da infância história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIEIRA, Terezinha Duarte. **A Unesco e as políticas para a educação da infância: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990 a 2003).** . Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2004.

VIGOTSKII.L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção educação crítica)

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo - SP: Martins Fontes, 2001a. (Col. Psicologia e Pedagogia).

_____. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo - SP: Martins Fontes, 2001b. (Col. Psicologia e Pedagogia).

_____, LÚRIA, A. R e LEONTIEV, A. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes. 1991

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo - SP: Martins Fontes, 1989. (Col. Psicologia e Pedagogia).

_____. LURIA, Alexander R. e LEONTIEV Alexis N. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo - SP: Ícone, 1988.

_____, **Pensamento e Linguagem.** Lisboa - Portugal: Antídoto, 1979.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9394,** de 1996.

_____. **Constituição da República,** 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais de Educação.** Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. **Diretrizes operacionais para a Educação Infantil.** Parecer nº 04/2000. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais** – 2004.

_____. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2006.

_____. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005.

GOIÂNIA/CME. **Processo nº. 27832261/2005.** Goiânia, Go. 2005. (documento mimeografado do acervo do CME)

GOIÂNIA/CEE. **Resolução – CME N. 266**, de 29 de maio de 1998. Goiânia, Go. 1998.

_____. **Resolução CME nº123**, de 11 de setembro de 1992. Goiânia, Go. 1992

GOIÂNIA/Escola. **Projeto Político-Pedagógico.** Goiânia, 2007 (documento xerocado, acervo da Escola).

GOIÂNIA/SME. **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da infância e da adolescência – ciclos de formação e desenvolvimento humano/** Goiânia, 2006. (documento xerocado, acervo do CME)

_____. **Proposta Político–Pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência.** Goiânia, 2004. (documento xerocado, acervo da SME).

_____. **Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência.** Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (1): 145-174, jan./jun. 2004

_____. **Projeto “escola para o século XXI”.** Goiânia, 1998. (documento xerocado, acervo da SME).

_____. **Documentação referente à Experiência pedagógica em Alfabetização, desenvolvida em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, a partir de 1985.** Goiânia, 1992. (documento xerocado, acervo da SME).

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Ciência, Cultura e Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, Jontien, Tailândia, 1990.

UNESCO - **Educação Para Todos:** O compromisso de Dakar. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

SITES PESQUISADOS:

ANDRÉ, Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação.** São Carlos, S.P. 2007. (Revista eletrônica de Educação. Revista bilíngüe do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos) Disponível em: < http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=43 >. Acessado em 21. ago. 2007.

CADEIRA 1 - **Carlos Arthur Moncorvo Filho** (1871-1944). Disponível em: < http://www.sbp.com.br/show_item.cfm?id_categoria=74&id_detalhe=1273&tipo=D >. Acesso em 21 ago. de 2008.

CONTEÚDOESCOLA, o portal do professor. **COMENIUS, Jan (Jan Amos Komensky).** Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/85/39/1/1/>>. Acesso em: 27/ 12/05.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx> >. Acesso em 02 fev.09

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx> >. Acesso em 02.ago.09

FERREIRA, Jaqueline. **Programas sociais e luta de classes no Brasil.** In: CONFERENCIA INTERNACIONAL. LA OBRA DE CARLOS MARX Y LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI, III, 2006. Cuba. Disponível em < http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso06/conf3_ferreira.pdf > Acessado em 15-04-08

IGNACIO, Calderón, Adolfo. **AMIGOS DA ESCOLA: AÇÕES E REAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL.** Anais Anped, 2007. Disponível em <

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3709--Int.pdf>> . Acessado em 24-03-2009.

DOCUMENTOS

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação fundeb: perguntas freqüentes**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=809&Itemid=855>>. Acesso em 12 out. 2008.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acessado

Conselho Municipal de Educação. **Ata da Audiência Pública do dia 23 de maio de 2005**. Goiânia, Go. 2005. Disponível em: <<http://www.goiania.go.gov.br/Download/cme/relatorioaudienciapublica230505.doc>>. Acesso em 04 dez.2008.

FUNDEB- **Proposta de emenda à Constituição nº 9, de 2006**. Dá nova redação aos arts. 23, 30, 206 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e acrescenta § 5º ao art. 211 da Constituição Federal. Disponível em: <<http://www.diap.org.br/default.asp?codigo=7638#7638>>. Acesso em 09/02/06.

FUNDEF - LEI N. 9424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm#leis>>. Acesso em: 12/12/05 às 11h30

ONU - **Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/zip/direitosdacrianca.pdf>>. Acesso em 12-03-09

UNESCO - **Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura**. Disponível em: <<http://www.onuportugal.pt/>>. Acesso em 18/12/05, às 09h28.

APÊNDICES

**Apêndice A – Modelo de um dos ofícios enviados à Secretária Municipal de
Educação de Goiânia**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Of. s/n.

Goiânia, 15 de março de 2007

REQUERIMENTO

Senhora Secretária,

Pelo presente, requeremos a Vossa Senhoria **autorização** para **Sônia Santana da Costa**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, realizar pesquisa na Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas Municipais de Educação, tendo em vista a elaboração de sua Tese de Doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sendo a aluna orientada por mim.

Na pesquisa, a doutoranda propõe investigar a inserção da criança de seis (6) anos no Ensino Fundamental, para tanto necessitará realizar consultas a documentos no âmbito da Secretaria, além de, nas escolas selecionadas, observar e dialogar com as crianças que tenham essa faixa etária e com professoras e gestores.

Gostaríamos de salientar a importância dessa aproximação e articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Faculdade de Educação / UFG, como forma de colaborarmos para a melhor compreensão sobre a criança de seis anos no Ensino Fundamental. Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Nestes Termos,
Solicitamos e Aguardamos Deferimentos.

Dr^a. Ivone Garcia Barbosa

Professora da do Programa de Faculdade de Educação/UFG

À Professora

Márcia Carvalho

Secretária Municipal de Educação de Goiânia

Apêndice B – Termo de Consentimento para as crianças



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Faculdade de Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 521-1075 ou 521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A criança de seis anos: seu lugar, suas concepções e os fundamentos de sua educação no Ensino Fundamental de Nove Anos em Goiânia.

Pesquisadora Responsável: Sônia Santana da Costa

Telefone para contato: 3292-1017 / 9262-5958

Pesquisadores participantes: Prof^ª. Dr^ª. Ivone Garcia Barbosa (orientadora).

Telefones para contato: 3292- 1007

A pesquisa em que você está convidado(a) a participar se configura como um projeto de doutorado vinculado ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” coordenado pela prof^ª. Dr^ª. Ivone Garcia Barbosa.

A pesquisa tem como objetivo compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental e perceber como ela se representa nesse contexto. Para isso ouviremos a própria criança por meio de diálogos e entrevistas, que serão gravados e/ou filmados,

buscando apreender sua forma de agir, expressar e ser no contexto educativo do Ensino Fundamental.

Para melhor compreender o meio em que a criança está inserida e a interferência que ele exerce sobre suas ações e concepções, será necessário conhecer por meio de documentos da escola e junto aos(as) professores(as) e demais membros da instituição, as informações pertinentes ao processo de escolarização da criança. Assim, durante a pesquisa poderemos propor questionários e/ou entrevistas aos(as) professores(as) e demais funcionários(as) da Escola e da Secretaria Municipal de Educação, bem como aos pais e /ou responsáveis.

A pesquisa poderá contribuir para que conheçamos melhor a criança de seis anos que está inserida no Ensino Fundamental, auxiliando na discussão e elaboração de atividades pedagógicas que potencializem o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança.

É importante esclarecer que os(as) participantes no projeto terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisa. Os(As) professores(as), os(as) alunos(as) e pais ou responsáveis serão informados(as) por meio de uma reunião previamente agendada.

Sua colaboração é de fundamental importância, mas para isso precisamos que assine o termo de consentimento em seguida apresentado. Lembramos que os dados são confidenciais, somente os pesquisadores terão acesso às gravações e questionários, cujo conteúdo, após análise será apresentado de modo a não identificar o(a) participante, para tanto serão utilizados nomes fictícios. Os questionários serão numerados conforme o número constante no termo de aceite para que somente a pesquisadora e a orientadora possam identificar os(as) participantes e dessa forma poder melhor organizar os dados.

Sônia Santana da Costa

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO N.º. _____

Eu, _____, RG ou CPF n.º _____, abaixo assinado, sou responsável por _____ e concordo que ele(a) participe como sujeito da pesquisa **“A criança de seis anos: seu lugar, suas concepções e os fundamentos de sua educação no Ensino Fundamental de Nove Anos em Goiânia”**. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Sônia Santana da Costa**, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Goiânia, ____ de _____ de _____.

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Observações complementares

Apêndice C – Termo de Consentimento para os adultos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Faculdade de Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 521-1075 ou 521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A criança de seis anos: seu lugar, suas concepções e os fundamentos de sua educação no Ensino Fundamental de Nove Anos em Goiânia.

Pesquisadora Responsável: Sônia Santana da Costa

Telefone para contato: 3292-1017 / 9262-5958

Pesquisadores participantes: Prof^ª. Dr^ª. Ivone Garcia Barbosa (orientadora).

Telefones para contato: 3292- 1007

A pesquisa em que você está convidado(a) a participar se configura como um projeto de doutorado vinculado ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” coordenado pela prof^ª. Dr^ª. Ivone Garcia Barbosa.

A pesquisa tem como objetivo compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental e perceber como ela se representa nesse contexto. Para isso ouviremos a própria criança por meio de diálogos e entrevistas, que serão gravados e/ou filmados,

buscando apreender sua forma de agir, expressar e ser no contexto educativo do Ensino Fundamental.

Para melhor compreender o meio em que a criança está inserida e a interferência que ele exerce sobre suas ações e concepções, será necessário conhecer por meio de documentos da escola e junto aos(as) professores(as) e demais membros da instituição, as informações pertinentes ao processo de escolarização da criança. Assim, durante a pesquisa poderemos propor questionários e/ou entrevistas aos(as) professores(as) e demais funcionários(as) da Escola e da Secretaria Municipal de Educação, bem como aos pais e /ou responsáveis.

A pesquisa poderá contribuir para que conheçamos melhor a criança de seis anos que está inserida no Ensino Fundamental, auxiliando na discussão e elaboração de atividades pedagógicas que potencializem o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança.

É importante esclarecer que os(as) participantes no projeto terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisa. Os(As) professores(as), os(as) alunos(as) e pais ou responsáveis serão informados(as) por meio de uma reunião previamente agendada.

Sua colaboração é de fundamental importância, mas para isso precisamos que assine o termo de consentimento em seguida apresentado. Lembramos que os dados são confidenciais, somente os pesquisadores terão acesso às gravações e questionários, cujo conteúdo, após análise será apresentado de modo a não identificar o(a) participante, para tanto serão utilizados nomes fictícios. Os questionários serão numerados conforme o número constante no termo de aceite para que somente a pesquisadora e a orientadora possam identificar os(as) participantes e dessa forma poder melhor organizar os dados.

Sônia Santana da Costa

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO N.º. _____

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa **“A criança de seis anos: seu lugar, suas concepções e os fundamentos de sua educação no Ensino Fundamental de Nove Anos em Goiânia”**. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Sônia Santana da Costa**, sobre

a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Goiânia, ____ de _____ de _____.

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Observações complementares

**Apêndice D – Roteiro de entrevistas com as crianças de crianças
de seis (6) anos do Ensino Fundamental.**

Questões:

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 - Qual o seu nome
- 1.2 - Quantos anos você tem?
- 1.3 - Endereço (bairro)
- 1.4 - Profissão dos pais
- 1.5 - Com quem você mora? Qual a idade de seus irmãos?
- 1.6 - Qual o nome das pessoas que moram com você?
- 1.7 - O que você costuma fazer em sua casa?
- 1.8 - Quais são suas brincadeiras preferidas?
- 1.9 - Em que momento você convive (fica) com seus pais? (pai, mãe ou os dois)
- 1.10 - Quem cuida de você quando não está na escola?
- 1.11 - Quantos anos você tinha quando começou a ir para a escola?

2. Não freqüentou escola antes:

- 2.1 - você ficava em casa?
- 2.2 - Com quem?
- 2.3 - O que você fazia?
- 2.4 - Você gostava de ficar em casa ou queria ir pra escola?

3. Freqüentou outra escola?

- 3.1- Como chamava?
- 3.2- Você gostava da outra escola? Por quê?
- 3.3- O que você fazia lá? Já aprendia sobre leitura e escrita
- 3.4- Desde quando você está aprendendo a ler e escrever?
- 3.5- Você acha importante vir para a escola? Por quê?

4. Escola: vamos conversar agora sobre a escola que você estuda:

- 4.1 - Desde quando você estuda nessa escola?
- 4.2 - O que você tem aprendido aqui na escola?
- 4.3 - O que você acha que vai aprender?
- 4.4 - O que você faz aqui na escola além de estudar?

- 4.5 - O que você sente quando é hora de vir para a escola? Fica alegre, triste, nervoso(a) etc.? Fale um pouco sobre esse sentimento. (o sentimento apontado pela criança);
- 4.6 - O que você mais gosta na sua escola?
- 4.7 - Você tem amigos(as) aqui na escola? Vocês brincam? Conversam? Em que momento?
- 4.8 - Tem algum colega de que você não gosta?
- 4.9 - Alguém já brigou com você aqui na escola?
- 4.10 - Quando alguém briga ou não quer fazer tarefa, o que acontece?
- 4.11 - Você conhece todos os professores da escola? Quem são suas professoras? Elas dão aula de quê?
- 4.12 - Os professores conhecem você?
- 4.13 - Tem algum professora Que você gosta mais? Por quê?
- 4.14 - Tem algum que você não gosta? Por quê?
- 4.15 - O que você gosta menos ou não gosta na sua escola?
- 4.16 - O que as pessoas com quem você convive (pai, mãe, avós etc.) falam sobre a escola?

5. Você gostaria de dizer mais alguma coisa?

Apêndice E – Roteiro para entrevista com grupos de alunos

1. O que vocês têm feito nesse ano aqui na escola?
2. No ano passado eu perguntei a vocês por que vocês vinham à escola lembram? E o que vocês me respondiam?
3. Vocês diziam que vinham à escola para aprender a ler e escrever. E hoje que vocês já estão mais crescidos, já estão com 7 e 8 anos, para que vocês vêm à escola?
4. Quem gosta de ler? Gostam de ler o quê?
5. Quem gosta de escrever? O que vocês costumam escrever?
6. O que vocês mais gostam na escola?
7. O que vocês menos gostam na escola?
8. O que vocês achavam das aulas das professoras?
9. O que vocês achavam das tarefas?
10. O que vocês acham que está faltando na escola? O que vocês gostariam que tivesse no pátio na hora?
11. Hoje de que vocês brincam?
12. Quem aqui sabe me dizer o que é ser criança?
13. E o que é ser adulto?

Apêndice F – Roteiro para entrevista com o diretor

1 - IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome:

b) Idade:

c) Formação profissional:

graduação _____ ano de início: _____ Terminou: _____

Instituição: _____

Pós-graduação: _____ ano de início: _____ Terminou: _____

Instituição: _____

2 – Prática docente:

a) desde quando trabalha nessa Escola? _____

b) quanto tempo trabalha como professor? Em quais séries? _____

c) e como diretor? [há quanto tempo atua neste cargo/função; trabalhou em outras escolas] _____

b) qual é o processo para o professor se tornar diretor? _____

Trabalho na Escola:

a) qual é a rotina administrativa e pedagógica de seu trabalho?

- Qual o seu trabalho na elaboração do PPP?
- Como é a sua atuação no planejamento do ano letivo, na elaboração de tarefas - provas
- Faz reuniões formais com os professores?
- Quanto às reuniões (formais e informais) com os pais: quando e como ocorre? Quem convoca? Quem participa? [ver se tem documentação]
- Há também um momento de estudo para o Diretor assim como tem para o professor?
- Como realiza o acompanhamento do trabalho dos professores? [ver se tem uma sistemática, se utiliza algum instrumento de avaliação, se verifica a produção dos alunos etc.]

b) Como é a relação da Secretaria com o Diretor? (acompanhamento, assistência, cobrança, intervenção...)

a) Qual a maior satisfação que você sente com o seu trabalho?

b) Qual a maior dificuldade que você encontra em seu trabalho?

4 – Em relação aos alunos:

- a) Há quanto tempo a escola trabalha com a criança de 6 anos no Ensino Fundamental?
- b) Houve alguma diferença em termos de organização legal e/ou pedagógica depois que foi regulamentado por lei a entrada da criança de 6 anos no Ensino Fundamental?

c) Como é a chegada dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental?

- Como eles agem, o que eles trazem como formação? Aproximadamente, em porcentagem, quantos vieram de CMEIS?
- Como os pais se comportam nesse primeiro ano da criança na escola?

c) Para você a escola está equipada materialmente conforme as necessidades dessa criança de 6 anos de idade?

d) Pedagogicamente, há uma diferenciação entre o trabalho desenvolvido com as crianças das turmas “A” (turmas de 6 anos) e as de outras turmas? (tempo em sala, tipo de tarefas, avaliação)?

e) Como você percebe o trabalho que os professores desenvolvem com as crianças das turmas “A”? Como você acha que poderia melhorar?

f) Para você a criança de 6 anos deveria estar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? Por que você acha que essa criança foi retirada da Ed. Infantil e foi incluída no Ensino Fundamental?

h) O Ensino de nove anos realmente significa que a criança terá mais tempo na escola?

g) como você entende que o tempo escolar deveria ser nessas turmas? (estudos, brincadeiras), como conciliá-lo com as exigências da SME?

h) Como tem sido o seu contato com os alunos?

i) você nota alguma diferença de comportamento, atitude e interesse pela escola entre as crianças de hoje e as de algum tempo atrás?

j) você sabe-me dizer sobre o que as crianças têm demonstrado mais interesse? Sobre o que elas comentam mais?

k) Como você tem percebido a relação entre os pais e filhos? Essa relação interfere no processo escolar do aluno? Como?

l) Quanto ao aspecto emocional e psicológico dos alunos, o que você tem percebido? Como eles têm se relacionado com os colegas e com os adultos?

m) Em relação ao aspecto cognitivo, o que você tem notado? Qual tem sido o comportamento/ desenvolvimento / interesse das crianças de 6 anos em relação à escola e aos conteúdos trabalhados por ela?

5 – Relação entre coordenação e SME

- a) Percebi que são realizadas algumas provas a pedido da coordenação (ciclo?) qual o objetivo dessas provas, o que é feito com o resultado?
- b) A SME acompanha o desempenho dos alunos e professores de que forma?
- o) Como a SME acompanha o trabalho desenvolvido na escola (principalmente das turmas A)? Quais as orientações que a SME faz com relação ao trabalho desenvolvido com as crianças que têm 6 anos de idade? (alfabetização/ contexto/ dificuldades). Que documentos e discussões os diretores de escola têm/tiveram acesso até o momento?

6- Outras informações que considera relevante.

Apêndice G – Roteiro para entrevista com as coordenadoras pedagógicas e de turno

1 - Identificação:

a) Nome: _____

b) Idade: _____

c) Formação profissional:

graduação _____ ano de início: _____ Término: _____

Instituição: _____

Pós-graduação: _____ ano de início: _____ Término: _____

Instituição: _____

2 – Prática docente:

a) desde quando trabalha na EAMSB? _____

b) quanto tempo trabalha como professora [verificar que series já atuou, se tem experiência no trabalho com crianças de 6 anos] _____

c) e como coordenadora? [há quanto tempo atua neste cargo/função; trabalho em outras escolas] _____

b) qual é o processo para o professor se tornar coordenador? _____

3 – Trabalho na Escola:

a) qual é a rotina administrativa e pedagógica de seu trabalho?

- Qual o seu trabalho na elaboração do PPP?
- Como é a sua atuação no planejamento do ano letivo, com os professores, elaboração de tarefas - provas
- Faz reuniões formais com os professores?
- Quanto às reuniões (formais e informais) com os pais: quando e como ocorre? Quem convoca? Quem participa? [ver se tem documentação]
- Há também um momento de estudo para o coordenador assim como tem para o professor?
- Como realiza o acompanhamento do trabalho dos professores? [ver se tem uma sistemática, se utiliza algum instrumento de avaliação, se verifica a produção dos alunos etc.]

b) Como é a relação da Secretaria com o Coordenador? (acompanhamento, assistência, cobrança, intervenção...)

a) qual a maior satisfação que você sente com o seu trabalho?

b) qual a maior dificuldade que você encontra em seu trabalho?

4 – Em relação aos alunos:

a) Há quanto tempo a escola trabalha com a criança de 6 anos no Ensino Fundamental?

b) Você notou alguma diferença em seu trabalho depois que foi regulamentado por lei a entrada da criança de 6 anos no Ensino Fundamental?

c) Como foi a chegada dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental?

- Como eles agem, o que eles trazem como formação? Aproximadamente, em porcentagem, quantos vieram de CMEIS?
- Como os pais se comportam nesse primeiro ano da criança na escola?

d) Para você a escola está equipada materialmente conforme as necessidades dessa criança de 6 anos de idade?

e) Pedagogicamente, há uma diferenciação entre o trabalho desenvolvido com as crianças das turmas “A” (turmas de 6 anos) e as de outras turmas? (tempo em sala, tipo de tarefas, avaliação)?

f) Como você percebe o trabalho que os professores desenvolvem com as crianças das turmas “A”? Como você acha que poderia melhorar?

g) Para você a criança de 6 anos deveria estar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? Por que você acha que essa criança foi retirada da Ed. Infantil e foi incluída no Ensino Fundamental?

h) O Ensino de nove anos realmente significa que a criança terá mais tempo na escola?

i) como você entende que o tempo escolar deveria ser nessas turmas? (estudos, brincadeiras), como conciliá-lo com as exigências da SME?

j) Como tem sido o seu contato com os alunos?

k) você nota alguma diferença de comportamento, atitude e interesse pela escola entre as crianças de hoje e as de algum tempo atrás?

l) você sabe-me dizer sobre o que as crianças têm demonstrado mais interesse? Sobre o que elas comentam mais?

m) Como você tem percebido a relação entre os pais e filhos? Essa relação interfere no processo escolar do aluno? Como?

- n) Quanto ao aspecto emocional e psicológico dos alunos, o que você tem percebido? Como eles têm se relacionado com os colegas e com os adultos?
- o) Em relação ao aspecto cognitivo, o que você tem notado? Qual tem sido o comportamento/ desenvolvimento / interesse das crianças de 6 anos em relação à escola e aos conteúdos trabalhados por ela?

5 – Relação entre coordenação e SME

- a) Percebi que são realizadas algumas provas a pedido da coordenação (ciclo?) qual o objetivo dessas provas, o que é feito com o resultado?
- b) A SME acompanha o desempenho dos alunos e professores de que forma?
- c) Como a SME acompanha o trabalho desenvolvido na escola (principalmente das turmas A)? Quais as orientações que a SME faz com relação ao trabalho desenvolvido com as crianças de 6 anos? (alfabetização/ contexto/ dificuldades). Que documentos e discussões as coordenadoras de escola têm/tiveram acesso até o momento?

6- Outras informações que considera relevante.

Apêndice H – Roteiro para entrevista com as professoras

1 – IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:
- b) Formação profissional: formada em quê? Em que ano?
- c) Pós-graduação _____ data de início ____ data de término ____

2 – Prática docente:

- a) quanto tempo trabalha como professora?
- b) desde quando trabalha nessa Escola?
- b) quanto tempo trabalha com o Ciclo I?

3 – Trabalho na Escola:

- a) qual é a rotina administrativa de seu trabalho?
 - planejamento (tem momento de planejamento individual ou coletivo?)
 - elaboração de tarefas: como e por quem ocorre a elaboração de tarefas? (cada profa. elabora um pouco de tarefa e ela é socializada com as professoras das outras salas ou cada professora elabora a sua?)
 - reuniões formais e informais com os pais: quando e como ocorre? Quem convoca? Quem participa?
 - momento de estudo do professor: tem tido condições para acontecer?

d) qual a maior satisfação que você sente com o seu trabalho?

e) qual a maior dificuldade que você encontra em seu trabalho?

Intervenção Secretaria da educação

4 – Em relação aos alunos:

- a) Você notou alguma diferença em seu trabalho depois que foi regulamentado por lei a entrada da criança de 6 anos no Ensino Fundamental?

b) Como foi a chegada dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental?

- Como eles agiam, o que eles traziam como formação?
- Como os pais se comportam nesse primeiro ano da criança na escola?

c) Você acha que a escola está preparada materialmente para receber a criança de 6 anos de idade?

d) Pedagogicamente há uma diferenciação entre o trabalho desenvolvido com as crianças das turmas A e as demais? (tempo, avaliação, brincadeiras...)

e) para você a criança de 6 anos deveria estar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? Por que você acha que essa criança foi retirada da Ed. Infantil e foi incluída no Ensino Fundamental?

f) O Ensino de nove anos realmente significa que a criança terá mais tempo na escola?

c) você notou alguma diferença de comportamento, atitude e interesse pela escola entre as crianças que chegaram na escola ultimamente e a crianças de algum tempo atrás?

d) você sabe me dizer em que as crianças têm demonstrado mais interesse? Sobre o que elas comentam mais?

e) Como você tem percebido a relação entre os pais e filhos? Essa relação interfere no processo escolar do aluno? Como?

f) Quanto ao aspecto emocional e psicológico de seus alunos, o que vc. tem percebido? Como eles têm se relacionado com os colegas e com os adultos?

g) Em relação ao aspecto cognitivo o que você tem notado? Qual tem sido o interesse deles em relação à escola e aos conteúdos trabalhados pela escola?

5 – Avaliação dos alunos

a) como você percebe a prática de as crianças fazerem provas? Elas fazem dois tipos de provas: do ciclo (para ficar com a Coordenação e trimestral (para a professora).

b) Fale um pouco sobre cada um de seus alunos:

Apêndice I – Roteiro para entrevista com as mães

1 - IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:
- b) idade:
- c) Local onde mora?
- d) Nível de escolarização (até que ano estudou?)
- e) local de trabalho:

2 – família:

- a) Quais são os membros da família? Quantos filhos/idade?
- b) Mora em casa própria?
- c) Trabalha fora de casa? Em quê?
- d) Quando vc. está no trabalho ou fora de casa quem fica com seus filhos?
- e) O que seu(sua) filho(a) costuma fazer quando está em casa? (brinca? De quê?/ ajuda nos trabalhos domésticos? Estuda?)
- f) O que você acha mais difícil na educação de seu(sua) filho(a)

Escola:

- a) Seu (sua) filho(a) já frequentou outra instituição antes dessa escola? creche /CMEI escola? [ver se a criança ficou com mãe crecheira ou outros]
- b) Caso afirmativo: como era o trabalho realizado pela instituição?
- c) Como a criança era tratada? O que ela aprendia?
- d) Por que escolheu essa escola para seu filho(a) estudar?
- e) O que pensa sobre o trabalho realizado pela escola?
- f) O que seu(sua) filho(a) fala sobre a escola, professores, tarefas...
- g) O que você pensa sobre a entrada da criança no Ensino Fundamental aos 6 anos?
- h) Como foi o processo no início do ano?
- i) Você acha que seu(sua) filho(a) encontrou alguma dificuldade em ser alfabetizado(a) aos 6 anos?
- j) Como você percebe o aprendizado de seu(sua) filho(a)?
- k) A criança faz as tarefas de casa sozinha? Quem acompanha?
- l) Como você percebe a criança de agora?

- m) Como é a infância de seu(sua) filho(a)?
- n) Você percebe situações de desrespeito, violência na escola (professores, colegas)?
- o) Você tem oportunidade de participar na escola (reuniões, festas, eleições??)
- p) Como você pensa que a escola poderia ser: 1. estrutura física, 2. trabalho das professoras, 3. trabalho das coordenadora...
- q) O que você espera da escola?
- r) Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Apêndice J – Quadro n°. 03 – Informações sobre as obras lidas (amostra)

Informações autor e obra: nome, data, área conhecimento	Objetivos	Concepções teórico-metodológica// autores de referencia	Conclusão	Compreensão de criança-infância	Compreensão escola	Foco da pesquisa (criança-adulto- outro)
1- Ana Maria Borges de Sousa. Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso? 2002 – Educação	Objetivo: investigar e discutir a violência produzida e reproduzida pela escola	METODOLOGIA - estudo de caso, sua abordagem se pauta numa análise etnográfica, qualitativa escola pública de ensino fundamental, localizada no interior e no entorno da maior favela da cidade de Florianópolis-SC,	que a escola exerce um profundo desprezo cultural e pedagógico pelas crianças e adolescentes das camadas populares	São os sujeitos dessa pesquisa, os quais denomino crianças silenciadas em suas linguagens corporal, afetiva e cognitiva.	Embora a escola despreze as crianças das camadas populares e não acreditam em suas possibilidades, nela também há professores que transgridem o modelo dominante. (espaço de contradição)	Crianças vítimas de abuso sexual relação dialógica entre a pesquisadora e o coletivo escolar, mediados por um grupo de crianças de seis a doze anos, vítimas de abuso-exploração sexual, espancamentos , abandono e negligência institucionais.
2- César Donizetti Pereira Leite. Labirinto, infância, linguagem e escola. Tese defendida em 2002 pela FE- Unicamp	discutir a infância e suas relações de constituição dentro do espaço escolar.	Linha sócio-histórica Metodologia qualitativa: coleta de dados realizada em uma escola Pública da Rede Estadual de Ensino em Piracicaba/SP// Autores de referência: Benjamin, Vigotski e Bakhtin	pudemos acenar para uma compreensão de infância que rompa com as formas convencionais de compreender , tanto a criança como a linguagem	Criança: ser que é, com suas próprias especificidades	lugar onde estão convivendo concepções e práticas em relação à criança, ao mesmo tempo similares e antagônicas// na escola, convivem muitos e diferentes modos de se pensar a infância, revelando a razão da pluralidade dos modos de lidar com a criança	criança

Apêndices K – Quadro nº. 6 – Referenciais teóricos empregados nas teses e dissertações

Autores citados	Autores citados mais de duas vezes	Numero de citações
Vygotsky	Vigotski	10
Vigotski e colaboradores	Wallon	04
Vygotsky, Wallon e Piaget	Bakhtin	03
Vygotsky, Wallon e Piaget	Piaget	03
Vygotsky e Piaget	Bourdieu	03
Vigotsky, Miguel Arroyo, Forquin, Bourdieu, Libâneo, Sacristán, Gómez e Imbernón		
Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire		
Vigotski, Bakhtin e Benjamin		
Vygotsky, Elkonin, Leontiev, Usova, Zhukóvskaia, Jukovskaia, Bondarenko e Matúsik		
Vigotsky, Ferreiro, Cagliari, Kleiman, Soares		
Mikhail Bakhtin		
Henri Wallon e Theodor Adorno		
Wallon, Charlot e Tardif		
Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maurice Tardif		
Bourdieu, Martins, Lahire, Paugam, Rosemberg, Elias Goffman, Thompson,		
Leontiev		
Maturano, Bronfenbrenner e Morris, Raven e Rutter,		
Cortella, Forquin e Snyders		
Dalhgberg, Moss, Pence, e Freinet		
Koppitz e Bellak		
Rocha, Strenzel e Guthiá		
Jerome Seymour Bruner		
Marx e Frigotto, Comenius, Rousseau, Kant, Ariès, Kuhlmann Junior, Rosemberg, Oliveira, Kramer, Barbosa		
Corazza, Gobbi, Kishimoto, Gusmão, Silva, Bondioli, Cerisara, Freitas, M.C., Pinazza,		
Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel		
André, Rocha e Romanowski		

Apêndice L – Quadro nº. 7 – Referência bibliográfica das obras citadas pelos autores das teses e dissertações mapeadas no Cap. I (amostra)

Autores/ Teses e Dissertações	Referência das obras citadas
ALVES, Cleber Consoni. A Educação Infantil Brasileira: Concepções Psicológicas sobre Infância e sua Educação e Interesses Político-Econômicos. 2005. 237 f. (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, São Paulo, 2005	MARCÍLIO, M. L. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998. VEYNE, P. O Império Romano. In: _____.(org). História da vida privada I: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Schwarcz, 1990, p. 19-79. KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 4.ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Cortez, 1992. KUHLMANN Jr., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988
BISSOLI, Michele de Freitas. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. 281 f. Tese (Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – da Universidade Estadual Paulista – Marília, São Paulo, 2005	
CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de	ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Gruanabara, 1981,

Oliveira Bessa. Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. 2005. 196 f. ((Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005	196 p. CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. Creches e pré-escolas no Brasil. 3. ED. São Paulo: Cortez, 2001. 134 p. KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995 140 p. KUHLMANN JR. M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S. (Org.) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51 -65. LEITE FILHO, A. Proposições para a educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29 a 58.
LEITE, César Donizetti Pereira. Labirinto, infância, linguagem e escola. 2002, 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.	ARIÈS, P. <i>História social da criança e da família</i>. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. BADINTER, E. <i>Um amor conquistado: O mito do amor materno</i>. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. DETIENNE, M. <i>A invenção da mitologia</i>. Brasília: José Olympio Editora. 1992.
LIMA, Elieuzza Aparecida de. Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005	DALBERGG, G.; MOSS, P.; PENSE, A. Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed. 2003 LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: D&A, 2001. (O sentido da escola). P. 29-58

MESQUITA, Giovana Reis. Significado de infância para professores do Ensino Fundamental. 2005. 144 f. (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005	ARIËS, P. (1981). <i>História social da criança e da família</i> (2. ed). (Dora Flakasman, trad.) Rio de Janeiro: Zahar, CAMBI, F. (1999). <i>História da Pedagogia</i> (3ª. ed.). São Paulo: Editora Unesp. MORO, C. S. (1994) <i>História da la infância</i>. In: Catálogo de la exposicion sobre los derechos de niños e ninas. Madrid, Ministro de assuntos Social e la Direccion General de proteccion Jurídica Del menos, 21-32 POSTMAN, N. (1994). <i>O desaparecimento da infância</i>. Rio de Janeiro: Graphia.
RIBEIRO, Nathalye Nallon Machado. Diálogos na educação infantil: concepções de infância. 2006. 139 f. (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.	ARIËS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. GONDRA, José G. A sementeira do porvir: Higiene e Infância no século XIX. Ed. Pesquisa [on line]. Jan./jun.2000, vol.26, nº 1 [citado 02 Junho 2003], p.99 – 117. Disponível na World Wide Web: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1517-97022000000100008&Ing=pt&nrm=isso. ISSN 1517 – 9702.
SALGADO, Raquel Gonçalves. Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. 2004, 245 f. – Tese (doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia da PUC do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004	ARIËS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. GAGNEBIN, J. M. <i>Infância e pensamento</i>. Em GHIRALDELLI, P. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997. p. 83-100. POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTOS, Kelly Cristina dos. Autonomia da Criança: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Conforme as Prescrições Oficiais. 2006. 117 f. (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006	
--	--

Apêndice M – Quadro nº. 8 –Categorização dos diálogos, entrevistas e anotações no diário (amostra)

DATA - CONTEXTO	CATEGORIA - LUDICIDADE	OBSERVAÇÕES
12-11-07 DIARIO DE CAMPO Pesq.: conversando com os meninos, a partir da fala do Antônio	Antônio disse: “o que todo mundo gosta de fazer no mundo é quando a gente fica sonhando, tem pessoa que só gosta de comer. Mas, por quê? Elas ficam só pulando. Pesq.: Com o que criança sonha? Júlio: sonha com a natureza, com os animais, brincando de bola com o irmão. Ronaldo: com os meninos, sobre bola, sonha que fica brincando. Pesq.: O que vc. gostaria que mudasse no mundo? Júlio começou a falar: Minha mãe não leva eu pra brincar no parquinho, eu acho ruim, na televisão fica matando os outros.	Necessidade de brincar
gravação em 18-10-07 na hora do recreio (conversa sobre o aniversário da Ana que vai fazer 07 anos)	(Pesq) fala Ana, o que uma criança de seis anos, sete anos pode fazer? (Ana) brincar (Pesq) só brincar? O que mais?! () não, pode, pode... (Pesq) Gabriela, pode falar (Clara) pular corda (Fábio) jogar futebol (Pesq) ah então quer dizer que o Fábio falou que pode jogar futebol (Luiza) pode brincar de pega-pega, de esconde-esconde (Pesq) ah e o que mais? O que mais uma criança de seis anos gostaria de fazer e num pode (Carla) a única coisa, é brincar, que criança gosta é de brincar na rua e não pode porque o pai num deixa porque talvez a gente pode até morrer	