

ISSN 1519-3993

Revista de
Educação
PUC-Campinas

Volume 17 Número 2
Julho/Dezembro 2012

Revista de Educação da PUC-Campinas é uma publicação semestral, editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas / Revista de Educação da PUC-Campinas is published bi-annually from Education Post-Graduation, Program at Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

COLABORAÇÕES | CONTRIBUTIONS

Os manuscritos devem ser enviados ao Núcleo de Editoração SBI <sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>, conforme as Instruções aos Autores publicadas no final de cada fascículo / *All manuscripts should be sent to the Núcleo de Editoração SBI <sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br> and should comply with the Instructions for Authors, published in the end of each issue.*

Normalização | Normalization Bibliotecárias | Librarians

Maria Cristina Matoso (PUC-Campinas)
Maurícia Daniela Pereira Sacchi (PUC-Campinas)

Apoio Administrativo | Administrative support André Gustavo Tomaz dos Santos (PUC-Campinas)

Indexação | Indexing Latindex - Qualis: B-3

CORRESPONDÊNCIA | CORRESPONDENCE

Toda a correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo / *All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below:*

Núcleo de Editoração SBI

Rod. Dom Pedro I, km 136
Sala 8 - Prédio da antiga Reitoria
Parque das Universidades
13086-900 - Campinas - SP - Brasil
Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401
E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Assinaturas | Subscriptions

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretária da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo / *Subscription or Exchange orders should be addressed to the Núcleo de Editoração SBI*
Anual / *Annual*: - Pessoa Física / *Individual rate*: R\$40,00
- Institucional / *Institutional rate*: R\$130,00

A eventual citação de produtos e marcas comerciais não expressa recomendação do seu uso pela Instituição / *The eventual citation of products and brands does not express recommendation of the Institution for their use*

Copyright © Revista de Educação PUC-Campinas

Editora | Editor

Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

Editora Adjunta | Adjunct Editor

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Editora Assistente | Assistant Editor

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Editora Gerente | Manager Editor

Maria Cristina Matoso

Editores Associados | Associate Editors

Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão (Unicamp)
Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni (UEL)
Profa. Dra. Eliane Greive Davanço Nogueira (UEMS)
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi (UEM)
Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)
Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado (UFMT)

Conselho Editorial | Editorial Board

Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Profa. Dra. Adriana Varani (UFSCar)
Prof. Dr. Alex Degan (UFTM)
Profa. Dra. Ana Waleska Mendonça (PUC-RJ)
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (Unimep)
Prof. Dr. Danilo Enrico Martuscelli (UFFS)
Profa. Dra. Denise Helena Lombardo Ferreira (PUC-Campinas)
Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo (Unicamp)
Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane (UFTM)
Profa. Dra. Ida Carneiro Martins (Unimep)
Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva (UFES)
Prof. Dr. José Carlos Araújo (UFU)
Prof. Dr. José Luis Sanfelice (Unicamp)
Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado (UFSCar)
Profa. Dra. Maria Angélica Pinto Nunes Pizani (IFPR)
Profa. Dra. Maria Eugênia Castanho (Unicamp)
Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Unimep)
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (Unisinos)
Profa. Dra. Menga Lüdke (PUC-RJ)
Profa. Dra. Olinda Maria Nogueira (Unicamp)
Profa. Dra. Patrícia Vieira Tropia (UFU)
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Prof. Dr. Samuel Mendonça (PUC-Campinas)
Prof. Dr. Valdemar Sguissardi (Unimep)
Profa. Dra. Vera Candau (PUC-RJ)

Conselho Editorial Internacional | International Editorial Board

Prof. Dr. Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)
Prof. Dr. Bernard Charlot (Universidade Paris 8, França)
Profa. Dra. Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires, Argentina)
Prof. Dr. Gert Biesta (University of Stirling, Escócia)
Profa. Dra. Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves (Universidade de Aveiro, Portugal)
Prof. Dr. José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)
Profa. Dra. Lynda Stone (University of North Carolina, USA)
Prof. Dr. Pedro Rosário (Universidade de Minho, Portugal)
Profa. Dra. Sonia Vásquez Garrido (Pontifícia Universidade Católica de Chile, Chile)

Revista de Educação

PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação
em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

v.17 n.2 jul./dez., 2012

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro
de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7640

E-mail: sbi.spdi@puc-campinas.edu.br

Endereço para correspondência

Núcleo de Editoração SBI

Revista de Educação PUC-Campinas

Rod. D. Pedro I, km 136

Prédio da antiga Reitoria, Sala 8 - Parque das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

Editorial	149
Seção Temática: Educação Infantil: história, políticas e perspectivas	
Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução <i>Identity of the early childhood and its teachers: reconstructional perspectives</i> Jaqueline Cristina Massucato & Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	151
Cuidar e educar: reflexões da perspectiva da Psicologia <i>Care and educate: reflections from the perspective of Psychology</i> Maria Eufrásia de Faria Bremberger & Vera Lúcia Trevisan de Souza	163
A educação, o brincar e a infância contemporânea <i>Education, playing and contemporary childhood</i> Ana Marta Meira	173
Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada <i>Physical education in early childhood education: strategies to promote self-regulated learning</i> Luciana Toaldo Gentilini Avila & Lourdes Maria Bragagnolo Frison	181
Gestão da educação infantil em São Luís, Maranhão: o público e o privado <i>Management of early childhood education in São Luís, Maranhão, Brazil: public and private</i> Lia Silva Fonteles, Anízia Araújo Nunes Marques & Maria Alice Melo	191
Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica <i>Early childhood education in Portugal: a historical perspective</i> Maria Lurdes Cró & Ana Mafalda Pinho	205
Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de caráter linguístico <i>On the definition of learning standards for preschool education in Portugal: reflection centered on language and literacy standards</i> Íris Susana Pires Pereira	217

Artigos / Articles

Direito, qualidade e gestão da educação no ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema <i>Right to education, quality and management in the nine-year elementary school in Diadema county</i> Márcia Aparecida Jacomini, Carla de Oliveira Rosa & Felipe Willian Ferreira de Alencar	229
Implementação de política de avaliação institucional no ensino fundamental: a percepção do gestor municipal <i>Implementation of institutional assessment policy in the elementary school: the perception of the city manager</i> Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes & Mara Regina Lemes de Sordi	241
Indústria cultural, docência e as implicações da semi-formação na compreensão da relação sociedade-natureza <i>Cultural industry, teaching and the implications of semi-erudition in understanding the relationship between society and nature</i> Janaina Roberta dos Santos & Luiz Roberto Gomes	251
Universidade e pesquisa: caminhos conexos <i>University and research: connected paths</i> Lidia Maria Rodrigo	263
Índices / Index	269
Agradecimentos / Acknowledgements	271
Instruções aos Autores / Instructions for Authors	273

Editorial / Editorial

A *Revista de Educação* publica em cada número uma *Seção Temática*, versando sobre temas de relevância no cenário educacional brasileiro, visando propiciar aos seus leitores o contato com temas que estejam em destaque no cenário educacional brasileiro no momento. O número anterior abordou o tema do *Ensino Fundamental de nove anos*, o qual guarda estreita relação com a Educação Infantil, em virtude de as crianças de seis anos passarem a fazer parte deste nível de ensino por determinação legal.

Como decorrência da temática abordada no número anterior, o segundo número de 2012 da *Revista de Educação* aborda, em sua *Seção Temática*, a Educação Infantil em seus aspectos histórico e político, assim como as perspectivas que se colocam para esta etapa educativa no âmbito pedagógico.

O debate sobre o tema se inicia com o artigo de autoria de Jaqueline Cristina Massucato e Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, intitulado *Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução*. As autoras discutem a identidade da Educação Infantil e de seu professor, tendo como problemática conhecer quais são os desafios e as perspectivas para sua reconstrução. O estudo, de caráter bibliográfico, evidenciou a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema, a fim de buscar caminhos para a reconstrução da identidade dos professores de Educação Infantil, que precisa ser pensada em termos de reconhecimento da profissão docente e do seu papel social, político e profissional, assim como colocar em relevo a importância das escolas de Educação Infantil.

Na sequência, apresentamos outro estudo de natureza bibliográfica, *Cuidar e educar: reflexões da perspectiva da Psicologia*, realizado por Maria Eufrásia de Faria Bremberger e Vera Lúcia Trevisan de Souza, que buscou analisar como produções científicas de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Psicologia tratam o cuidar e o educar no contexto educacional infantil e quais as ideias que sustentam a concepção de cuidar e educar, após divulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Constatam, entre outros aspectos, que os estudos sobre o tema atribuem a melhor formação dos professores como primordial na promoção da saúde psicológica das crianças, conferindo-lhes excessiva responsabilidade e desconsiderando a complexa rede de relações que caracterizam esses espaços.

O artigo seguinte intitulado *A educação, o brincar e a infância contemporânea* parte de uma análise transdisciplinar para construir reflexões sobre a infância contemporânea, o brincar, a educação, a cultura, a cidade e a arte. A autora, Ana Marta Meira, apoia-se nas contribuições da Psicologia e da Psicanálise para o aprofundamento de estudos sobre o tema, problematizando questões referentes à crescente medicalização da infância e sua extensão na educação, sendo o brincar considerado fundamental na educação das crianças e em seu processo de subjetivação.

Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada é o artigo seguinte, de autoria de Luciana Toaldo Gentilini Avila e Lourdes Maria Bragagnolo Frison, no qual relatam uma pesquisa cujo objetivo foi analisar se uma intervenção proposta na disciplina de Educação Física oferecida às crianças da Educação Infantil poderia ajudar na promoção da autorregulação da aprendizagem. Após análise dos dados coletados, pode-se observar que a intervenção contribuiu para a autorregulação das aprendizagens dos alunos envolvidos.

No artigo *Gestão da educação infantil em São Luís, Maranhão: o público e o privado*, as autoras Lia Silva Fonteles, Anízia Araújo Nunes Marques e Maria Alice Melo apresentam os resultados de sua pesquisa, cujo

objetivo foi analisar as diferenças existentes entre a gestão da Educação Infantil de escolas públicas e privadas na cidade de São Luís (MA). Constatou-se ao final da pesquisa que ambas as escolas apresentam princípios de gestão pautados nas concepções democrático-participativa e técnico-científica, porém em proporções diferenciadas, o que denota clara diferença entre as práticas desenvolvidas em cada uma.

Finalizando a Seção Temática apresentamos dois artigos que se referem à realidade da Educação Infantil em Portugal. No primeiro deles, intitulado *Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica*, as autoras Maria de Lurdes Cró e Ana Mafalda Pinho, partem da análise legislativa elaborada para a Educação de Infância e de alguns estudos já elaborados nesta área, para apresentarem uma abordagem histórica desta etapa educativa, nomeadamente no âmbito da educação de crianças dos 0 aos 3 anos e também da educação pré-escolar. Ao longo do artigo são destacados os períodos histórico-políticos mais relevantes que tiveram influência direta no panorama atual da Educação de Infância em Portugal e a importância que a Educação de Infância assumiu ao longo dos marcos legislativos. O artigo *Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de caráter linguístico*, de autoria de Íris Susana Pires Pereira, discute a recente definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal, avaliando em particular o teor das metas de aprendizagem de caráter linguístico.

Na seção de temas livres, apresentamos quatro artigos. Em *Direito, qualidade e gestão da educação no ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema*, os autores Márcia Aparecida Jacomini, Carla de Oliveira Rosa e Felipe Willian Ferreira de Alencar, apresentam resultados e análises de pesquisa qualitativa em educação sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Diadema.

Na sequência, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes e Mara Regina Lemes de Sordi, autoras do artigo intitulado *Implementação de política de avaliação institucional no ensino fundamental: a percepção do gestor municipal*, apresentam uma reflexão acerca da implementação de uma política de Avaliação Institucional para o Ensino Fundamental, da rede municipal de Campinas, Estado de São Paulo, concluindo que a referida política ancora-se em processos participativos em defesa da qualidade da Educação Básica.

Indústria cultural, docência e as implicações da semiformação na compreensão da relação sociedade-natureza é o artigo de autoria de Janaina Roberta dos Santos e Luiz Roberto Gomes. O artigo discute a ação desempenhada pela indústria cultural no meio escolar, problematizando o efeito da semiformação na disseminação de ideias e valores culturais, que, ao invés de subsidiar a análise crítica sobre a relação sociedade-natureza, acaba por agravar a crise ambiental mundial. Trata-se também da reflexão acerca do importante papel do docente nesse processo em que se almejam mudanças.

Em *Universidade e pesquisa: caminhos desconexos* Lídia Maria Rodrigo apresenta reflexões sobre as duas funções educativas da universidade - ensino e a pesquisa, que podem ser distinguidas, mas não devem ser dissociadas: não é possível, nem desejável, separar aquisição e produção do conhecimento. Na universidade, o ensino em conexão com a pesquisa constitui componente essencial para definir a identidade da universidade. Apesar disso, a relação entre ambas, que sempre figurou como princípio fundamental nos estatutos de todas as instituições, tem enfrentado muitos obstáculos para sua efetivação em nosso País. Isso fica evidente na análise que a autora faz da história da universidade brasileira.

A equipe editorial da Revista de Educação da PUC-Campinas almeja que o material apresentado contribua com os debates e reflexões travados no contexto educacional.

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

Editora

Seção Temática: Educação Infantil: história, políticas e perspectivas

Identidade da educação infantil e de
seus professores: perspectivas de
reconstrução

*Identity of the early childhood and its
teachers: reconstructional perspectives*

Jaqueline Cristina Massucato¹
Heloisa Helena Oliveira de Azevedo²

Resumo

Este trabalho aborda a identidade da Educação Infantil e de seu professor, tendo como problemática conhecer quais são os desafios e as perspectivas para sua reconstrução. De cunho bibliográfico, analisa as concepções de escola e de professor que circulam na literatura da área, identificando o professor de Educação Infantil como responsável por oportunizar as condições objetivas nas quais o conhecimento se processa e as escolas de Educação Infantil enquanto instituições privilegiadas para disponibilizar as ferramentas para que a criança aprenda sobre o mundo e sobre os conhecimentos em torno deste. Esse estudo evidenciou a necessidade de se ampliar as discussões sobre o tema, a fim de se buscar caminhos para a reconstrução da identidade dos professores de Educação Infantil, que precisa ser pensada em termos de reconhecimento da profissão docente e do seu papel social, político e profissional, assim como colocar em relevo a importância das escolas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Concepção de educação infantil. Concepção de professor. Identidade. Políticas educacionais.

¹ Professora, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Curso de Pedagogia, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, 13020-904, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.C. MASSUCATO. E-mail: <jaquemassucato@ig.com.br>.

² Professora Doutora, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, Brasil.



Abstract

This paper discusses the identity of Early Childhood Education and its teachers, and it points out what are the challenges and perspectives for its reconstruction. This research analyzes the concepts of school and teacher that circulating in the literature of this area, identifying the Kindergarten teachers as responsible to provide objective conditions under which knowledge is processed, and Preschools as privileged institutions to provide the tools for children to learn about the world and the knowledgesurrounding it. This study highlighted the need to broaden the discussion on the subject in order to find ways to rebuild the identity of the Early Childhood Education teachers, which needs to be thought of in terms of recognition of the teaching career and its social, political and professional roles, as well as highlighting the real importance of Preschools in the Early Childhood Centers.

Keywords: *Conception of early childhood education. Conception of teacher. Identity. Educational policies.*

Introdução

A profissão de professor possui um valor social carregado de marcas pejorativas, negativas, seja devido às questões subjetivas, ou seja, representações historicamente construídas, que circulam na sociedade sobre quem é este profissional, muitas vezes nem considerando-o como categoria profissional; seja em razão de questões objetivas, como os baixos salários oferecidos, má qualificação dos professores atuantes, desvalorização social e profissional, dentre outras. São questões que desvelam a representação social de pouco valor que se tem sobre esta categoria profissional, a ponto de outras profissões terem mais prestígio tanto socialmente quanto em termos objetivos de carreira e salários.

Essa ideia parte, muitas vezes, da própria categoria profissional, que tem sido submetida a processos formativos que não têm se preocupado com a dimensão da profissionalização docente³, ou seja, com discussões e práticas que envolvam a compreensão de aspectos políticos e sociais relativos à profissão. Isso leva à questão: como se pode exigir valorização se os próprios membros da categoria não reconhecem a importância de seu fazer profissional, perpetuando uma imagem de pouco valor? Onde está a profissionalidade, o reconhecimento de que ser professor é uma profissão, que não basta ter dom, mas, sim, que são imprescindíveis conhecimentos e engajamento

político para lutar por melhorias para a categoria profissional?

Existem também muitas lacunas a serem pensadas na área da Educação Infantil no sentido de estabelecer e preservar a qualidade da educação enquanto um direito das crianças, havendo diferentes concepções sobre a criança, a Educação Infantil e os seus profissionais.

É nesse contexto dinâmico que as crianças estão inseridas e vão se apropriando da cultura e dos símbolos, da brincadeira, da imitação, seja por contenção, carência ou pelas diversas relações dentro ou fora da escola, é aí que elas vão se constituindo em sujeitos de direitos e consequentemente adultos historicamente situados. Conforme Smolka (2002, p.124): “[...] é nessa tensão que encontramos a criança como produção humana. Produção certamente orgânica, biológica. Mas não meramente (re)produção da espécie. Produção fundamentalmente simbólica e discursiva”.

Torna-se urgente, ao se pensar nas crianças historicamente situadas, a definição do papel da escola de Educação Infantil enquanto um local diferente de outros espaços sociais nos quais as crianças convivem, pois “[...] ampliaram-se os espaços e as formas de sociabilidade, redefiniu-se a dinâmica de interdependência entre indivíduos e/ou grupos sociais” (Veiga, 2004, p.63). Assim,

³ Conforme resultados de pesquisas desenvolvidas anteriormente pelas autoras.

reconhecer as especificidades das crianças é indispensável para um trabalho pedagógico de qualidade, o que não significa “reduzir a dose”, mas tratá-las como pessoas em formação, que já são cidadãs e possuem direitos, inclusive de ter um lugar planejado para sua aprendizagem e desenvolvimento.

É claro que a Educação Infantil não pode esquecer da transmissão de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida. É claro que a Educação Infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino de primeiro grau [...]. Mas o modelo da escola primária é inadequado para essa faixa etária - em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que frequentam a própria escola primária [...] (Kuhlmann Júnior, 2007, p.189).

A problemática referente à indefinição do papel da Educação Infantil, vincula-se a do professor que está atuando com essas crianças, cuja identidade também está em construção, e a indefinição quanto ao seu papel pode também convergir para a baixa qualidade da educação a ser oferecida aos pequenos, além de gerar entraves para a formação profissional, diretamente ligada a essas questões.

Vale salientar, contudo, que, ao analisar o papel do professor de Educação Infantil, não se desconsidera os inúmeros determinantes que interferem na conjuntura educacional, os quais englobam questões que envolvem os professores e seu fazer docente, influenciando diretamente a formação e a atuação pedagógica do professor, além de promoverem transformações histórico-ideológicas nos espaços de organização política desta categoria profissional.

Outro fato considerado preocupante no que se refere às indefinições relativas às concepções de professor, criança e escola é que “[...] pode servir para a legitimação de políticas de barateamento e sucateamento da Educação Infantil [...]” (Stemmer, 2006, p.141), inclusive dando margens à velha representação social de que qualquer um pode ser o “educador dessas crianças pequenas”, não necessariamente um profissional formado, que conheça as especificidades do ofício de professor,

o que conduziria a um retrocesso da categoria como um todo.

Sendo assim, a problemática discutida neste artigo centra-se em identificar os desafios e as perspectivas de reconstrução da identidade da Educação Infantil e de seus professores, em especial, no que tange às concepções de escola, de aluno e de professor. São essas questões que se coloca em relevo, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica a fim de investigar a Educação Infantil e a formação de professores no contexto macro, abarcando as políticas educacionais, seus reflexos para a qualidade da educação e da própria ação docente. Posteriormente, discutiu-se a necessidade de reconstrução da identidade da Educação Infantil e de seus professores.

A educação infantil e o professor no contexto das políticas educacionais

Inicialmente é fundamental dar ênfase à importância das organizações e da participação social ao reivindicar seus direitos e impulsionar as políticas públicas, o que se reflete no importante momento histórico de 1990 no que concerne às questões ligadas a educação e à sua qualidade.

Contudo, seria injusto não evidenciar a importância do papel do Estado ao promover tais avanços, mesmo que seu papel fique, muitas vezes, restrito a ações emergenciais, vale salientar que, aliados às pesquisas educacionais, muitos ganhos foram conquistados no que concerne ao direito à educação das crianças pequenas, o que não impede todos de analisar criticamente a atuação do Estado e a implementação de algumas políticas para a Educação Infantil.

Salienta-se, assim, que, quando se posiciona negativamente frente a algumas políticas educacionais, não se pretende enfatizar o discurso neoliberal advogando a ineficiência do Estado na garantia dos direitos sociais, mas, ao contrário, está sinalizando-se para a necessidade de melhorias em sua atuação perante a Educação Infantil e a formação de seus professores, visando à qualidade desse nível de ensino.

É fundamental ressaltar a concepção deste artigo de Educação Infantil e de ensino, pois esta implica em questões que se apresentam divergentes na literatura da área, principalmente se forem analisadas as práticas levadas a cabo nas instituições com as crianças pequenas, assim como nos documentos que regem as políticas educacionais. Por isso, enfatiza-se o entendimento do que seja escolarização, que é a entrada da criança em uma instituição formal de ensino, a passagem da vida familiar para a vida escolar. As objetivações humanas que vão sendo construídas ao longo das gerações devem ser socializadas em sua grande maioria na escola, envolvendo conhecimentos socialmente produzidos, valores morais, cultura, enfim, é um *locus* muito importante na formação humana.

Ao tomar-se a escola como *locus* privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia-a-dia das crianças e toda bagagem oriunda deste constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso [...] apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento [...] (Arce & Martins, 2010, p.31).

Inicia-se a discussão deste item no que concerne ao contexto político ressaltando a importante conquista da Educação Infantil como direito da criança desde a Constituição de 1988, perpassando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente até se chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, com a garantia do direito à educação a todas as crianças de 0-6 anos, sendo dever do Estado e, em parte, opção da família, além da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos por meio da Lei nº 11.274/2006. É importante destacar que, no ano de 2009, alterou-se o texto constitucional e foi

promulgada a Emenda Constitucional nº 59 que, dentre outras modificações, alterou o artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória a Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade (Brasil, 2009a).

Assim, algumas das conquistas legais que incidem sobre a Educação Infantil e a formação de seus professores no âmbito das políticas educacionais precisam ser ressaltadas, mesmo que muitas delas dicotomizem a relação entre expansão de atendimento e qualidade. Contudo, impulsionam os debates acerca da formação de professores para essa etapa de ensino, questão de extrema importância quando se pesquisa sobre a identidade profissional.

Por isso, dentre inúmeras publicações e leis que contribuem para pensar no direito à educação das crianças, destacam-se: a Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a Política Nacional de Educação Infantil de 1994; o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil de 1994; a LDB nº 9.394/1996; o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998; os Referenciais para a Formação de Professores de 1999; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Infantil de 2006.

Pela Constituição de 1988, a criança passou a ser reconhecida enquanto um sujeito de direitos, dentre eles o da educação desde a mais tenra idade (Brasil, 1988). Com a elaboração do ECA, por meio da Lei nº 8.069/1990, passou-se a ter maior controle e meios de fiscalização sobre as políticas públicas direcionadas às crianças, configurando-se em um mecanismo para resguardar os seus direitos (Brasil, 1990). Vale salientar, conforme Azevedo (2005), que o ECA influenciou as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava tramitando naquele momento.

No ano de 1993, o Ministério da Educação (MEC) elaborou uma Proposta de Política para a

Educação Infantil, buscando mostrar que esta etapa de ensino é indispensável para a construção da cidadania e, neste sentido, sinaliza-se para a importância da formação de seus professores. Assim, em 1994, legalizou-se a Política Nacional de Educação Infantil, apontando-se as diretrizes gerais para uma Política para esta etapa e buscando analisar a situação de atendimento das crianças em idade escolar e a divulgar a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994).

Dois anos mais tarde, em 1996, é promulgada a LDB, que nomeia esta etapa como Educação Infantil e a define enquanto primeira etapa da Educação Básica, embora reforce a dicotomia cuidar-educar ao estabelecer que o atendimento das crianças se dará em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 a 6 anos de idade) (Brasil, 1996).

Ressalta-se que, mesmo com os avanços referentes a esta lei, a questão das nomenclaturas ainda reforça alguns paradigmas da área, como a nomeação de Educação Infantil, dividida em creche e pré-escola, e não de *escola* para essa etapa da educação. A crítica situa-se no fato de que se considera que a escolarização se refere à entrada das crianças em uma instituição de ensino formal, sistematizado, com profissionais qualificados, o que não significa a reprodução do modelo escolar do Ensino Fundamental, uma vez que a faixa etária e as necessidades de aprendizagens são outras.

No que se refere à formação de professores, é reconhecida pela LDB a necessidade de uma maior exigência a fim de qualificar os profissionais que atenderão às crianças, estabelecendo que tal formação deverá ocorrer em nível superior, mas admitindo como formação mínima aquela realizada no extinto magistério do Ensino Médio.

Em 1998, publica-se o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, elaborado por um grupo de especialistas na área de Educação Infantil. Foi um documento amplamente divulgado nas instituições e, apesar de não possuir um caráter normativo, serve como referência para a atuação dos professores na Educação Infantil. É composto

por fundamentos teóricos e orientações didáticas, ressaltando a centralidade da criança e seus aspectos afetivos, cognitivos e motor, assim como a necessidade de um ambiente estimulador para o processo de aprendizagem da criança (Brasil, 1998a).

Também em 1998 são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que, apesar de ser um documento normativo, não teve ampla divulgação nas escolas e nos cursos de formação de professores quanto o RCNEI, o que, de certa forma, não causa tanta estranheza, uma vez que este documento é apresentado como sugestão de proposta pedagógica para a atuação dos professores na Educação Infantil, por isso sua ampla divulgação, sendo assimilado pelos profissionais muitas vezes como um "manual de procedimentos técnicos" (Brasil, 1998b). Analisando brevemente esse documento, percebe-se que ele é contraditório ao se referir à Educação Infantil e aos seus "educadores". Ressaltam-se alguns pontos:

- Com relação aos "programas" de Educação Infantil, critica que se reduziram a currículos e ao domínio exclusivo da educação, limitando-se, segundo o documento, às experiências de ensino;

- A necessidade do regime de colaboração pelos responsáveis pela educação para propiciar maior qualificação aos adultos para o trabalho com cuidado e educação;

- A conceituação da LDB é criticada com relação ao termo pré-escola por ser entendido como fora da escola, portanto, em termos de política pública, seria um luxo, supérfluo;

- A representação social sobre o professor da Educação Infantil, ou melhor, sobre seu "educador", uma vez que assim se apresenta a denominação, é também a de um facilitador que apenas organiza e prepara o ambiente para estimular a criança, para que assim ela possa ativamente aprender, sem necessitar, portanto, da intervenção do professor.

Essas foram algumas questões levantadas sobre as Diretrizes Curriculares, cujas concepções

não se diferenciam muito do que vem expresso no RCNEI.

Retomando a análise, em 1999, são divulgados os Referenciais para a Formação de Professores, elaborados por um grupo de profissionais especialistas do MEC, dentre outros, com o intuito de direcionar a formação docente por meio de alguns pressupostos que, basicamente, segundo Azevedo (2005), estão voltados para a atuação do professor visando o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, não se restringindo apenas à transmissão de conhecimentos, implicando em uma atuação profissional não meramente técnica, mas intelectual e política, baseada na articulação teórico-prática.

Em 2006 foram editados os PCN de Qualidade para a Educação Infantil, que tiveram por objetivo construir parâmetros de qualidade para garantir o direito da criança a uma educação de qualidade, respeitando-se suas especificidades e diversidades (Brasil, 2006).

Em 2009, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seguindo os mesmos princípios das anteriores, porém enfatizando questões como currículo e propostas para a transição das crianças para o Ensino Fundamental (Brasil, 2009b).

Percebe-se, por meio dessa breve análise, que o discurso político voltado para a elaboração de políticas educacionais tem avançado e colocado à criança como foco das discussões, mas ainda necessita de muitos estudos e pressões políticas, pois muitos aspectos ainda não efetivam de fato o direito da criança a uma educação de qualidade, com profissionais qualificados para atender suas necessidades formativas. A concepção de professor presente nos documentos é a daquele que apenas organiza os espaços e tempos para as crianças, que precisa estar atento às suas necessidades e aos seus desejos, seguindo a criança, pensando e refletindo sobre sua prática.

Constata-se uma relação de coerência dos princípios dos referidos documentos oficiais com

os pressupostos de uma “nova” pedagogia, denominada de Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, a qual vem sendo intensamente veiculada nos discursos e na literatura da área, alcançando a adesão de parcela significativa dos professores de Educação Infantil já formados ou em formação.

Em entrevista concedida a Gandini (1999), Malaguzzi, precursor da abordagem, relata a história do surgimento da abordagem *Reggio* que, resumidamente, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial, com uma experiência de um vilarejo chamado *Villa Cella*, localizado na região da *Emilia Romagna*, na Itália. Por isso, é importante ressaltar a experiência dessa abordagem como humanizadora, devido ao seu contexto de pós-guerra e à participação de todos frente à educação. Contudo, ela necessita também de reflexões, devido à sua influência mundial, alcançando o Brasil, a fim de se embasar questionamentos que possam efetivamente contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com a busca pela profissionalidade docente, que é também um direito das crianças.

Nesse sentido, perpassando brevemente pela tendência expressa nessa “nova pedagogia da infância” no que se refere ao argumento de que a concepção de professor não contribui para sua valorização profissional e formativa, enfatiza-se uma parte da entrevista com seu precursor, Malaguzzi (1999), ao discorrer que o professor não precisa ser um profissional no sentido de abarcar uma profissionalidade e um compromisso com sua formação teórico-prática. Malaguzzi (1999, p.83, grifo nosso) salienta ainda que o sistema de relacionamentos educa por si só, ou melhor, com o auxílio do professor-educador ao documentar as relações: “os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados [...] *seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras [...] devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas [...]*”.

Outro questionamento se dirige à falta de qualificação adequada para intervirem na educação das crianças, uma vez que o aprendizado profissional acontece apenas na prática, em uma espécie de treinamento em serviço; afinal, a condição para que os professores tornem-se pesquisadores é que eles possam apenas aprender com as crianças, seguindo-as, não havendo planejamento ou currículo, conforme Malaguzzi (1999, p.82, grifo nosso): *"a preparação é fundamentada sobre nada, nem em termos de uma fundação nas artes liberais ou em estudos profissionais apropriados. Existem planos para uma grande reforma, a qual incluiria a preparação universitária para professores de crianças pequenas, mas a concretização dessa reforma será difícil [...]"*.

Quando Malaguzzi (1999) discorre sobre a escola, ele a compara com os lares das crianças, o que prevalece é a informalidade, a ausência de regras e rotinas, a liberdade e o prazer em ser criança. São questões paradigmáticas, uma vez que estão diretamente relacionadas ao perfil do professor que se deseja formar e nas suas questões identitárias.

Partindo do pressuposto de respeito à diversidade e às individualidades, todos, crianças e adultos, estariam no mesmo patamar, partilhando significados e co-construindo suas próprias compreensões de mundo. Neste universo, onde escutam todos, onde não pode haver conhecimento objetivo ou independente do contexto, onde a certeza e a verdade não são mais do que mera ilusões, é emblemática, entre outros aspectos, a absoluta descaracterização do papel do professor [...] (Stemmer, 2006, p.136).

Elabora-se essa breve análise para ressaltar a estranheza em relação a alguns aspectos dessa abordagem, que, conforme procura demonstrar, contribuem com a desvalorização profissional e social do professor e, conseqüentemente, negam o direito das crianças de terem um profissional qualificado para atendê-las.

Com base nestas ideias, analisa-se no próximo item as perspectivas para a reconstrução

da identidade do professor e da própria instituição de Educação Infantil, focando nas concepções de professor e de Educação Infantil que busquem reconhecê-los enquanto indispensáveis para a humanização das crianças.

Identidade da educação infantil e de seus professores

Mais do que apenas uma contraposição a alguns aspectos propostos pela referida abordagem, propõem-se um outro caminho a ser construído, que tenha em vista a reconstrução da identidade profissional desse professor, abarcando a profissionalidade docente e a revisão conceitual de conceitos que embasam esse campo de estudo, a fim de formular alternativas que tragam melhorias para a área da Educação Infantil e a formação de seus professores.

Considera-se que a função da escola e do professor é, também, contribuir com o processo da criança de se formar humano, ou melhor, de ensinar as diferentes áreas dos conhecimentos, produzidos pelas diversas gerações, sem desconsiderar os aspectos lúdicos, a imaginação e criação, a formação moral e cultural, as brincadeiras etc. Portanto, discorda-se de posicionamentos que concebem o ato de ensinar como algo meramente mecânico e transmissivo. Ao contrário, considera-se que a educação das crianças tem que ser integral no sentido de que o ensino (educação formal) englobe também sentimentos e emoções, o cuidado, em todas as faixas etárias em que o processo educativo aconteça. Vygotsky (2008, p.163) resume em um ensaio alguns aspectos da educação na sala de aula que são considerados importantes para aclarar a concepção sobre o ensino, na educação escolar:

[...] o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas.

Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas.

Assim, a concepção de ensino, em consonância com Raupp (2008, p.138), “[...] pressupõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização do conhecimento que surge da prática social, que é diferente da reflexão sobre a prática pedagógica”. Compartilha-se ainda de sua ideia de que:

[...] o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos exige, além do conhecimento de como fazer, também o conhecimento do que fazer, incluindo assim os métodos e técnicas para a efetivação do trabalho da professora de Educação Infantil, que é essencialmente ensinar, e para isso o domínio teórico-prático e a indissociabilidade conteúdo-forma são indispensáveis (Raupp, 2008, p.136).

Ao conceber o ensino enquanto o eixo das instituições escolares em todos os níveis formativos, pretende-se garantir um direito que é de todos desde a mais tenra idade: a educação, que em sua forma institucional - escolar - pauta-se nessa educação formal. Em consonância com Pasqualini (2010, p.188):

[...] a defesa do ensino decorre da própria concepção de desenvolvimento infantil da psicologia histórico-cultural, na medida em que se refuta a compreensão do desenvolvimento como processo espontâneo e natural, compreende-se o ensino como fonte de desenvolvimento e evidencia-se a importância das condições de vida e educação e da intervenção do adulto.

Dessa forma, não é preciso mais discutir a relação cuidar-educar enquanto especificidade da Educação Infantil, que é uma relação indissociável e já está contida no processo de ensino, na educação formal. Enfatiza-se, contudo, que:

[...] é evidente que não vamos ensinar as operações matemáticas para um bebê de cinco meses, porém o trabalho com esse bebê deve focar-se no aprendizado de conhecimentos novos, estímulos. O educador deve estar atento para ensinar a essa criança como mastigar bem os alimentos, a inserção de sons para estimular o desenvolvimento auditivo, de objetos coloridos no estímulo visual e demais atividades (Arce & Silva, 2009, p.180).

Vygotsky (2008) corrobora essa ideia ao acentuar o papel do professor que, pela mediação na atividade de ensino, possibilita à criança transformar uma experiência social, cultural, em uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela. Por isso, a importância de se exigir um professor na Educação Infantil que tenha uma base teórica solidamente fundamentada para saber como promover um aprendizado que gere avanços no desenvolvimento das crianças.

Isso inclui considerar a necessidade da brincadeira, assim como a imitação e os jogos de papéis que, diferentemente de muitas representações sobre o brincar infantil que assumem caráter ingênuo de descontração, prazer, liberdade total do ser criança, desconexas do real, são atividades com grandes potencialidades de gerar conhecimentos e desenvolvimento.

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2008, p.122).

Em consonância com a teoria vygotskiana, acredita-se que esses momentos do brincar também

formam e, portanto, precisam ser planejados pelo professor como momentos de ensino. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, satisfazendo necessidades que no momento não são realizáveis. Posteriormente, vai aprendendo o autocontrole por meio de regras, gerando transformações internas no seu desenvolvimento cognitivo, como: memória, atenção, construção de sua personalidade etc.

Essas possibilidades de desenvolvimento, implicadas no brincar, não se concretizam automaticamente: para isso são necessárias condições propiciadas pelas relações sociais, em especial a participação de outros - adultos e parceiros - no transcorrer das experiências de vida da criança. Ou seja, todas as possibilidades de conhecimento, enraizadas na estrutura da atividade lúdica, desveladas pelos teóricos, não se estabelecem apenas pelo fato de a criança aprender os primeiros fundamentos do faz-de-conta. Nesse processo, pode-se (como mediador, como o outro no desenvolvimento de cada indivíduo) contemplar as diversas possibilidades que o jogo oferece, bem como privilegiar algumas de suas dimensões. Se isso é verdadeiro no que se refere às mediações sociais, num sentido geral, é particularmente pertinente de ser analisado quando se refere ao papel do professor pré-escolar (Rocha, 1997, p.73).

Realiza-se essa breve análise sobre o brincar para enfatizar a vinculação existente entre a concepção de ensino e a necessidade de planejamento pelo professor, valorizando as atividades de brincadeira, que se concebe também como ensino, diferenciando-se, contudo, do modelo tradicional de transmissão mecânica de conhecimentos: a criança também aprende brincando.

Por isso, a relação entre o ato de brincar e a reconstrução da identidade profissional que se propõe está justamente na possibilidade do professor rever suas próprias concepções de escola e ensino, podendo encontrar subsídios que o permitam se reconhecer enquanto profissional que possui conhecimentos e necessita de formação

para ensinar. Precisa também conhecer procedimentos metodológicos mais adequados às especificidades das crianças da Educação Infantil, as quais englobam o brincar, que se vincula à aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento, como: artes, movimento, espaço e força, linguagem oral e escrita, enfim, de todos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade em prol do desenvolvimento e humanização dos indivíduos.

Por fim, ensinar é promover contradição, por isso, para Vygotsky (2008), o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, ações sistematizadas na Educação Infantil podem oferecer um substrato para promover as transformações de ordem cultural, o que, por seu lado, levaria os indivíduos a processos de reflexão no qual a própria atuação das bases biológicas possa ser compreendida quanto às suas limitações e possibilidades e, portanto, ter "anexados" processos de socialização e humanização.

Considerações Finais

Ao longo desse artigo foram analisadas as concepções de escola e de professor buscando-se contribuir para a reconstrução de uma identidade que valorize a categoria profissional por sua função social. Partiu-se inicialmente de uma análise sobre a Educação Infantil e a formação no contexto das políticas educacionais e dos embates acadêmicos, a fim de se compreender qual é a representação que se tem sobre essa educação e os seus professores. Posteriormente, buscou-se refletir, ancorando-se no referencial teórico da Psicologia histórico-cultural, sobre as perspectivas para a reconstrução da identidade da Educação Infantil e dos professores desse nível de ensino.

Trabalhou-se o conceito de identidade como algo que caracteriza o professor, vista como processo permanente de reconstrução no sentido da subjetividade envolvida, que se modifica pela dinâmica comunicativa, social, em meio a conflitos. Uma identidade relacionada ao sentido da função

da profissão docente, que exige conhecimentos e fazeres específicos para a atuação, precisa ser valorizada e ter uma base para atuação e para o ensino, mas que também seja reconstruída no diálogo e nas negociações.

Descortinou-se a necessidade de se pensar em termos objetivos sobre quais são as especificidades das crianças, suas necessidades concretas de aprendizagem em cada faixa etária. Essa questão está diretamente relacionada à subjetividade e revela a intrínseca relação com as questões de identidade, de gênero, assim como as lutas político-ideológicas, as transformações históricas e a relação dialética entre educação no sentido macro e educação formal. São questões que ainda carecem de discussões mais aprofundadas e que podem contribuir com a qualidade da educação e da formação profissional.

As crianças estão em um momento único de aprendizagem sobre o mundo e si mesmas, em uma fase que inicialmente é de pura exploração sensorial, de movimento e reconhecimento do mundo, de si mesma. Uma fase de criação, imaginação como meio principal para compreender e significar o mundo e as pessoas ao seu redor, um momento de comunicação, de desenvolvimento e formação, cujas bases estão apoiadas em suas necessidades e motivações em conhecer: o espaço em que estão inseridas, localizar-se no tempo, compreender as noções do mundo físico, material e social, das linguagens e códigos etc.

Resumidamente essas são algumas das características específicas das crianças e que precisam ser analisadas, necessitando, portanto, de pesquisas que visem propostas curriculares que abranjam essas especificidades para além do discurso, não deixando de proporcionar às crianças o conhecimento necessário para seu desenvolvimento, humanização e aprendizado.

Portanto, a identidade dos professores de Educação Infantil precisa ser pensada em termos de reconhecimento da profissão docente e do seu papel social, político e profissional. A identidade que se buscou nessa análise foi a de uma instituição, no

caso escolar, que esteja preparada para disponibilizar as ferramentas para que a criança aprenda sobre o mundo e sobre os conhecimentos em torno deste. E, conseqüentemente, a identidade do professor de Educação Infantil baseia-se na representação de um profissional que possa intervir direta e intencionalmente no desenvolvimento infantil, garantindo o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente produzido, mediando o desenvolvimento psíquico nas suas diferentes faixas etárias.

Dessa maneira, o professor pode ter a consciência do valor do seu trabalho e de sua função social exercendo da melhor forma sua profissionalidade docente como parte de uma luta maior que é a busca da qualidade educacional, do direito à profissionalização e de seu reconhecimento. Esse é um posicionamento que visa contribuir com as discussões na área sobre quem é esse professor e qual é a identidade da Educação Infantil, a fim de estimular uma troca de ideias e buscar novas possibilidades no fazer profissional e na formação humana das crianças, além de permitir avanços científicos na área ao buscar relativizar consensos presentes.

Referências

- Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2010.
- Arce, A.; Silva, J.C. É possível ensinar no berçário? In: Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p.163-185.
- Azevedo, H.H.O. *Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar-educar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>.
- Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 16 jul. 1990. p.13563.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994.

- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998a.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998b.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil*. Brasília: MEC, 2006.
- Brasil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao artigo 76 do ato das disposições constitucionais transitórias para reduzir... *Diário Oficial da União*, 12 nov. 2009a. Seção 1, p.8. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2011.
- Brasil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Diário Oficial da União*, 18 dez. 2009b. Seção 1, p.18.
- Gandini, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: Edwards, C. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.145-176.
- Kuhlmann Júnior, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- Mallaguzzi, L. História, ideias e filosofia básica. In: Edwards, C. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed. 1999. p.56-104.
- Pasqualini, J.C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. In: Martins, L.M.; Duarte, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.161-191.
- Raupp, M.D. *Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- Rocha, M.S.P.M.L. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: Góes, M.C.R.; Smolka, A.L.B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997. p.63-86.
- Smolka, A.L.B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: Freitas, M.C.; Kuhlmann Júnior, M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p.99-127.
- Stemmer, M.R.G.S. *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- Veiga, C.G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: Faria Filho, L.M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.35-82.
- Vygotsky, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em 20/3/2012, reapresentado em 1/6/2012 e aceito para publicação em 28/6/2012.

Cuidar e educar: reflexões da perspectiva da Psicologia

Care and educate: reflections from the perspective of Psychology

Maria Eufrásia de Faria Bremberger¹

Vera Lúcia Trevisan de Souza²

Resumo

O cuidar e o educar no contexto educacional infantil têm sido marcados por vários debates pela comunidade científica e esfera política, já que as ações que emanam dos cuidados nesses ambientes institucionais recaem sobre o desenvolvimento da criança. Essa pesquisa, de natureza bibliográfica, buscou analisar como produções científicas de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Psicologia tratam dessa questão e quais as ideias que sustentam a concepção de cuidar e educar, após divulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Teve como fonte o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os resultados dessa pesquisa constataram que as produções em Psicologia, de certa forma, apresentam uma visão mais pedagógica do que propriamente psicológica do fenômeno, cujo olhar está mais voltado ao fazer da ação pedagógica do professor do que ao se relacionar. Além disso, atribuem a melhor formação dos professores como primordial na promoção da saúde psicológica das crianças, conferindo-lhes excessiva responsabilidade e desconsiderando a complexa rede de relações que caracterizam esses espaços.

Palavras-chave: Cuidar e educar. Psicologia educacional. Saúde psicológica.

Abstract

The caring for and educating children in the educational setting has been marked by several debates in the scientific community and the political sphere since the actions that emanate from institutional care in these environments interfere on the child's development. This research, bibliographic in nature, aimed to analyze how the scientific production of the dissertations, from postgraduate programs in Psychology, address this issue and what are the ideas behind the concept of caring for and educating, after the release of the National Curriculum for Early Childhood Education. It had as its source the database of Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel. It was found that Psychology somehow is a more pedagogical than actually psychological phenomenon, its focus was the teacher's pedagogical action instead of the relationship established within. Attributed to better training of primary teachers is considered more important to promote psychological health of children, giving teachers' great responsibility and ignoring the complex network of relationships that characterize these spaces.

Keywords: Care and educate. Educational psychology. Psychological health.

¹ Professora, Faculdades Integradas Einstein de Limeira, Departamento de Psicologia. R. Raul Machado, 134, 13485-024, Limeira, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.E.F. BREMBERGER. E-mail: <brembergerfb@ig.com.br>.

² Professora Doutora, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP, Brasil.

Introdução

O cuidado está na raiz primeira do ser humano e engloba a dimensão existencial e afetiva e, no contexto educacional, cuidar é, necessariamente, uma atividade relacional. Se o objeto das ações são pessoas e não coisas, cuidar envolve “responder às necessidades particulares, concretas, físicas, espirituais, intelectuais, psíquicas e emocionais de outros”, afirma Tiriba (2005, p.11).

A essência primordial do cuidado é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, o que demanda, nessa perspectiva, tanto cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, quanto cuidados voltados aos aspectos biológicos, tais como: alimentação, higiene, descanso e outros procedimentos relacionados às necessidades básicas das crianças e de sua saúde física, menciona o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998, p.24).

A educação da infância em espaços formais tem sido um fenômeno presente em todas as sociedades contemporâneas. No Brasil há uma ampla rede de ações que envolve a educação formal no âmbito político-constitucional, iniciada desde a promulgação da Constituição de 1988 e reafirmada posteriormente com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, entre outros. Essas iniciativas reconhecem, então, que há de se designar um espaço próprio de educação para a infância (Azevedo & Schnetzler, 2005; Campos, 2006).

No campo da Psicologia muito se tem debruçado sobre a questão da educação, pois este processo, desde seu surgimento como categoria social, relaciona-se diretamente com o desenvolvimento humano de uma forma global. Wallon (1979), cuja obra está centrada no desenvolvimento infantil, considera que a primeira infância constitui-se de etapas primordiais das quais derivam a gênese da maior parte dos processos psíquicos para a

constituição do indivíduo. Atribui às emoções um papel de primeira grandeza nessa formação psíquica, funcionando como um amálgama entre o social e o orgânico, ao passo que, é dessa relação puramente afetiva que surge gradualmente a vida racional. Portanto, em se tratando do processo ensino-aprendizagem, aponta a importância da dimensão afetiva na constituição do sujeito bem como na construção do conhecimento, já que as interações que ocorrem no contexto escolar são marcadas pela afetividade em todos os aspectos, como nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, com os diversos objetos do conhecimento e com as demais atividades propostas e desenvolvidas.

Logo, é consensual tanto na comunidade científica quanto na esfera político, social e econômica que os cuidados na primeira infância são essenciais ao desenvolvimento da criança e ao crescimento de um país, sobretudo quando se analisam alguns indicadores sociais apresentados pelos relatórios do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Aponta que o atendimento integral dessa faixa etária aumenta as chances de as crianças atingirem um nível de escolaridade maior com redução da repetência e desenvolverem aspectos de resiliência e autoestima positiva, além de prepará-las para a vida familiar e comunitária. Ou seja, a frequência de uma criança em um espaço de ensino formal tende a promover sua saúde psicológica (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2008).

Com base nessas considerações, busca-se definir os objetivos deste trabalho: analisar as produções científicas de dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil que tratam da questão do cuidar-educar na Educação Infantil no período pós-divulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Além disso, pretende-se discutir as ideias que sustentam a concepção de cuidar e educar e sua relação com a saúde psicológica da criança, norteadas pelos conceitos teóricos de Wallon (1979), com destaque para o conceito de afetividade.

A metodologia adotada, de natureza bibliográfica, consistiu-se em um levantamento bibliográfico das produções científicas constantes no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exclusivamente dos programas de pós-graduação em Psicologia, no período compreendido entre os anos de 1999 a 2006.

Vale destacar que a necessidade de pesquisar a própria pesquisa tem sido uma demanda constante na comunidade científica. Para Witter (1999) há de se compor um banco de dados de pesquisas bibliográficas disponível à comunidade, o qual pode ser adotado como um recurso para o processo de tomada de decisão quanto ao direcionamento, financiamento, delineamento de políticas de pesquisas e veiculação dos trabalhos científicos. Nesse sentido essa pesquisa visa contribuir para esse banco de dados.

Panorama da educação infantil brasileira

Antes, porém, vale discutir sucintamente sobre o cenário brasileiro da Educação Infantil, pois, ainda que o Brasil conte oficialmente com um conjunto de Leis, Diretrizes, Resoluções e com a criação de vários órgãos e instituições voltados ao atendimento infantil, está-se muito aquém, no âmbito da prática, da garantia de vagas para todas as crianças e da oferta de Ensino Infantil com qualidade. A realidade contemporânea mostra, em grande medida, um cenário com sérios problemas, seja de ordem política, pedagógica ou administrativa (Campos, 2006).

Atualmente, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a população infantil constituída por crianças de 0 a 6 anos corresponde a 10,2% de toda a população brasileira (189 milhões de habitantes), o que equivale a algo em torno de 19,4 milhões (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009).

Consta que 18,1% da população de 0 a 3 anos frequentam as creches de Educação Infantil, o que corresponde a um total de apenas 2,3 milhões

de um universo de cerca de 13 milhões de crianças nessa faixa de idade. Considerando a faixa de 0 a 3 anos como período crucial para o desenvolvimento da criança, tal como preconizam os autores da Psicologia e demais estudiosos da área (Galvão, 1995; Haddad, 2003; Azevedo & Schnetzler, 2005; Campos, 2006), a situação é ainda mais preocupante. Na faixa etária de 4 a 6 anos o índice é mais favorável, pois 79,8% das crianças frequentam a escola. Em síntese, 45,8% das crianças de 0 a 6 anos frequentam uma instituição de ensino, sendo que o menor índice de frequência, 37,8%, encontra-se na região Norte, e o maior, na região Sudeste, com 49,5%. Todavia, o objetivo estabelecido pelo Plano Nacional de Educação em 2001 para o acesso de crianças de 0 a 3 anos à creche visava atingir em 2006 e 2011, respectivamente, 30,0% e 50,0%. Os dados obtidos indicam o total de 15,5% de crianças frequentando esse espaço no ano de 2006 e até o ano de 2009 apenas 18,1% do total de crianças (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009, 2010). Os dados revelam, de um modo em geral, que apenas metade da meta estabelecida foi cumprida e que o atendimento na Educação Infantil está caminhando a passos muito lentos.

Em resumo, o panorama nacional da Educação Infantil mostra uma população de mais de 19,4 milhões de crianças de 0 a 6 anos, das quais apenas 8,9 milhões frequentam creches ou pré-escolas públicas, privadas e filantrópicas. Desse total é importante enfatizar que pelo menos a metade desses usuários estão nas redes de ensino privado, contrariando o princípio do direito à educação, na rede pública, assegurado pela LDB, que atribui ao Estado, em seu artigo 4º, o dever de oferecer gratuitamente Educação Infantil para todas as crianças. Portanto, há em torno de 10,5 milhões de crianças que estão à mercê de cuidados familiares ou da própria sorte (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009, 2010).

Métodos

Essa pesquisa, de caráter bibliográfico, compôs-se de um levantamento de todas as

produções científicas constantes no Banco de Dados da Capes no período de 1999-2006, que tratassem da temática cuidar e educar no âmbito educacional. O recorte temporal teve como referência a publicação do RCNEI de 1998 e as produções disponíveis no Portal na época da pesquisa, em 2008.

Essa busca inicial das pesquisas se norteou pelas seguintes palavras-chave (e suas variações): educação infantil; cuidar e educar; cuidado e educação; criança; criança pequena; creche; pré-escolares; atendimento infantil; desenvolvimento infantil; práticas educativas; práticas de cuidado; políticas de cuidado; políticas de atendimento; saúde psicológica. Seguindo o critério acima de busca, foram encontradas no total 136 pesquisas oriundas de todos os programas de pós-graduação no Brasil, já que nessa etapa inicial de pesquisa não foi possível filtrar as palavras-chave e programas de pós-graduação em Psicologia concomitantemente.

Ainda que o foco deste artigo fossem as pesquisas provenientes dos programas de pós-graduação em Psicologia, examinou e reexaminou-se todas as produções mediante leitura exaustiva dos resumos. Foram selecionadas aquelas que correspondessem ou remetessem ao tema proposto. Ao final dessa depuração, as pesquisas que tratavam da temática cuidar e educar, seja de forma central ou tangencial, correspondiam apenas a 6 produções.

Vale esclarecer que, durante a incursão no portal da Capes em busca de pesquisas para análise, deparou-se com um grande número de trabalhos encontrados em outros campos de conhecimento que também discutiam o assunto do cuidar-educar. Em termos quantitativos observou-se um volume considerável de publicações na área da Educação na discussão desse tema com 57,6% do total. A área da Saúde englobando Medicina, Enfermagem, Nutrição, Odontologia, Saúde Mental e Pública com 13,2% do total. Outros campos de conhecimento, como Ciências Sociais, Economia, Direito, Tecnologia, História e Teatro, também possuíam produções acerca do tema no total de 9,4%. Já a área

da Psicologia detinha 19,8% do total das produções encontradas. De certa maneira ficou evidente a pouca expressividade, pelo menos em termos quantitativos, das produções desenvolvidas pela área da Psicologia.

Em face dessa nova constatação optou-se por ampliar e reenquadrar no quadro de investigação e análise das produções científicas por entender que o diálogo com outras áreas poderia servir como um termômetro para avaliar a propriedade da produção da Psicologia sobre o tema, até porque já havia sido detectado quantitativamente o pequeno número de trabalhos da Psicologia face ao tema cuidar-educar.

Dessa forma, escolheu-se quatro teses/dissertações da área da Psicologia e acrescentou-se outras duas pesquisas, oriundas da área da Educação e da Enfermagem (saúde), pelo fato de essas áreas terem apresentado uma produção muito pertinente à área da Educação Infantil. No total, foi reunido um conjunto de seis pesquisas para uma investigação mais detalhada de seu conteúdo, as quais são aqui designadas pelas letras iniciais da área de conhecimento e ano da pesquisa: Psicologia 1999 - PSI99(1); Psicologia 1999 - PSI99(2); Psicologia 2004 - PSI04; Psicologia 2006 - PSI06; Enfermagem 2001 - ENF01; Educação 2005 - EDU05.

Resultados

Considerando que o objetivo desta pesquisa buscou conhecer e analisar as produções sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil, realizou-se a análise desses estudos identificando, principalmente, as ideias que constituíam e sustentavam esse conceito e sua relação com a saúde psicológica que apresentavam. A análise do conteúdo e discussão dos achados foram subsidiada pelos princípios propostos no RCNEI e articulada com os conceitos postulados por Wallon (1979) e González Rey (2004).

Após leitura exaustiva na íntegra das seis pesquisas selecionadas, foram construídas três

categorias de análise, a saber: cuidar-educar e afetividade, saúde psicológica e saúde-prevenção.

Quanto à categoria *cuidar-educar e afetividade*, há de se tomar por base os princípios postulados por Wallon (1979), os quais consideram que a relação do cuidar e educar do outro perpassa, eminentemente, pela dimensão afetiva. Nesse sentido, ao lidar com crianças, sobretudo em contextos da Educação Infantil, a relação afetiva é primordial no processo de construção do conhecimento e na atividade de educar. Ela é o fio condutor na busca do conhecimento da pessoa sobre si e na constituição do eu. Contudo, quando à análise das produções verificou-se que a afetividade não foi objeto das discussões. Ainda que duas pesquisas da área da Psicologia tivessem feito menção a Wallon em seu referencial, seus conceitos não foram discutidos.

Das seis pesquisas analisadas, houve uma tendência a olhar a questão do cuidar-educar de uma perspectiva cognitiva, principalmente nas 3 das 4 pesquisas da área da Psicologia, em que o discurso se encaminhou mais para as práticas pedagógicas. Isso denota, de certa forma, uma visão mais pedagógica do que propriamente psicológica do fenômeno. Pressupõe-se que essa tendência nas pesquisas na área da Psicologia, oriundas principalmente da área da Psicologia Educacional, resulta da influência dos princípios postulados pelo RCNEI sobre o cuidar e o educar (Brasil, 1998). Constata-se nesse Referencial uma ambiguidade sobre essa questão, pois, ao mesmo tempo em que se teoriza em favor da indissociabilidade das ações de cuidar e educar, nota-se que a implementação, a concepção, a estruturação, bem como as ações sugeridas pelo documento, recaem no modelo de ensino, ou seja, de escolarização da Educação Infantil. Decorrente disso, observa-se uma prioridade na formação dos professores no âmbito do ensino-aprendizagem e não se enfatiza a formação dos outros profissionais e até mesmo outros elementos como as relações interpessoais, a família e projeto pedagógico, que por sua vez compõem a rede dinâmica desse contexto, conforme afirmam Faria e Palhares (2000) e Haddad (2003).

A concepção de cuidar-educar das pesquisas PSI99(1), PSI99(2) e PSI04 recai sobre uma melhor formação dos professores para as práticas pedagógicas. São pesquisas cujo conteúdo aponta para a problemática do binômio cuidar-educar, originado historicamente dos espaços que acolheram essa população. Portanto, possuem uma visão mais institucional-pedagógica da problemática em si e, nesse sentido, atribuem um peso muito maior à formação do professor. Nessas pesquisas, os estudos têm uma perspectiva muito mais voltada ao *fazer* da ação pedagógica do professor do que ao *se relacionar*.

No entanto, a despeito desses achados, julgou-se relevante fazer algumas interfaces desses dados com o que se observou em uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa, do qual a pesquisadora é integrante, "Processos de constituição do sujeito em práticas educativas", e o qual é liderado pela Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, de 2008. No decorrer de uma atividade de extensão de capacitação de um grupo de professores da rede pública do Ensino Fundamental, notou-se que muitos tinham uma formação acadêmica consistente, além de cursos de especialização em entidades de grande prestígio na região. Contudo, esse saber pedagógico pareceu não lhes dar suporte suficiente para lidar com as situações cotidianas que envolvessem afetos junto aos seus alunos, pois sofriam dos mesmos dissabores e eram afetados por eles tanto quanto seus colegas que não possuíam essa formação acadêmica mais elevada. De um modo geral, ainda que as formações pedagógicas fossem distintas, a forma de operacionalizar e desenvolver suas práticas pedagógicas no que concerne aos aspectos afetivos era semelhante.

Diante disso, há de se pensar que outros fatores não revelados estariam impedindo um atendimento adequado às crianças? Que formação é essa que não dá conta de lidar com as diferenças? Logo, entende-se que uma formação pedagógica que prima pelos aspectos cognitivos e intelectuais,

cuja questão da afetividade não é tomada como alvo central da prática pedagógica, não dá conta de implementar uma educação de qualidade, que leve à promoção da saúde psicológica.

Na pesquisa da área da Enfermagem, ENF01, o cuidar foi o foco central do estudo e apontou com clareza as concepções distintas do cuidado familiar e do cuidado institucional, advogando em favor desse último, isto é, o cuidado como um ofício, tal como é concebido no âmbito da enfermagem. Sob essa ótica, o cuidar enquanto ofício está para além de ações caritativas e beneméritas, extrapola todas as situações mais estreitas e imediatas, fazendo-se presente em todas as instâncias do sistema educacional infantil. Nesse sentido, é um cuidar no qual está implícita a questão da afetividade, pois consiste em trocas afetivas que vão ganhando complexidade e sendo substituídas por relações de natureza cognitiva, tais como o respeito e a reciprocidade, à medida que a criança vai se desenvolvendo (Dantas, 1992). Isso requer, do âmbito educacional infantil, a adequação das tarefas relacionadas às possibilidades de cada criança, o fornecimento dos recursos para realização das atividades de modo que ela possa confiar em sua capacidade, ser autônoma, criativa, comunicativa e relacional. São formas de interação a que Dantas (1992) se refere como cognitivização da afetividade.

No que se refere à categoria *saúde psicológica*, esse conceito não foi abordado nas pesquisas diretamente ou de forma clara. Por se tratar de um fenômeno complexo, fez-se uma varredura nas produções a fim de identificar como esse conceito apareceria. Por saúde psicológica, adota-se a definição de González Rey (2004), cujos aspectos básicos que caracterizam a saúde psicológica estão intrinsecamente relacionados a uma personalidade saudável, o que, por sua vez, implica na capacidade de a pessoa ser autônoma, ser afetiva, ser empática, ser criativa, saber lidar com situações adversas e na capacidade de se relacionar, entre outras.

Em razão da escola se fazer presente na vida das crianças desde cedo, ela tem sido um espaço

vital para a promoção da saúde e cabe perguntar qual o seu papel nesse processo. Segundo o que preconiza o próprio RCNEI “uma instituição de Educação Infantil deve ter como objetivo tanto cuidados relacionais, envolvendo a dimensão afetiva, quanto cuidados voltados aos aspectos físicos” (Brasil, 1998, p.24).

Nas pesquisas que foram analisadas, a questão da saúde psicológica aparece relacionada à formação do professor, o que faz supor uma preocupação com os cuidados relacionais e pedagógicos. De uma maneira geral, quatro das pesquisas estudadas tendem a atribuir à prática pedagógica a responsabilidade de conduzir a criança a um desenvolvimento saudável. De fato, há de se compartilhar a importância desta ênfase à figura do professor nesse processo, contudo, se focalizar o olhar apenas nessa relação imediata sem considerar os demais elementos que a sustentam corre-se o risco de se ignorar a grande complexidade de relações que permeiam o campo da Educação Infantil.

Nesse caso, a pesquisa oriunda da área da Psicologia PSI99(2) apresentou uma proposta de trabalho em que defende a concepção de uma Pedagogia da Relação, logo, todos os agentes direta e indiretamente envolvidos com o sistema educacional assumiriam equitativamente com compromisso, qualidade e conhecimento a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança (Mello, 1999). Entende-se que é uma proposta assentada em uma perspectiva de saúde psicológica, cujo olhar se volta prioritariamente para todas as relações existentes nas escolas e para as subjetividades que são produzidas por estas relações. Trata-se de um modelo de trabalho que ultrapassa tanto o determinismo assistencialista quanto o determinismo escolarizante, remetendo a um princípio educacional que assume a perspectiva de multifuncionalidade, cuja atuação é constituída por um trabalho conjugado tanto na esfera pública quanto na privada por agentes envolvidos. Assim, não caberia só ao professor tal incumbência, mas também aos demais profissionais e instâncias, o que

configura uma gestão da Educação Infantil de qualidade, alinhando-a a concepções de outros pesquisadores da área (Haddad, 2003; Campos, 2006). Essa proposta defendida por Mello (1999) que consiste na valorização das relações interpessoais está imbuída, de certa maneira, da concepção de afetividade como elemento crucial na mediação dessas relações, tal como considera Wallon (1979), para quem os afetos permeiam todo o processo de desenvolvimento da criança e compõem como fundamentais na relação ensino-aprendizagem.

Já a pesquisa ENF01, da área de Enfermagem, ao buscar constituir um corpo de conhecimento sobre o cuidar no ambiente educacional infantil, atribuindo-lhe o caráter de "ofício", traz em sua concepção elementos essenciais que sustentam a existência e a implementação de uma socialização infantil extrafamiliar. Além disso, convoca a presença do Estado como um cotutor, cuja atuação deve seguir os princípios de uma política que assegure os direitos da criança, removendo assim as inconsistências e dicotomias geradas por modelos anteriores caracterizados por uma prática benemérita ou caritativa, que, por sua vez, se assenta em uma concepção de política das necessidades. É uma pesquisa que advoga por uma prática educacional infantil que não se limita à saúde pedagógica, mas que promova a saúde da criança em todas as suas dimensões.

Quanto à categoria que remete à questão da *saúde-prevenção*, atentou-se para as pesquisas que além de criticar o modelo existente apontavam e mencionavam ações preventivas com vistas à superação do binômio cuidar-educar dentro do contexto educacional infantil. Enfatizavam as iniciativas decorrentes do âmbito pedagógico, pois o consideravam como primordial, chamando a atenção para a urgência de maiores investimentos na formação dos professores, tanto inicial como continuada.

Além de compartilhar esses princípios, a pesquisa da área da Educação EDU05 amplia essa visão defendendo a implementação de iniciativas de

cunho preventivo no âmbito da formação, das práticas pedagógicas e das políticas públicas, por meio de ações voltadas à reformulação curricular da formação, à profissionalização da categoria entre outras do âmbito das políticas públicas.

A pesquisa PSI99, da área da Psicologia, por sua vez, destaca a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva preventiva no âmbito institucional-político, tomando como ponto de partida uma gestão eficiente, que tenha um projeto pedagógico cujo currículo se constitua de práticas pedagógicas voltadas para a criança, para a relação creche-família, para a formação continuada dos professores e para sistematização dessas ações, seguindo o modelo de trabalho integrado.

Já a pesquisa da área da Enfermagem ENF01 tem como pressuposto de prevenção uma atuação no âmbito conceitual-institucional-educacional, na medida em que reconceitualiza o fenômeno do cuidar como indissociável do educar e o toma como central no atendimento à criança em todos os âmbitos: família, educação e saúde. Esse entendimento resulta na possibilidade de se desenvolver um modelo de abordagem integrada de educação, conforme iniciativas tomadas pela Suécia com grande sucesso (Haddad, 2003).

Portanto, medidas preventivas requerem ações decorrentes tanto do âmbito pedagógico, institucional, como das políticas públicas.

Conclusão

Retomando o objetivo deste estudo, buscou-se analisar as produções científicas que tratam da questão do cuidar-educar na Educação Infantil identificando as ideias que sustentam esse conceito e sua relação com a saúde psicológica. Ainda que o foco da pesquisa eram as produções dos programas de pós-graduação em Psicologia, fez-se necessário agregar outras pesquisas de outras áreas de conhecimento, dada a importância e relevância que essas produções acrescentariam à essa pesquisa.

Constatou-se que esse tema nas pesquisas dos programas de pós-graduação em Psicologia apareceu relativamente em menor número de publicações quando comparado com outras áreas do conhecimento.

Considerando que a área que trata desse assunto é a Psicologia Educacional-Escolar e sabendo que as questões de pesquisa nascem da problematização das práticas sociais dos profissionais quando da constatação da ausência de conceitos ou experiências de ordem teórico-práticas para explicarem dados e fenômenos, há de se perguntar se a pouca produção da Psicologia sobre a questão do cuidar-educar na Educação Infantil não teria relação com a ausência ou pouca inserção de psicólogos educacionais atuando em instituições de Ensino Infantil. Por outro lado, a ausência deste profissional da Psicologia nesses espaços talvez possa ser explicada pela forma como historicamente tem se desenvolvido o trabalho nestas instituições, cujas práticas por vezes estão mais a mercê de uma concepção voltada aos cuidados físicos e à dimensão pedagógica do que efetivamente à promoção da saúde das relações, sobretudo a psicológica. É fato que questões de natureza relacional, comportamental, afetiva e emocional presentes no ambiente educacional têm sido vistas e tratadas como problemas cujas soluções não cabem às instituições educacionais e escolares e daí são encaminhadas para outras instâncias, sejam institucionais, sociais, médicas ou psicológicas.

Se não há um movimento efetivo da Psicologia, principalmente da Psicologia Educacional-Escolar, na investigação destas questões, outras áreas de conhecimento têm investido neste tema e já ocupam um lugar significativo tanto na produção de conhecimento quanto na construção de propostas para a implementação de políticas públicas. Neste sentido, a área da educação lidera a produção científica no que concerne ao número de pesquisas ou aos avanços e descobertas que essa produção propiciou, inclusive na formulação dos Referenciais Curriculares de Educação Infantil que

norteiam o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, além de subsidiar a implantação de várias outras políticas públicas. Outrossim, observam-se avanços na forma de conceber a relação cuidar-educar, inclusive no que concerne a uma postura mais crítica, que examina as influências nesse contexto, segundo perspectivas político-filosóficas. É esta área que tem propiciado que se repensem as práticas pedagógicas, os currículos, as relações com as famílias etc., trazendo para a reflexão a dimensão afetiva do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Além da Educação, outras disciplinas da área da Saúde, como a Enfermagem, por exemplo, têm se voltado para essa rede social, questionando, debatendo e investigando, e, em consequência desse movimento, têm contribuído para a implantação de ações por várias instâncias governamentais, como é o caso do Programa Saúde na Escola (PSE), desenvolvido pelo Governo Federal, que conta com a participação de vários profissionais da área da saúde e até então a presença do psicólogo é pouco expressiva.

Em relação às ações dicotômicas das práticas de cuidar-educar presentes no Ensino Infantil, as pesquisas mostraram que tal dicotomia é reforçada por três situações: ausência de entendimento científico, político e institucional do conceito de criança enquanto cuidados institucionais; necessidade de articulação teórico-prática na formação inicial dos professores e falta de reconhecimento social do profissional da Educação Infantil. Diante disso, torna-se imprescindível que os esforços para a superação dessa dicotomia devem emanar tanto do âmbito acadêmico, do âmbito curricular, quanto - do âmbito político e social. Ainda que a implantação de uma educação de qualidade com vistas à promoção da saúde psicológica dos alunos requer prioritariamente um maior investimento na melhor formação dos profissionais da Educação Infantil, faz-se necessário considerar também um conjunto de outras ações que envolvem tanto a esfera legislativa e política quanto a acadêmica.

Em suma, no âmbito educacional, advogar em favor de uma melhor formação dos profissionais da Educação é um fato urgente e necessário, no entanto, não se pode deixar de olhar para outras esferas do próprio sistema educacional, quais sejam: instâncias legais, administrativas/organizacionais, estruturais, funcionais/relacionais. São instâncias que devem ser chamadas para responder às questões que dizem respeito à falta de investimento na escola, à ausência de projetos que envolvam as famílias e à questão da gestão institucional.

Nesse sentido, se faz muito pertinente um Programa de Educação Infantil que contemple todas essas convocações, demandas e especificidades e que traduza na prática todos os princípios de um atendimento de Educação Infantil com qualidade, o qual leva à promoção da saúde psicológica da criança.

Com isso, há de se pensar que a integração cuidar-educar está próxima de ser alcançada tanto no âmbito das políticas públicas, quanto nas produções teóricas e nas práticas de atendimento. Parece que há uma aproximação da concepção cujo sentido seja equivalente ao atribuído à palavra inglesa *educare*, em que o cuidar e o educar são elementos intrínsecos, que constituem e mantêm uma mesma unidade.

Contudo, esse avanço precisa ser conquistado pelos estudos da Psicologia, sobretudo no âmbito educacional, que tem como foco de investigação as subjetividades em relação, pois o que se constata é uma tendência da Psicologia em assumir uma perspectiva mais pedagógica do que psicológica para explicar o fenômeno aqui investigado. Dessa maneira acaba de certa forma se distanciando enquanto campo de investigação científica do seu objeto de estudo.

Enquanto isso outras áreas do conhecimento, em destaque a área da saúde, segundo a busca bibliográfica aqui representada pela enfermagem, têm apresentado contribuições significativas para o campo da Educação Infantil, oferecendo explicações de sua perspectiva para as grandes questões conceituais constituintes desse contexto. São

questões carregadas de ambiguidades e contradições cujas distorções recaem nas práticas educacionais e iniciativas políticas. As postulações e achados científicos oriundos dessa pesquisa da área da enfermagem vêm esclarecer e responder muitos desses problemas conceituais que permeiam o cenário educativo, levando a uma compreensão comum do termo *cuidar*, qualquer que seja a perspectiva científica ou olhar político adotado. Logo, a enfermagem acaba também fornecendo elementos essenciais para validar sua presença, enquanto campo do conhecimento e profissão, junto às políticas públicas na área da Educação Infantil e nos espaços infantis, e a exemplo dessa área entende-se que a Psicologia, primordialmente do âmbito educacional, deve buscar legitimar seu papel enquanto profissão na área da educação, guiada à luz de seu objeto de estudo, as subjetividades em relação à saúde psicológica.

Referências

- Azevedo, H.H.O.; Schnetzler, R.P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: Reunião Anual da Anped, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm>. Acesso em: maio 2007.
- Brasil. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- Campos, M.M. *Consulta sobre qualidade da educação infantil brasileira: relatório técnico final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.
- Dantas, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y.; Dantas, H.; Oliveira, M.K. *Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p.85-98.
- Faria A.L.G.; Palhares, M.S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação da primeira infância no Brasil*. Brasília: Unicef, 2008.
- Galvão, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- González Rey, F. *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- Haddad, L. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. *Revista Pátio*, v.1, n.1, p.10-12, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/>>. Acesso em: jun. 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Mello, A.M.A. *História da carochinha: uma experiência para educação de crianças abaixo de 3 anos em creche*. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

Tiriba, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas.

In: Reunião Anual da Anped, 28., 2005, Caxabu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm>. Acesso em: maio 2007.

Wallon, H. O papel do outro na consciência do eu. In: Wallon, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Veja Universidade, 1979. p.147-160.

Witter, G.P. (Org.) *Produção científica em psicologia e educação psicologia escolar*. Campinas: Alínea, 1999.

Recebido em 14/2/2012, reapresentação em 18/7/2012 e aceito para publicação em 1/8/2012.

A educação, o brincar e a infância contemporânea

Education, playing and contemporary childhood

Ana Marta Meira¹

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões sobre a infância contemporânea, o brincar, a educação, a cultura, a cidade e a arte, a partir de uma análise transdisciplinar. As contribuições da Psicologia e da Psicanálise são importantes para o aprofundamento de estudos sobre o tema, problematizando questões referentes à crescente medicalização da infância e sua extensão na educação. As configurações do laço e do espaço social encontram-se articuladas a posições que oscilam entre o automatismo e o incremento de trocas coletivas, sendo o brincar considerado fundamental na educação das crianças e em seu processo de subjetivação.

Palavras-chave: Brincar. Cultura. Educação infantil. Infância contemporânea. Psicanálise.

Abstract

This article presents reflections on the contemporary childhood, playing, education, culture, the city and the art through a transdisciplinary analysis. The contributions of Psychology and Psychoanalysis are important for deepening the studies on the subject. Problematizing questions that refer to the increasingly use of medicine in childhood and its extension to education. The setting between the bonding and the social space are articulated positions that oscillate between the automatism and increasingly collective exchanges. The act of playing considered fundamental in the education of children and in their process of subjectivation.

Keywords: Play. Culture. Childhood education. Contemporary childhood. Psychoanalysis.

Introdução

A educação na infância apresenta em suas configurações a transversalidade de campos

conceituais, experiências e reflexões sobre as crianças, seus laços sociais e aprendizagens.

Os campos da cultura e ludicidade são importantes eixos na educação, sendo crucial o

¹ Pesquisadora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Pesquisa em Educação e Arte. Av. Paulo Gama, s/n., Prédio 12201, Sala 700-14, Centro, 90046-900, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: <anamartameira@gmail.com>.

aprofundamento de estudos sobre suas interfaces, contribuindo para a formação das crianças em todos os âmbitos, considerando-se também a Psicologia e a Psicanálise a partir de suas reflexões sobre a subjetivação das crianças.

A partir de pesquisas realizadas sobre a infância contemporânea evidencia-se que a arte e a cultura são espaços subjetivantes e coletivizantes, propiciando interferências entre múltiplos grupos em espaços da cidade, que é habitada pela diversidade e pelo historicismo que se desvela em suas vias.

A cultura do brincar

A infância e o brincar são temas que convocam à articulação com a cultura e a história, sendo importante a reflexão sobre suas configurações na contemporaneidade.

Ariès (1981, p.94), ao escrever sobre jogos e brincadeiras, revelando as mudanças que se processam na sociedade industrial, afirma que o brincar, antes ensaio de laços coletivos, passa a assumir características individualizantes:

[...] o divertimento, tornado quase vergonhoso, não é mais admitido, a não ser em raros intervalos, quase clandestinos: só se impõe como dado dos costumes uma vez por ano, durante o imenso êxodo do mês de agosto que leva às praias e às montanhas, à beira d'água, ao ar livre e ao sol uma massa cada vez mais numerosa, mais popular e ao mesmo tempo mais motorizada [...]. Na sociedade antiga [...] os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida.

Agamben (2002, p.145) analisa a linguagem e a infância escrevendo a respeito das vias diacrônicas que marcam o brincar ali onde se operam deslizamentos, onde o mesmo é transformado incessantemente. Em oposição à sincronia que o

situaria em uma posição determinada, os elementos diacrônicos vêm a instalar o brincar em processos de transformação permanentes: "enquanto representação de um puro intervalo temporal, o brinqueado, em efeito, é sem dúvida um significante da absoluta diacronia, indicando que uma estrutura se transforma em acontecimento".

Gagnebin (1999, p.59), a partir das contribuições de Benjamin, ressalta as transformações que ocorrem na sociedade capitalista marcada pelo individualismo:

A história do si vai, pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum (são os inícios da psicanálise, poderíamos também acrescentar). Benjamin situa neste contexto o surgimento de um novo conceito de experiência, em oposição àquele de Erfahrung (Experiência), o do Erlebnis (Vivência), que reenvia à vida do indivíduo particular, na sua infável preciosidade, mas também na sua solidão. Essa interiorização psicológica é acompanhada por uma interiorização especificamente espacial: a arquitetura começa a valorizar, justamente, o "interior".

Essas transformações são colocadas em jogo na infância, sendo sua expressão as mudanças que passam a marcar o espaço privado onde as crianças apresentam de forma crescente o isolamento que se estende a suas experiências.

Apesar do discurso hegemônico que apregoa a tecnologização às crianças, observa-se que há uma diferença crucial em relação a formas de transmissão cultural que se realizam pela via do teatro, do circo, das histórias contadas, nas quais a presença do outro é imprescindível e onde há a convocação à travessia da fantasia em uma dimensão de experiência. É comum observar-se que uma criança que escuta uma história, que vai ao teatro, que vai ao circo, se coloca a brincar, posteriormente, com isso que não mais está.

Oferecer às crianças espaços de transmissão que possam ser palco dos ensaios do brincar em presença, nos quais o corpo é colocado em jogo, são vias que convocam à criação. São processos

subjetivantes, ali onde as crianças brincando reinventam cenas que as marcam, construindo seu próprio enredo, enlaçando sua fantasmática a uma dimensão na qual constituem a imagem de si e de seu corpo.

A criança que brinca coloca em jogo posições que remetem ao devaneio, ao sonho. Nessa borda atravessa o espelho e mergulha em um universo de fantasia próprio do brincar. O que opera o encontro da criança com as bordas que a convocam a brincar? Essa questão nos remete a pensar no lugar que ocupa a transmissão nesse espaço de fantasia, que com seu tecido vestirá a possibilidade da criança brincar.

No terreno onde as vias do brincar se fundam, podemos encontrar a alternância entre a presença e a ausência, o aparecimento e o desaparecimento, o jogo, o inesperado, a afirmação, a denegação, as trocas que geram diferenças. Viver suas fantasias ao vivo, pisando no chão, olhando para o outro, falando, realizando trocas, faz diferença na educação das crianças, possibilitando as mesmas experienciar sua infância ali onde mais se encantam, brincando com o mundo e seus pares. A experiência de troca com o outro é constituinte do brincar, fundando formas de ser que consideram a alteridade, deslocando posições narcísicas.

Dolto (1996) remete todos à dimensão do riso diante do inesperado, da surpresa, ao relatar um encontro com um bebê de 9 meses e sua mãe em uma praça. Brinca com ele em torno de um chapéu que lhe chamara a atenção, onde as palavras cobriam os movimentos que com este ela fazia: esconder, aparecer, jogar, pegar. Ao mostrar o chapéu a ele, enunciava: "Não tem mais chapéu!". Ao fazê-lo desaparecer, falava "Chapéu!". Esta brincadeira levou o bebê a dar sua primeira gargalhada:

[...] de repente, e pela primeira vez em sua vida, Jacques pôs-se a rir às gargalhadas, o que, como vocês podem imaginar, surpreendeu tanto a mim quanto a sua mãe! Uma gargalhada! Uma gargalhada que era interrompida, como um arrulho em sua garganta, à espera do que eu ia fazer (Dolto, 1996, p.10).

Hyppolite (1987) escreve sobre a denegação, que remete ao ser sob a forma de não ser, forma constitutiva da linguagem e do pensamento. O processo denegatório é estruturante da brincadeira simbólica e pressupõe a operação de duas posições que se inscrevem primordialmente na criança pequena: o juízo de atribuição e o juízo de existência.

Os processos de introjeção e expulsão encontram-se articulados à construção do eu, do pensamento e do imaginário. Aparecer, desaparecer, ser sob a forma de não ser, afirmar, negar, denegar, são passagens enlaçadas à constituição dos registros do imaginário, simbólico e real.

É no campo do desconhecimento que se constituem o eu e as formações do pensamento. É possível ilustrar essa passagem a partir da observação do brincar de crianças pequenas que se opera pela via do ser e não ser, do faz de conta, de partir do nada e inventar um mundo. Esse é um trabalho psíquico que supõe a possibilidade de pensar, inventar e criar laços imaginários e simbólicos a partir do que é escolhido por ela e do que é jogado fora.

Brincar supõe escolher, deixar de cercar-se da totalidade ilusória para na dimensão da ausência tecer seu enredo, supõe deixar cair o véu sógnico do sentido: "O jogo de engano da criança supõe que a mãe saiba brincar, que ela possa brincar de se fazer enganar" (Bergès & Balbo, 2001, p.85). A fala denegatória aponta para a transmissão simbólica e a construção de um saber.

Brincar com o corpo, com as palavras, com os gestos, com os objetos, funda inscrições que também se desenham no trânsito pelos campos da invenção própria da arte. Nas bordas da ausência, da falta, a criança confronta-se com a imaginação, a simbolização, a invenção. A partir da experiência de perda, ela busca o que não está. Busca que realiza na brincadeira que inventa ali onde o não que escuta de seus pais a convoca a fazer outra coisa com o que não está, com o que é ausente. Assim, encontra-se remetida à possibilidade de buscar nas histórias, contos, teatro, circo, traços que a acom-

panhem em sua trajetória de vida e que sejam o enredo de suas brincadeiras para mais além da novela familiar. Enlaçar seu corpo a palavras pela via da imaginação e fantasia é o trabalho que a marca em sua infância, ali onde o brincar se instala.

A cidade, a cultura e a arte enquanto fonte de laços sociais e cidadania, assim como de referência simbólica e imaginária nos processos de constituição subjetiva e aprendizagem, são relevantes campos que se articulam à Educação, à Psicologia e à Psicanálise.

No âmbito da Psicologia e da Educação, a proposição de espaços coletivos e a criação e aprendizagem não formal na cidade instauram espaços a praticar, lugares a ocupar. O espaço passa a ser lugar praticado, e as crianças encontram em suas vias fontes de subjetivação, de referência simbólica, instaurando memórias, histórias, experiências em presença (Certeau, 2001).

Trilla e Ghanem (2008) escreve sobre os processos educacionais que se estendem para além do universo familiar e escolar, ampliando seus campos para a rua, os meios de comunicação, as artes, a cultura, os museus, entre outros espaços considerados não formais.

Ali onde se transita pelos espaços da cidade reservados à infância, encontram-se novas vias que revelam que a infância circula pelas praças da cidade, pelas regiões mais remotas do Brasil, pelas aldeias indígenas, pelas calçadas, pelas bordas da cultura que veste a cidade com histórias e fantasias (Meira, 2004, 2011). A riqueza das múltiplas infâncias que se revelam quando se transita pela cidade é reveladora da história que se encontra anestesiada pelos automatismos sociais hegemônicos.

Dar o salto em direção à cultura e às histórias do teatro de rua, das peças teatrais infantis, do circo, das brincadeiras tradicionais, das cantigas, é outorgar às infâncias o lugar que lhes cabe: experienciar em presença, aprendendo a realizar trocas coletivas, convocantes de laços sociais e de relações com a cidade.

No campo da educação e da arte há importantes reflexões que fundamentam a perti-

nência dos espaços educativos não formais, da extensão educativa que permeia diferentes territórios que atuam em redes transdisciplinares, em interterritorialidades. A formação dos professores que atuam com crianças também é foco de análises e reflexões, considerando que os “currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias” (Barbosa, 2008, p.24).

A arte em suas diferentes linguagens, para além das práticas de ensino formal, é fonte de pensamento, criação, aprendizagem e educação. As formas de arte articuladas ao lúdico revelam campos onde a invenção é a marca, onde a presença dos atores e artistas remete a uma experiência em que o que tece seu enredo é o jogo de estar onde não está, de falar sobre o que não está, de fazer aparecer o não esperado, de virar do avesso o cotidiano.

A Educação e a Psicologia são campos que podem contribuir para a análise da criança em processos educativos, considerando as formações sociais atuais que apresentam múltiplos campos na aprendizagem e leitura do mundo.

A reclusão no espaço protegido da casa e dos trajetos controlados distancia de forma crescente as crianças do espaço da rua, da sua cidade, da polis. Os espaços segregados, condomínios, prédios gradeados, o afastamento das populações de classe baixa para a periferia do espaço urbano, são processos que desenharam na cidade a lógica capitalista.

A sociedade contemporânea apresenta laços sociais atrelados ao espetáculo, ao controle e ao discurso hegemônico próprio dos padrões ideais de consumo, operando cotidianamente a mercantilização de formas de vida. As crianças são marcadas por essas configurações, pela publicidade transmitida nos horários infantis televisivos, com sua convocatória cotidiana ao consumismo sem fim.

Freire (1987) realizou importantes contribuições para a educação, através de suas proposições, entre essas a leitura do mundo, a pesquisa

dos temas geradores, a aprendizagem marcada pela relação dialógica com a comunidade. A sociedade capitalista reproduz a segregação, o individualismo e a competição como traços de referência.

O brincar e os laços sociais são constituintes da subjetivação das crianças (Meira, 2004). Reproduzindo as formações da sociedade capitalista no sistema escolar, os professores frequentemente assumem posições de controle sobre as crianças e a infância, subtraindo os espaços lúdicos. Na sociedade contemporânea o discurso social sobre as crianças, a escola e a cidade ressalta o isolamento, a depressão, a hiperatividade e a violência como sintomas recorrentes.

A medicalização de crianças é crescente na atualidade e nas escolas são inúmeros os encaminhamentos de alunos para consultas psiquiátricas e neurológicas buscando o controle de seu comportamento através da prescrição de psicofármacos (Roudinesco, 2000; Kristeva, 2002).

Os crescentes sintomas relacionados à hiperatividade diagnosticados sem controle em nome dos interesses da indústria farmacológica são a expressão da conjugação de fatores que abarcam, entre outros, a falta de espaço e tempo para as crianças brincarem, o esquecimento da infância no imaginário dos professores, o controle escolar sobre os movimentos (Roudinesco, 2000).

A Organização Mundial da Saúde recomenda o acesso a bens culturais como principal medida relativa à saúde mental das crianças e adolescentes (Saxena, 2005). Os dados desse projeto evidenciaram que a maioria das crianças não são atendidas em seus direitos básicos, sendo crescente a medicalização na infância, corroborada pelas altas taxas de psicofármacos prescritos em função de diagnósticos psiquiátricos específicos de transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros.

A escola na atualidade produz a individualização na aprendizagem e a competição entre as crianças, espelhando-se no discurso social hegemônico que enuncia como ideais de ser a eficácia, a rapidez, a perfeição, o consumo (Kuhlmann Júnior, 1998). A organização espacial das

salas de aula configura-se como expressão do controle sobre as crianças (Faria & Palhares, 2000).

Experiências realizadas no campo educativo podem ser referenciadas na direção de explicitar possibilidades que desvelam a educação para o coletivo e a troca social. Podemos nos reportar a países que apresentam em suas formações sociais a consolidação de relações solidárias.

Na Suécia, 98% das crianças frequentam escolas públicas baseadas em princípios igualitários, convivendo entre vários grupos sociais, de várias idades na mesma classe e aprendendo a constituir laços de solidariedade (Sweden, 2009). As crianças aprendem desde a mais tenra idade a conviver com a diferença, a compartilhar com o outro, em uma concepção pedagógica baseada em Paulo Freire (Freire, 1987). A Educação Infantil privilegia a socialização e a aprendizagem ativa, sendo as atividades criativas, como arte, música, teatro e o brincar, consideradas componentes essenciais da mesma (Korpi, 2007). As crianças são estimuladas a participar de seu entorno, iniciando sua educação e "competência social em direção a processos democráticos" (Korpi, 2007, p.24). Os professores suecos passaram a receber formação nessa direção desde 1962. No final da década de 1980, Reggio Emilia e Malaguzzi também passaram a ser referência na educação, baseada na aprendizagem ativa e na cooperação (Korpi, 2007). No Brasil, o brincar e a arte na Educação Infantil são prerrogativas atuais das diretrizes de educação nacional.

Na sociedade atual, as crianças são confrontadas na escola com a crescente demanda de aprendizagem baseada em conteúdos, tendo como espelhos ideais a produção, eficiência e aceleração. O futuro das crianças é atuado no presente, apagando as formas de ser infantis que justamente outorgam a consistência necessária para sua vida por vir.

Os professores, marcados pelos imperativos institucionais de produção e resultados satisfatórios, atuam muitas vezes em direções que consideram as brincadeiras, as falas e as trocas das crianças

como sendo atos de falta de disciplina, interesse e atenção. Esses sintomas emergem em classes escolares nas quais o individualismo é a regra básica, onde o próprio espaço da sala de aula é baseado no controle e isolamento das crianças. A partir das contribuições da psicanálise, dos estudos clássicos da Psicologia da criança, é constatado que as crianças necessitam de espaços de compartilhamento para a constituição de seu lugar no mundo e do aprender (Piaget, 1973). Falar, trocar, movimentar-se em direção ao outro poderia ser considerado, pelos professores, como busca de interações sociais.

A aprendizagem pode ser construída em interação. Se o futuro é o espelho que rege o ensino, pode-se supor que o trabalho do adulto é realizado em presença de outros, em trocas constantes, na sociedade em rede atual. Mas as crianças são educadas na escola de forma a individualizar seu pensamento, sua aprendizagem. Não podem conversar, trocar; as avaliações são individuais.

Considerações Finais

A configuração da instituição escolar é rígida, via de regra, pelo disciplinamento e controle. Os professores, marcados pelos imperativos de produção, também se encontram paralisados ante o desejo de dar tempo à infância e aprendizagem das crianças e a necessidade de cumprir tarefas curriculares. Essas oscilações pendem para o lado produtivo, e as crianças são disciplinarmente rígidas e classificadas a partir de diagnósticos psiquiátricos e medicalizadas como forma de controle do que deveria ser considerado constituinte do ser infantil, as trocas sociais e coletivas, os movimentos em direção ao outro.

O brincar, na direção inversa a essas prerrogativas, é produção temporal extensiva e presencial, outorgando consistência subjetiva às crianças. Brincar supõe o exercício de trocas realizadas de forma que as crianças sejam partícipes, criadoras de laços sociais, ensaiando perdas e ganhos, ausências e presenças, confrontando-se com

a falta produzida pela incessante quebra de espelhos narcísicos. O corpo adquire movimento simbólico e imaginário, em brincadeiras que através do faz de conta produzem formações constitutivas de si e do outro.

À escola, cabe escutar e dar lugar à infância, suas enunciações, movimentações, dando lugar ao brincar, às invenções de si e do outro, formas de aprender que instauram entrelaçamentos entre campos inseparáveis: o desejo e o aprender, o prazer e a experiência de descobrir o mundo através dos mal-entendidos próprios da linguagem. Cenas educativas, por excelência, que possibilitam às crianças experimentar tessituras, redes, em múltiplas linguagens articuladas à subjetivação.

Referências

- Agamben, G. *Enfance et histoire: destruction de l'expérience et origine de l'histoire*. Paris: Payot et Rivages, 2002.
- Ariès, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Barbosa, A.M. Interterritorialidade na arte/educação e na arte. In: Barbosa, A.M.; Amaral, L. (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Senac, 2008. p.23-43.
- Bergès, J.; Balbo, G. *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto Alegre: CMC, 2001.
- Certeau, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Dolto, F. *No jogo do desejo*. São Paulo: Ática, 1996.
- Faria, A.L.G.; Palhares, M.S. (Org.). *Educação infantil: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Gagnebin, J.M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- Hyppolite, J. Comentario hablado sobre la Verneinung de Freud. In: Lacan, J. *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1987.
- Korpi, B.M. *The politics of pre-school: intentions and decisions underlying the emergence and growth of the Swedish pre-school*. Stockholm: The Ministry of Education and Research, 2007. Available from: <<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/09/10/62/322638cd.pdf>>. Cited: 12 May 2011.
- Kristeva, J. *As novas doenças da alma*. São Paulo: Rocco, 2002.

Kuhlmann Júnior, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Meira, A.M. *A cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5120>>.

Meira, A.M. *Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29782>>.

Piaget, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

Roudinesco, E. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Saxena, S. *Atlas: child and adolescent mental health: global concerns, implications for the future*. Geneva: World Health Organization, 2005. Available from: <http://www.who.int/mental_health/resources/Child_ado_atlas.pdf>. Cited: 14 May 2011.

Sweden. Ministry of Education and Research Sweden. Government Offices of Sweden. *Preschool pedagogy to nanotechnology: education and research in Sweden - democratic values, fundamental to the system*. 2009. Available from: <<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/13/10/20/618c6013.pdf>>. Cited: 12 May 2011.

Trilla, J.; Ghanem, E. *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, 2008.

Recebido em 9/4/2012 e aprovado em 24/5/2012.

Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada

Physical education in early childhood education: strategies to promote self-regulated learning

Luciana Toaldo Gentilini Avila¹
Lourdes Maria Bragagnolo Frison²

Resumo

As mudanças acompanhadas no século XXI exigem, no campo da educação, que os alunos saiam da escola possuidores de múltiplos saberes e autônomos nas suas aprendizagens. Para isso a escola precisa ensinar aos alunos, além dos conteúdos das disciplinas, estratégias de como autorregular as suas aprendizagens ao longo da vida. Desta forma, o objetivo dessa pesquisa foi analisar se uma intervenção proposta na disciplina de Educação Física oferecida às crianças da Educação Infantil poderia ajudar na promoção da autorregulação da aprendizagem. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso de uma intervenção realizada por uma professora de Educação Física a uma turma de Educação Infantil. Na intervenção, a professora trabalhou os conteúdos específicos da disciplina e promoveu o ensino de estratégias de aprendizagem. Após análise dos dados coletados, pode-se observar que a intervenção contribuiu para a autorregulação das aprendizagens dos alunos envolvidos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação física. Educação infantil. Estratégias de aprendizagem.

Abstract

The changes witnessed in the 21st century require for that students leave school having acquired multiple knowledge structures and being autonomous in their learning. In order to achieve that, the school needs to teach students beyond the content of the subjects, and strategies for self-regulating their learning throughout life. Thus, the purpose of this study was to analyze a proposed intervention in the Physical Education lessons offered to Kindergarten students that could help in promoting self-regulated learning. The research proposal was regarded as a case study of an intervention performed by a Physical Education teacher at a preschool classroom. In the intervention, the teacher worked the specific contents of the subject and promoted the teaching of learning strategies. After analyzing the data collected, it can be observed that the intervention contributed to the self-regulated learning of the students.

Keywords: Learning. Physical education. Early childhood education. Strategies learning.

¹ Professora, Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Caruccio, Pelotas, RS, Brasil.

² Professora Doutora, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Alberto Rosa, 154, 96101-770, Pelotas, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.M.B. FRISON. E-mail: <lfrison@terra.com.br>.

Introdução

“É de pequenino que se autorregula o destino”
(Rosário *et al.*, 2007a, p.290)

As mudanças globais configuradas no século XXI atingem não só o plano econômico, o político e o cultural, mas também o educacional. No plano educacional, uma das maiores mudanças ocorridas diz respeito à necessidade de hoje os alunos precisarem ser formados para viver em um mundo global, o que implica no investimento de conhecimentos específicos de cada disciplina transmitidos pela escola (Melo *et al.*, 2011).

Dias e Veiga Simão (2007) colocam que os alunos atualmente precisam, ao sair da escola, possuir conhecimentos múltiplos e ser autônomos para saber aprender ao longo da vida. Assim, torna-se importante oferecer esses saberes para além dos conteúdos disciplinares. É preciso proporcionar também o ensino de estratégias de aprendizagem com as quais o aluno pode aprender a desempenhar um papel mais ativo na sua aprendizagem.

A preocupação com o ensino de estratégias de aprendizagem na escola não deve ocorrer apenas nas séries finais da Educação Básica. Elas podem ser trabalhadas desde a Educação Infantil, conforme destaca Frison (2008, p.219) ao esclarecer que a Educação Infantil pode ser oferecida como um espaço de aprendizagens significativas em que “[...] a criança precisa ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências em condições educativas apropriadas, favorecedoras do desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades”.

Essa forma de olhar para a Educação Infantil se difere da maneira apresentada quando essa começou a ser oferecida no século XIX no Brasil. A única preocupação nesse século era a ocupação do tempo livre das crianças, as quais iam para instituições de cunho assistencialista brincar pelo brincar (Kulmann Júnior, 2000).

Hoje, percebe-se que essa visão se modificou. A Educação Infantil é prevista na legislação

brasileira através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/1996, tendo como um dos objetivos mais importantes contribuir com o desenvolvimento integral do educando (Brasil, 1996).

Dessa forma a promoção de uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares desde a infância pode acontecer através de aulas que estimulem a autorregulação da aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem pode ser definida como “[...] a competência do sujeito de realizar ajustamentos no processo de aprendizagem em resposta as suas percepções de *feedback* e de progressão na aprendizagem” (Rosário *et al.*, 2007a, p.283). Ou seja, uma construção de capacidades pelo indivíduo para desenvolver e direcionar estratégias diante de tarefas e desafios encontrados durante o percurso da aprendizagem.

O processo autorregulatório de aprendizagem pode ser explicado a partir de um modelo cíclico denominado de Modelo de Planejamento, Execução e Avaliação (PLEA). Esse modelo é composto por três fases: planejamento, execução e avaliação (Rosário, 2002; Rosário *et al.*, 2003; Rosário *et al.*, 2004; Rosário *et al.*, 2007b). Na fase de planejamento, os alunos realizam a análise da tarefa, a verificação dos recursos físicos e ambientais disponíveis, o estabelecimento de objetivos e um plano para alcançar a meta estabelecida. Na fase de execução, as estratégias de aprendizagem são executadas com a finalidade de se chegar ao objetivo proposto. E, por último, a fase de avaliação é o momento em que o aluno analisa se o objetivo foi alcançado e formula novas estratégias, caso a meta não tenha sido alcançada.

Para a construção de uma aprendizagem autorregulada torna-se importante promover, durante o processo de ensino, um espaço de participação autônoma, ativa e planejada do aluno, assim como proporcionar o ensino e a utilização de estratégias durante esse processo (Frison & Schwartz, 2008). Estas estratégias podem ser ensinadas através dos conteúdos específicos de cada disciplina, como também de atividades ou intervenções intencionais.

As estratégias de aprendizagem podem ser definidas:

[...] como processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o(a) aluno(a) escolhe ou recupera, os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a ação (Frison & Schwartz, 2008, p.371).

Quanto mais cedo estratégias autorregulatórias de aprendizagem forem adicionadas ao ensino das crianças, mais disponibilidade de tempo elas terão para utilizar os processos regulatórios de aprendizagem e beneficiar-se com a aquisição de conhecimentos futuros.

Uma das disciplinas, integrada à proposta pedagógica da escola, que pode ajudar no ensino de estratégias de aprendizagem desde a Educação Infantil é a Educação Física. Uma das maneiras de como esse processo de ensino de estratégias pode acontecer é a de o professor de Educação Física promover, paralelo ao ensino dos conteúdos específicos da disciplina, o ensino de estratégias de aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos pedagógicos.

O motivo de se utilizar as brincadeiras e jogos para o ensino de estratégias de aprendizagem na Educação Infantil é que esses são os meios mais fáceis de o professor de Educação Física atender às características cognitivas, sociais e motoras, apresentadas pelas crianças desse nível de escolarização. A ação do brincar oportuniza às crianças evoluírem para comportamentos superiores, em relação aos comportamentos já apresentados, através do desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³. Assim como é a partir das brincadeiras que a criança poderá adquirir “[...] seu nível básico de ação real e moralidade” (Vygotsky, 2003, p.131) e ter a chance de desenvolver o sentido de autonomia nas suas ações (Martins, 2009).

De acordo com Dias e Veiga Simão (2007), apesar de o ensino para uma aprendizagem autorregulada poder ser desenvolvido desde a Educação Infantil, poucas pesquisas têm se preocupado em investigar esse tema. Uma das razões é que alguns estudiosos alegam existir dificuldades na articulação dos processos cognitivos e metacognitivos das crianças, os quais são atributos essenciais em uma ação autorregulada para aprender (Rosário *et al.*, 2007a). Dessa forma, este artigo teve como objetivo analisar se uma intervenção proposta na disciplina de Educação Física oferecida às crianças da Educação Infantil poderia ajudar na promoção da autorregulação da aprendizagem. As justificativas para a realização desse estudo foram de ampliar a escassa literatura existente sobre a aprendizagem autorregulada em crianças e mostrar uma possibilidade de as aulas de Educação Física serem mais significativas para os alunos.

Métodos

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, que utilizou ferramentas metodológicas do tipo de pesquisa estudo de caso. De acordo com Gil (2010), este tipo de estudo permite um amplo e detalhado conhecimento sobre o objeto pesquisado. Em relação ao objeto pesquisado, trata-se de uma intervenção oferecida a uma turma de Educação Infantil realizada por uma professora de Educação Física, que lecionava na Educação Infantil pelo menos há dois anos.

O interesse em promover essa intervenção ocorreu com o intuito de tornar mais significativos os conteúdos trabalhados com os alunos durante as aulas e também de promover uma aprendizagem autorregulada. A construção da intervenção teve o apoio dos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada (GEPAAAR), da Faculdade de Educação da Universidade Federal

³ Conforme Rego (2004, p.73), a ZDP pode ser entendida como a distância entre o que a criança já consegue fazer sozinha “[...] de forma autônoma (nível de desenvolvimento real)” e o “[...] que ela realiza com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial)”.

de Pelotas, que uma vez por semana a auxiliavam na elaboração das aulas.

Os sujeitos escolhidos para participarem da intervenção pertenciam a uma turma de uma escola da rede privada da Educação Infantil localizada na cidade de Pelotas (RS). A turma era composta por 12 crianças, sendo 5 meninas e 7 meninos, com idade entre 5 e 6 anos.

Intervenção

A intervenção ocorreu durante os meses de outubro a dezembro de 2011. No total foram oferecidas dez aulas semanais de uma hora cada. Os espaços disponíveis e utilizados para a aplicação das aulas foram uma sala coberta e o pátio da escola utilizado para as atividades práticas da aula.

De acordo com os procedimentos utilizados, a intervenção foi dividida em três momentos principais. No primeiro momento da intervenção, a professora e os alunos construíram o planejamento de todos os conteúdos a serem trabalhados durante as aulas. Os conteúdos foram pré-selecionados pela professora antes da aula inicial (Tabela 1). A ordem dos conteúdos a serem trabalhados foi definida por meio de um sorteio, em que cada aluno retirou de uma caixa de papelão um papel que correspondia a um dos conteúdos presentes na tabela abaixo.

Também na primeira aula, foi confeccionado o caderno de planejamento, no qual os alunos puderam acompanhar, durante todas as aulas, os conteúdos a serem aprendidos e os já trabalhados.

O segundo momento da intervenção se caracterizou pela aplicação dos conteúdos sorteados para as oito aulas seguintes. Apesar de o planejamento ter sido elaborado pelos alunos com a mediação da professora, ela organizou com antecedência cada plano de aula. Sendo que, os planos eram flexíveis para atender às necessidades dos alunos no momento da aula.

Assim, os conteúdos selecionados foram organizados em oito planos de aula, os quais obedeceram a semelhante estrutura. Na primeira parte da aula, chamada de parte inicial, a professora relembra com os alunos os conteúdos trabalhados na aula anterior por meio de uma conversa ou de brincadeiras educativas. Logo após, visualizava e confirmava com a ajuda dos alunos no caderno de planejamento os conteúdos que correspondiam à aula do dia. A visualização do planejamento oportunizou às crianças lembrarem todas as atividades que seriam executadas.

Em seguida passava-se para a fase denominada de foco da aula. Nessa a professora e os alunos combinavam a ordem de execução das atividades do dia e o espaço mais adequado (a sala coberta ou o pátio) para isso ocorrer. As atividades foram desenvolvidas com brincadeiras, algumas planejadas pela professora e outras partiam das experiências dos próprios alunos. As brincadeiras foram realizadas com a intenção de estimular a construção de capacidades que ajudassem no desenvolvimento dos alunos e também de direcionar a criação de estratégias pelos mesmos para solucionar os problemas ocorridos durante a brincadeira.

Em algumas atividades correspondentes a cada conteúdo, a professora explicou e demonstrou aos alunos uma das formas de se fazer o movimento. Posteriormente, provocava que eles criassem novas formas de se realizar esse mesmo de forma autônoma, dando liberdade de escolherem o espaço do pátio que utilizariam e o material que achassem mais adequado. Esta liberdade permitida às crianças durante algumas atividades foi proposta com o objetivo de os alunos exercerem um controle

Tabela 1. Lista de conteúdos sorteados pelos alunos.

Conteúdos Específicos	Conteúdos Paralelos
Equilíbrio estático e dinâmico	Cores
Rebater	Partes do corpo
Rodar o bambolê	Movimento dos animais
Arremesso	Alimentação
Pulo	Esportes
Salto	
Chute	
Corrida	
Rolinho	

mais ativo na tarefa, no sentido de tomarem decisões e serem autônomos para criarem os seus próprios movimentos.

Após todas as atividades planejadas terem sido aplicadas, havia o momento de finalização da aula, em que era realizada uma conversa com os alunos, no sentido de fazer uma avaliação das atividades da aula. Este momento teve o objetivo de proporcionar aos alunos a tomada de consciência do que se tinha aprendido e também se era necessário fazer modificações nas atividades da aula.

E, por fim, após nove encontros, aconteceu o último momento da intervenção, que se constitui de uma avaliação geral feita pelos alunos de todas as aulas aplicadas. Com a intenção de contextualizar o momento da avaliação, a professora apresentou as fotos registradas durante as aulas da intervenção.

Instrumentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos utilizados para a coleta de dados levou em consideração o objetivo do estudo. Os instrumentos foram um diário de campo construído pela professora, fotos tiradas durante a realização das atividades na aula e a realização de uma entrevista de Grupo Focal (GF) na última aula.

No diário de campo, a professora registrava, no momento final de todos os encontros (aulas), as ações das crianças durante a realização das atividades propostas que caracterizavam um comportamento autorregulado para aprender. Todos esses registros foram analisados e classificados em uma tabela de observações (Tabela 2), construída com base nos instrumentos utilizados no estudo de Rosário *et al.* (2007a). No presente estudo, esse instrumento teve o objetivo de identificar se as crianças realizavam as fases do processo autorregulatório para aprender do modelo em que a criança Planeja, Executa e Avalia as atividades que realiza.

Justifica-se a construção da Tabela 2 uma vez que, segundo Rosário *et al.* (2007a), quando a

criança participa do planejamento de suas ações, monitora a execução da tarefa e se autoavalia através da tomada de consciência do que fez e das possíveis alterações que pode fazer caso não alcance os objetivos, tem a oportunidade de aumentar seu grau de autorregulação.

As fotos tiradas durante as aulas foram apresentadas através de um monitor de computador com o programa *Microsoft Officer PowerPoint*. Na oportunidade utilizou-se a entrevista GF para coletar os depoimentos das crianças sobre o trabalho realizado (Gomes & Barboza, 1999). A entrevista durou 45 minutos e contou com a presença de todos os alunos e da professora. A função da professora foi de moderadora da entrevista. Assim ela levantou questões, previamente planejadas, de acordo com os objetivos do GF, incentivou a participação de todos e conduziu a discussão de modo que essa se mantivesse dentro do planejado.

O Grupo Focal foi pensado para finalizar a intervenção no sentido de criar um ambiente propício para as crianças refletirem sobre o que fizeram nas aulas. Serviu também para se identificar através das falas dos alunos pontos que podem não ter sido observados durante a intervenção e escritos no diário de campo. Toda entrevista foi gravada através de um gravador de áudio e, em seguida, após a transcrição da mesma, fez-se análise do conteúdo das falas dos alunos, identificando principalmente as fases do modelo em que o aluno Planeja, Executa e Avalia as atividades que realiza.

Tabela 2. Tabela de observação dos alunos, analisando as três fases do PLEA (planejamento, execução e avaliação).

Fase do PLEA	Avaliação
Planejamento	- Trouxe experiências prévias antes de iniciar a tarefa? Planejou o que ia fazer antes de começar a atividade?
Execução	- Organizou o material para executar a tarefa? Monitorou a tarefa?
Avaliação	- Tomou consciência do que foi realizado? Assinalou alterações que faria se pudesse refazer a tarefa?

Resultados

Após a coleta de dados procedeu-se a análise dos resultados auferidos através dos instrumentos utilizados, como a tabela de observação dos alunos (Tabela 2) e a entrevista de GF, analisando as fases do modelo PLEA acrescentadas aos domínios que compõem um comportamento autorregulado (Veiga Simão,

2010). O conjunto dessa análise pode ser observado na Tabela 3.

Conforme Veiga Simão (2010), os domínios que caracterizam um comportamento autorregulado são o *cognitivo*, que corresponde à organização feita pelo indivíduo ao receber a informação, a focar a sua atenção na tarefa, a fazer esforço para entender o conteúdo, a resolver

Tabela 3. Tabela de resultados das fases do PLEA e dos domínios que compõem uma aprendizagem autorregulada.

Domínios PLEA	Cognitivo (metacognitivo)	Motivacional	Comportamental	Contextual
Planejamento	Trouxeram experiências prévias.	Criaram estratégias para chegar à meta.	Criaram novas formas de movimento.	Estabeleceram regras para as atividades.
	Planejaram as atividades antes de executá-las.	Comprometeram-se com o caderno de planejamento.	Pediram ajuda quando sentiram dificuldade.	Organizaram o espaço para a aula.
	Escolheram a ordem dos conteúdos da aula.			
Execução	Buscaram ajuda quando necessário.	Comprometeram-se com os objetivos da aula.	Assumiram as regras estabelecidas até o final da atividade.	Monitoraram as atividades.
	Modificaram as atividades quando permitido.	Envolveram-se com as atividades propostas.	Construíram junto com os colegas e a professora muitas atividades.	Mostraram responsabilidade com o material e o cumprimento do conteúdo da aula.
	Buscaram novas experiências com o material disponível em aula.	Eliminaram distratores.	Ajudaram os colegas com dificuldades.	Organizaram o material para a aula continuar.
	Executaram estratégias próprias para alcançar a meta estabelecida.	Demonstraram vontade para executar as atividades e persistir na aprendizagem.	Envolveram-se espontaneamente na tarefa trazendo contribuições.	
	Monitoram o grau de dificuldade da tarefa.			
	Eram atentos às explicações das atividades.			
Avaliação	Sugeriram modificações para as atividades.	Recordaram as combinações estabelecidas e cobraram da professora.	Avaliaram o grau de esforço de cada atividade.	Concordaram ou não com as propostas apresentadas.
	Compararam as atividades aprendidas com aquelas já conhecidas previamente.	Tomaram consciência do porquê se deve aprender os conteúdos.	Mostraram consciência sobre as atividades que necessitavam de mais esforço do que aquelas mais fáceis.	Avaliaram o melhor lugar para executar cada atividade.
	Ao final das aulas lembraram quais atividades tinham sido realizadas.	Modificaram atividades para torná-las mais desafiadoras.	Avaliaram a competência que tinham ou não para cada atividade.	Avaliaram e refletiram sobre coisas que não podiam mais acontecer na aula.
	Avaliaram e replanejaram as atividades.		Alteraram estratégias de movimento para atingir a meta.	
	Avaliaram seu desempenho na tarefa e o desempenho dos colegas também.			

PLEA: Planejamento, Execução e Avaliação.

problemas e selecionar recursos frente às dificuldades. O *metacognitivo*, que se caracteriza pela seleção de estratégias de acordo com a demanda da tarefa e a autoavaliação que o sujeito faz do resultado obtido de acordo com o objetivo previamente proposto. O *motivacional*, em que o indivíduo estabelece metas e expectativas e compromete-se com a conclusão da tarefa. O *comportamental* que corresponde à administração do tempo e esforço face às dificuldades que o indivíduo encontra. E, por último, o *contextual*, que se caracteriza pela compreensão da demanda da tarefa e, a partir disso, pelo esforço para cumprir a meta em um tempo previamente estabelecido.

De acordo com os dados (Tabela 3), pode-se observar que a intervenção com a disciplina de Educação Física, proposta aos alunos da Educação Infantil, contribuiu para a autorregulação do comportamento, uma vez que os alunos se comprometeram com a meta proposta, a qual foi aprender os conteúdos planejados no caderno de planejamento.

Também, analisando alguns registros do diário de campo das aulas, notou-se um progresso no comportamento dos alunos em relação às características de um comportamento autorregulado. No início da intervenção os alunos não participavam espontaneamente da criação das atividades, conseguiam se distrair com facilidade do foco da aula e mostravam-se ansiosos para saber as próximas brincadeiras da aula. Porém, com o passar das aulas, os alunos foram modificando esses comportamentos, fato que favoreceu o processo de aprendizagem dessas crianças.

A estratégia utilizada pela professora de desenvolver os conteúdos da disciplina por meio de brincadeiras pedagógicas foi muito positiva. Uma vez que através delas os alunos tiveram a chance de criar as suas próprias metas de aprendizado para alcançarem os objetivos traçados, o que demonstra indícios de um comportamento autorregulado que vai sendo construído desde a infância.

Fato relevante foi que a maioria dos alunos participou ativamente das aulas, realizando as

brincadeiras propostas e contribuindo na construção de outras. Assim como quando não se sentiam competentes para realizar determinadas brincadeiras pediam ajuda à professora ou a um colega mais experiente.

Em relação aos resultados da entrevista de GF, além de os alunos terem avaliado o trabalho realizado pela professora durante as aulas, reforçaram aqueles comportamentos já observados na tabela de resultados (Tabela 3). Esse instrumento foi uma ferramenta importante utilizada para registrar através de fotos os desempenhos dos alunos, o que permitiu lembrá-los das aulas anteriores, realizando uma autorreflexão sobre o processo vivido.

Em uma das primeiras perguntas, a professora questionou as crianças sobre o porquê de se fazer o planejamento das aulas. Um aluno respondeu: "*Para sabermos o que vamos fazer nas aulas de Educação Física*". Com essa resposta, pode-se perceber que ele entendeu a importância dessa programação.

No decorrer da entrevista, os alunos mostraram saber todos os movimentos que foram programados para eles aprenderem durante as aulas. Sendo que, quando o nome específico do movimento não era lembrado, eles demonstravam com o próprio corpo: "*Como que vocês fizeram para pular em uma corda alta?*" (Professora), "*A gente fez assim oh!*" (Aluno) - o aluno demonstrou para todos os colegas e para a professora o movimento de pular flexionando os joelhos e logo após os estendendo.

Também falaram de como as atividades tinham sido executadas na aula: "*O que a gente fez nessa brincadeira?*" (Professora), "*A gente tinha que arremessar a bolinha para tirar o alimento de dentro da caixa*" (Aluna). E das modificações que tinham sido combinadas nas tarefas, como, por exemplo: "*Por que a gente brincou dentro da sala?*" (Professora) e os alunos responderam: "*Porque estava chovendo*".

A professora perguntou aos alunos se eles costumavam utilizar os conteúdos aprendidos em

aula em outros espaços. Por exemplo: "Vocês estão se alimentando melhor?" (Professora), "Eu como fruta e doce" (Aluno 1), "Eu como arroz, feijão, carne, melancia e tudo mais" (Aluno 2), "Eu como fruta todos os dias e toda a minha comida" (Aluno 3).

Em vários momentos da entrevista, os alunos monitoravam as fotos procurando aonde estavam. No momento em que não se encontraram logo se lembravam do motivo e falavam: "Tia eu acho que eu não vim" (Aluno). Ou seja, lembrava que não estava presente naquele dia de aula. Também foram capazes de avaliarem o grau de dificuldade das tarefas. Aluna: "A cobrinha é bem fácil". Professora: "Por quê?" Aluno: "É só pular".

Os alunos realçaram aspectos utilizados nas estratégias para atingir o objetivo da brincadeira: Professora: "O que tinha que fazer nessa brincadeira da dança das cadeiras, em que eu tirava as cadeiras ao invés de tirar um aluno?" Aluna 1: "Tinha que sentar mais rápido". Aluna 2: "Tinha que sentar no colo do outro".

Apesar das perguntas relacionadas às fotos das atividades realizadas pelos alunos nas aulas terem sido respondidas com facilidade por todos, aquelas correspondentes a fatos sem relação com as experiências anteriores dos alunos nas aulas foram respondidas com dificuldade, como, por exemplo, a pergunta sobre a importância das aulas de Educação Física para as crianças.

Dessa forma, a entrevista foi importante para confirmar os achados encontrados na tabela de resultado (Tabela 3) e também para avaliar o quão positiva foi a intervenção promovida pela professora. Sendo assim, o conjunto dos resultados analisados da intervenção sobre as ações e exertos dos alunos durante as aulas forneceu evidências de que essas crianças conseguiram autorregular seus comportamentos para aprender.

Discussão e Conclusão

O objetivo deste artigo foi analisar se uma intervenção proposta na disciplina de Educação Física oferecida a crianças da Educação Infantil

poderia ajudar na promoção da autorregulação da aprendizagem. Após a análise dos resultados percebeu-se que as atividades encaminhadas nas aulas promoveram comportamentos autorregulados nos alunos para aprenderem os conteúdos.

Confirmou-se, através da literatura, que alguns pontos durante as aulas da intervenção foram de fundamental importância para que os comportamentos autorregulatórios para aprender fossem facilitados. A questão de a professora ter oportunizado às crianças participarem ativamente do processo de planejamento dos conteúdos permitiu que os alunos fossem mais ativos de sua aprendizagem deixando ao professor o papel de mediador desse processo.

Outro fato bastante observado durante a intervenção foi a utilização de estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças com a intenção de alcançarem a meta estabelecida na brincadeira. O uso de estratégias é uma forte característica de um comportamento autorregulado, que pode ser facilitado se o professor orientar o aluno para estabelecer seus objetivos, organizar o tempo para a prática da tarefa, trabalhar em grupo, monitorizar a tarefa que esta fazendo, tomar decisões de forma autônoma, avaliando o processo realizado.

A estratégia mais utilizada pelas crianças durante essa intervenção foi o pedido de ajuda quando se julgavam pouco competentes para realizarem as atividades sozinhas e para modificarem as tarefas frente aos desafios para atingirem a meta. O comportamento de utilizar estratégias para alcançar os objetivos da tarefa demonstrou que, apesar da pouca idade que tinham, essas crianças conseguiram realizar um trabalho metacognitivo.

Observou-se que os alunos conseguiram autorregular seus comportamentos, porque foi permitido a esses exercerem autonomia e controle durante o processo de aprendizagem, assim como lhes foi dada orientação da professora para facilitar a compreensão das tarefas. Tanto o fato da orientação de alguém mais experiente, a ajuda da

professora, como a questão do exercício da autonomia e controle do aluno durante a aprendizagem são importantes porque permitem aos alunos testarem e utilizarem estratégias para aprender.

Ainda em relação às oportunidades proporcionadas nessa intervenção, o fato de se ter desenvolvido os conteúdos da disciplina através de brincadeiras educativas foi um fator positivo para a autorregulação da aprendizagem dos alunos, principalmente porque atenderam aos desejos e necessidades dessas crianças. Dessa forma, infere-se que as brincadeiras trabalhadas dentro da escola com uma intenção pedagógica podem ser consideradas estratégias de formar alunos autorregulados desde a Educação Infantil.

Sendo assim, esse estudo foi pioneiro em investigar a autorregulação da aprendizagem de crianças na disciplina de Educação Física. De acordo com os resultados encontrados, pode-se concluir que é possível começar desde cedo a promover a autorregulação da aprendizagem, não com o objetivo de se obter mudanças imediatas no comportamento, mas sim de se preparar as crianças para desenvolverem aprendizagens. Isto é, a autorregulação da aprendizagem promovida desde a pré-escola não é um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida. Sendo assim, deve haver uma preocupação dos professores com a capacidade de as crianças conseguirem operacionalizar as competências autorregulatórias e não de serem capazes de autorregular sua aprendizagem. Tendo em vista que o processo de autorregulação se expande com o desenvolvimento pessoal.

Em suma, afirma-se que os achados desse estudo contribuíram para ampliar a escassa literatura existente sobre a aprendizagem autorregulada em crianças, como também são um incentivo aos professores que trabalham na Educação Infantil, para organizarem aulas com o objetivo de tornar mais significativas as aprendizagens das crianças, contribuindo para a qualificação de suas aprendizagens.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília: MEC, 1996.

Dias, D.; Veiga Simão, A. O conhecimento estratégico e a autorregulação do aprendente. In: Dias, D.; Veiga Simão, A. *Auto-regulação da aprendizagem*. Portugal: Educa, 2007. p.93-130.

Frison, L. Portfólio na educação infantil. *Ciências e Letras*, n.43, p.213-227, 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 10 out. 2011.

Frison, L.; Schwartz, S. Aprendizagem auto-regulada e autonomia: articulações com o conceito de erro construtivo. In: Frison, L.; Schwartz, S. *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p.355-382.

Gil, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Gomes, M.; Barbosa, E. *A técnica de grupos focais para a obtenção de dados qualitativos*. 1999. Disponível em: <www.tecnologiade projetos.com.br>. Acesso em: 2 nov. 2011.

Kulmann Júnior, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.5-14, 2000.

Martins, I. *As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

Melo, J. et al. Os desafios do professor e da escola brasileira no século XXI. *Inter Science Place*, v.4, n.17, p.173-185, 2011.

Rego, T. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Rosário, P. *(Des)venturas do testas: estórias sobre o estudar, histórias para estudar, narrativas autorregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2002.

Rosário, P. et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem e a realização escolar no ensino básico. *Psicologia Educação Cultura*, v.8, n.1, p.131-144, 2004.

Rosário, P. et al. De pequenino é que se auto-regula o destino. *Educação: Temas e Problemas*, n.2, v.4, p.281-293, 2007a.

Rosário, P.; Nuñez, J.; Gonzáles-Pienda, J. *Auto-regulação em crianças sub-10: projecto Sarrilhos Amarelos*. Porto: Porto Editora, 2007b.

Rosário, P.; Trigo, J.; Guimarães, C. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, v.16, n.2, p.117-133, 2003.

Veiga Simão, A. Making self-regulated learning visible. In: Veiga Simão, A. *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: problems and promises*. Barcelona: Stelaar-Raconet Conference Universitat, 2010. p.3-7.

Vygotsky, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em 9/4/2012 e aceito para publicação em 10/5/2012.

Gestão da educação infantil em São Luís, Maranhão: o público e o privado

Management of early childhood education in São Luís, Maranhão, Brazil: public and private

Lia Silva Fonteles¹

Anízia Araújo Nunes Marques¹

Maria Alice Melo²

Resumo

Este estudo, de natureza qualitativa, faz uma comparação entre a gestão de uma escola pública e outra privada de Educação Infantil da cidade de São Luís, no estado do Maranhão. Com o objetivo de analisar as diferenças existentes entre a gestão da Educação Infantil de escolas públicas e privadas na cidade citada, tomou-se como amostra uma escola de cada esfera administrativa, buscando observar as práticas de gestão realizadas nestas; conhecer as diferenças entre suas realidades; e estabelecer uma comparação crítica entre ambas. Para isso, foi realizada uma discussão acerca do desenvolvimento das concepções de gestão escolar, de acordo com autores como Antonio Carlos Libâneo e Benno Sander; um breve apanhado a respeito da relação entre o público e o privado na educação brasileira, com base nas ideias de Luiz Fernandes Dourado, trazendo dados de matrículas das escolas públicas e privadas no Maranhão; e um a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo a partir das entrevistas e observações realizadas. Observou-se que ambas as escolas apresentam princípios de gestão pautados nas concepções democrático-participativa e técnico-científica, porém em proporções diferenciadas, o que denota clara diferença entre as práticas desenvolvidas em cada uma.

Palavras-chave: Administração escolar. Educação infantil. Escola privada. Escola pública.

Abstract

This is a qualitative study in nature and it brings, a comparison between the management of a public school and a private kindergarten school in the city of São Luís, state of Maranhão, Brazil. In order to analyze the differences between the management of early childhood education from public and private schools in the city of São Luís, we sampled one school from each administrative level, seeking to observe management practices carried out on both of them. Aiming to know the differences between their realities and establish a critical comparison between the two

¹ Mestrandas, Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. dos Portugueses, s/n., Campus do Bacanga, 65085-550, São Luís, MA, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.S. FONTELES. E-mail: <liafonteles@gmail.com>.

² Professora Doutora, Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís, MA, Brasil.

schools. For that to take place, a discussion was held on the development of conceptions of school administration, according to authors such as Antonio Carlos Libâneo and Benno Sander, a brief overview about the relationship between public and private education in Brazil, based on ideas of Luiz Fernandes Dourado, bringing enrollment data from public and private schools in Maranhão, and the analysis of data obtained in field research from interviews and observations. It was observed that both schools have management principles guided by the participatory-democratic conceptions and technical-scientific, but in different proportions, which shows a clear difference between the practices developed in each one.

Keywords: School administration. Early childhood education. Private school. Public school.

Introdução

No contexto histórico da Educação Infantil, constata-se que até a década de 1980 os planos de ação estavam voltados para a educação compensatória, com a integração de ações educacionais, de saúde e nutrição, marcando o cunho assistencialista do atendimento à criança no Brasil.

A primeira manifestação contra essa educação compensatória foi a edição do Programa Nacional da Educação Pré-Escolar em 1981, pelo Ministério da Educação (MEC), contudo, foi a Constituição Federal de 1988 que garantiu a inserção deste segmento de ensino no sistema público brasileiro, passando, então, a ser de oferta obrigatória, porém de matrícula facultativa. Em 1996, foi colocado como primeira etapa da Educação Básica, um marco no contexto da Educação Infantil no País (Brasil, 1988).

Tendo isso em vista, a compreensão da gestão realizada nas escolas de Educação Infantil se mostra como um aspecto de extrema importância, uma vez que o modo como se estabelece é condição *sine qua non* para a forma como tal segmento se desenvolve na busca de atender à demanda da sociedade e oferecer uma educação de qualidade.

Entende-se que a gestão da educação é um trabalho de organização do sistema escolar que sofre influências do contexto histórico e social no qual está inserida. Desta forma, surgem as tendências e estilos de gestão que orientam a prática de organização dos sistemas de ensino e das escolas, de acordo com seu posicionamento frente à realidade vivida.

Estas tendências existem de forma implícita ou explícita em todos os sistemas de ensino e nas escolas, públicas ou privadas, porém, algumas diferenças são notadas na gestão destas duas esferas administrativas, o que ocasiona uma influência na prática educacional realizada.

O presente trabalho tem por objetivo analisar as diferenças existentes entre a gestão da Educação Infantil de escolas públicas e privadas de São Luís (MA). Para o alcance deste objetivo, buscou-se observar as práticas de gestão realizadas em duas escolas de Educação Infantil: uma pública e outra privada; conhecer as diferenças entre tais realidades; e estabelecer uma comparação crítica entre ambas.

Adotou-se, neste estudo, uma abordagem qualitativa que busca a interpretação do fenômeno educativo em suas interações e prescinde do uso de técnicas estatísticas, sendo, desse modo, compatível com estudos de processos micro-sociais. Esta perspectiva de análise:

Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva, 2001, p.20).

Desta forma, tomou-se como amostra duas instituições de Educação Infantil em São Luís (MA), uma pública e outra privada com fins lucrativos, para o desenvolvimento deste trabalho. As instituições foram selecionadas tomando como

base a proximidade geográfica entre elas, o que faz com que contem com serviços básicos semelhantes no que se refere à infraestrutura dos bairros. Além disso, foram escolhidas instituições de pequeno porte, com um número de alunos aproximado.

Deve-se ressaltar, porém, que a pretensão não é fazer uma profunda discussão a respeito das esferas pública e privada, mas sim discutir as diferenças existentes entre a gestão escolar realizada em cada uma das esferas administrativas, partindo da conceituação básica destes aspectos, sendo o público entendido como “o que é destinado ao conjunto da população”, o qual é mantido por recursos provenientes da União, dos Estados e das Prefeituras; e o privado aquele que é “regido pela lógica do lucro”, ou podendo ser “privado confessional, filantrópico, comunitário”, os quais não possuem fins lucrativos (Buffa, 2005, p.51).

Além das escolas, a Secretaria de Municipal Educação (SEMED) de São Luís foi campo complementar desta pesquisa, uma vez que a gestão da escola pública está diretamente vinculada à macrogestão desse município.

Tomando como base os campos citados, essa pesquisa pôde ser realizada a partir de levantamentos bibliográficos e documentais, observação sistemática das práticas de gestão, da organização e da estrutura das escolas, bem como da realização de entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores.

Foram utilizadas como principais referências teóricas as obras de Sander (1983), Mendonça (2000), Libâneo (2004), Dourado (2006) e Paro (2006).

Teorias de gestão escolar

Ao analisar o processo de gestão de escolas dentro de um Município, deve-se levar em consideração as concepções adotadas tanto em relação à macrogestão do município quanto à microgestão realizada dentro das instituições escolares. Neste sentido, buscou-se discorrer, com o auxílio das teorias discutidas por Sander (1983) e por Libâneo (2004), algumas concepções de gestão.

As teorias que orientam a gestão das escolas e dos sistemas de ensino sofreram algumas modificações ao longo do tempo em decorrência do contexto em que se inserem. Desta forma, as escolas têm sido, hoje, pressionadas a se adaptarem à ordem econômica, política e social na qual estão inseridas, tendo como necessidade a demonstração de um posicionamento frente a esta realidade. A respeito disso, Libâneo (2004, p.45) coloca:

[...] o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Com isso, percebe-se que toda a dinâmica das escolas e dos sistemas de ensino tende a se modificar frente à realidade vivenciada. Tendo isso em vista, buscou-se compreender as diferentes concepções de gestão da educação que se desenvolveram ao longo do tempo, a fim de que possam ser situadas as tendências vigentes na contemporaneidade.

No século XIX, surgiram concepções de educação a partir de análises e estudos realizados da época. Para Sander (1983, p.12), neste mesmo século (XIX), sociólogos liderados por Émile Durkheim e Talcott Parsons desenvolveram uma teoria educacional na linha do funcionalismo sociológico, que influenciaria profundamente a educação liberal da época. Esta se consolidou na Pedagogia do Consenso, “que enfatiza a ordem social, o equilíbrio estrutural e a integração funcional, visando à preservação e ao aperfeiçoamento da democracia liberal” (Sander, 1983, p.13).

Esta Pedagogia do Consenso vem se opor à Pedagogia do Conflito, a qual adota orientações essencialmente políticas, baseadas nas teorias de Karl Marx e Friedrich Engels, que enfatizam o poder e a busca por mudanças sociais.

O estudo do sistema educacional na linha da Pedagogia do Consenso levou ao surgimento

de algumas concepções de administração. Conforme Sander (1983, p.16), é possível conceber três tipos de administração na linha do modelo de Getzels e seus associados, são elas: a administração normativa ou nomotética, a administração personalista ou ideográfica e a administração transacional ou ambivalente.

A administração normativa se caracteriza pela orientação nas normas burocráticas da organização, sem levar em conta os pensamentos e necessidades individuais de cada funcionário. O administrador na perspectiva normativa: “[...] se preocupa, antes de mais nada, com a adesão dos participantes às expectativas institucionais da organização, no pressuposto de que a definição e o controle racional dos papéis burocráticos conduzirá ao alcance eficaz dos objetivos organizacionais” (Sander, 1983, p.18).

Para este estilo de administração, o desempenho está voltado para a eficácia na realização dos objetivos do local.

Na administração personalista, ao contrário da normativa, as necessidades individuais são bastante enfatizadas e a autonomia de cada participante, valorizada. Para Sander (1983, p.18), “o administrador personalista [...] acredita que os pro-

cedimentos burocráticos devem responder às necessidades individuais dos participantes”. Neste sentido, este tipo de administração se fundamenta no princípio de que os comportamentos individuais serão relevantes dentro da instituição, independentemente da rígida definição de funções. Por isso, a motivação individual é o principal critério de desempenho dos funcionários.

A perspectiva transacional de administração vem unir as duas anteriores, se centrado ora nas necessidades individuais dos participantes, ora nas exigências e normas burocráticas da instituição. De acordo com Sander (1983, p.18), o administrador do estilo transacional “age situacionalmente”. Para ele “o critério do desempenho administrativo que orienta o administrador transacional é a satisfação organizacional que resulta da confluência entre as expectativas burocráticas e as necessidades individualizadas num conjunto de situações dadas”.

Tendo em vista as três concepções de administração baseadas na Pedagogia do Consenso, Sander (1983) elaborou um demonstrativo, contendo as características de cada estilo de administração, no qual é possível compreender de forma mais clara as convergências entre tais concepções (Figura 1).

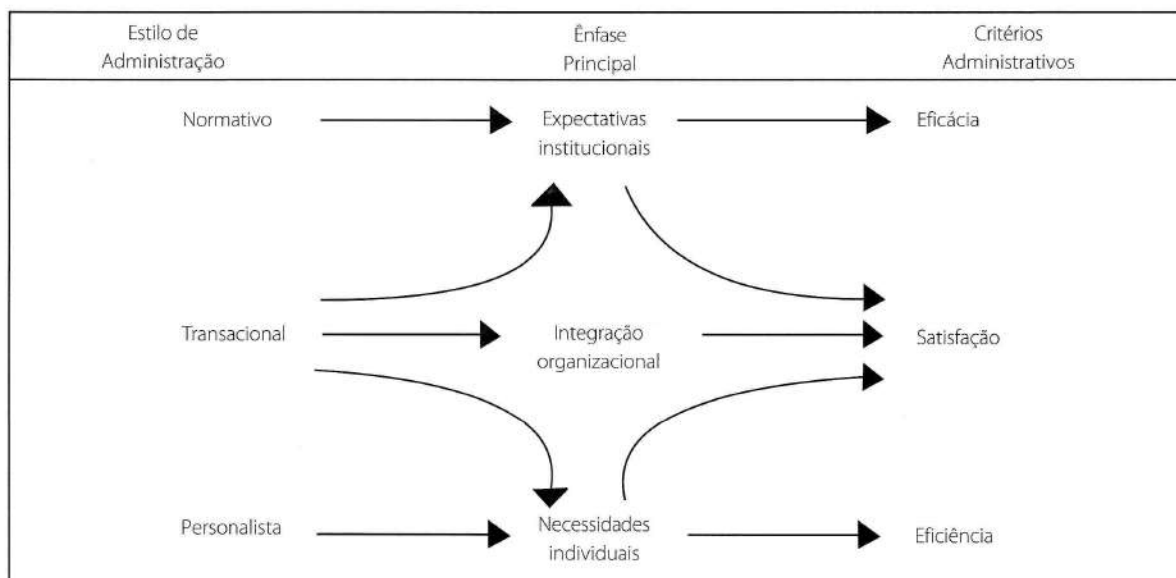


Figura 1. Estilos de administração com suas ênfases relativas e seus critérios orientadores

Fonte: Sander (1983, p.18).

Assim como a Pedagogia do Consenso, a Pedagogia do Conflito também colocou sua proposta para uma administração, pautada nas concepções críticas, ou seja, ao invés de buscar manter o *status quo* e reproduzir o sistema social como faziam as concepções de administração explicitadas anteriormente, buscava a transformação social e a libertação.

Percebe-se, nessa concepção, que há um posicionamento contrário à ordem social, política e econômica vigente, no intuito de não mais reproduzir os ideais do sistema e sim buscar sua modificação.

Observando tais concepções, Libâneo (2004) tece algumas considerações neste sentido, porém de forma mais detalhada e partindo de novos critérios de análise, levando em consideração as mudanças e o desenvolvimento da sociedade atual.

Libâneo (2004) coloca a existência de duas concepções atuais de gestão que se diferenciam quanto às finalidades sociais e políticas da educação. São elas: a científico-racional e sociocrítica. Porém, alguns estudos recentes sobre gestão e organização escolar sugerem a ampliação do leque de estilos de gestão, considerando, esquematicamente, quatro concepções: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

Na científico-racional, a escola é vista como um ambiente burocrático, hierárquico, onde todos têm funções muito bem estabelecidas, a direção é centralizada e o planejamento tem pouca participação das pessoas presentes na instituição. As relações são neutras e objetivas, estando a estrutura organizacional muito bem definida. A concepção técnico-científica compartilha os princípios desta última, estando baseada em regras e procedimentos, buscando a eficiência dos serviços realizados. Atualmente, este tipo de gestão é visto como a gestão da qualidade total, a qual está amplamente baseada em práticas de administração empresarial (Libâneo, 2004).

Libâneo (2004, p.121) descreve algumas características deste último modelo de gestão: “[...]

funções e tarefas bem definidas; poder centralizado no diretor, com destaque para as relações de subordinação; rígido sistema de normas, regras e procedimentos burocráticos de controle das atividades; formas de comunicação verticalizadas; e ênfase nas tarefas e não nas interações pessoais”.

A concepção sociocrítica vem se opor totalmente às citadas anteriormente. Nela, a escola é um local de agregação de pessoas, onde suas interações são vistas como importantes para o ambiente organizacional. Além disso, as relações entre escola e contexto sociocultural e político devem ser sempre mantidas nesta concepção, e as tomadas de decisão são feitas coletivamente, com a participação de todos os membros do grupo. Três concepções já citadas compartilham alguns traços com a sociocrítica: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

A autogestionária se caracteriza pela recusa do uso da autoridade. As decisões devem ser tomadas coletivamente, havendo ênfase na participação direta e por igual de todos os membros pertencente à instituição. Libâneo (2004, p.122) destaca algumas das características deste modelo:

[...] vínculo das formas de autogestão social com as formas de gestão interna, visando promover a preparação de formas de autogestão no plano político; decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões; auto-organização das pessoas da instituição, através de eleições e alternância de funções; posicionamento contrário aos sistemas de controle e normas; ênfase no poder instituinte e recusa ao poder instituído; e maior ênfase nas relações pessoais que nas tarefas.

A gestão na perspectiva interpretativa considera que as práticas dentro da organização são construídas a partir das intenções e interações pessoais, levando em consideração a subjetividade das experiências. Outras características desta forma de gestão são colocadas por Libâneo (2004). Para Libâneo (2004, p.123) “a escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva”, privilegiando mais a “ação organizadora” e menos o ato de organi-

zar. Ainda segundo o autor, essa “ação organizadora” leva muito em consideração os valores, as interpretações, as percepções e os significados subjetivos, deixando em segundo plano o caráter formal, normativo e estrutural.

Já a gestão democrático-participativa³ é baseada na relação entre os membros da instituição e a direção nos processos de tomada de decisões. Nesse tipo de gestão, todos devem assumir os objetivos do estabelecimento, buscando coletivamente alcançá-los, porém, sem dispensar a necessidade da existência de funções diferentes. Estas devem existir para que cada um possa assumir sua parte do trabalho após decisões coletivas e, assim, alcançar o pretendido por todos. Libâneo (2004, p.124) lista as características deste estilo de gestão:

- Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar;
- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela;
- Alto nível de qualificação e competência profissional;
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais;
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões;
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.

No Brasil, esse tipo de gestão começou a existir no meio educacional no mesmo momento em que surgiram os movimentos sociais amplos em prol da redemocratização deste País, no final do período da Ditadura Militar (período que data de 1964 a 1985, em que o Brasil foi governado por militares, tendo como principal característica a falta de democracia). De acordo com Mendonça (2000,

p.92), “a gestão democrática surge como um contraponto à ênfase organizacional e tecnicista, bem como ao reducionismo normativista da busca da eficiência pela racionalização de processos”. Ainda para Mendonça (2000), a partir dos anos sessenta houve um processo de modernização da administração pública no Brasil, que atingiu também as escolas. No setor educacional, esta modernização consistiu na aplicação dos princípios tecnicistas, pautando suas práticas na busca da eficiência e racionalidade do trabalho, deixando de lado seu caráter social e político.

Tendo esta situação em vista, começam a surgir muitas críticas a esse tipo de administração. Então, as atividades pedagógicas começam a ganhar destaque em busca da democratização da administração educacional e da transformação social. Surgem, assim, teorias que enaltecem a participação coletiva nos processos de gestão.

Após todo um processo de luta por uma democratização da educação no Brasil, acredita-se que hoje a maioria das escolas públicas esteja buscando uma transição para a concepção democrático-participativa de gestão, uma vez que esta é atualmente prevista em leis. Esta linha tem sido citada em políticas nacionais e Leis no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, primeiro documento oficial a iniciar a ideia de democracia em relação ao ensino do País; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que trata em seu artigo 14 de princípios da gestão democrática; e o Plano Nacional de Educação, de 2001 (Brasil, 1988, 1996, 1998).

Paro (2006) traz contribuições sobre este estilo de gestão na escola pública. Segundo ele, para que a gestão seja democrática é necessário que haja democracia não só nas relações entre os profissionais e alunos dentro da escola, como também na participação da população, ou seja, da comunidade, nas decisões. Porém, destaca a existência de dificuldades neste caminho, fazendo-se necessárias discussões e ações públicas a respeito.

³ Libâneo (2004) alerta sobre a existência de inúmeras formas de entendimento de gestão democrático-participativa. O presente trabalho apresenta a visão deste autor e de Vitor Paro (2006).

Em relação às escolas particulares do Brasil, acredita-se que estas sofreram influência do momento histórico e político vivido em relação à democratização da educação, porém, o caráter empresarial inculcado neste tipo de instituição, principalmente nas que possuem fins lucrativos, muitas vezes, propicia a realização de uma gestão mais tecnicista, em que a eficiência e a eficácia são pontos essenciais para o seu funcionamento.

Finalmente, se for feito um paralelo entre as concepções atuais e as trazidas por Sander (1983), percebe-se que, com o passar do tempo, devido a mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas no mundo atual, as características das concepções normativa, personalista e transacional, evoluíram e ganharam mais especificidades, dando origem e base às vistas atualmente.

Tendo em vista essas perspectivas de gestão, pode-se analisar a forma como esse aspecto vem se desenvolvendo em escolas públicas e privadas de São Luís (MA) atualmente e, desta forma, fazer uma comparação entre as práticas realizadas. Apesar desse leque de tendências, para a realização dessa análise, serão utilizadas as concepções de Libâneo (2004), pelo fato de serem mais amplamente discutidas no contexto atual. Para tanto, será feita a seguir uma breve contextualização da relação entre público e privado no contexto da educação brasileira, para que se tome tais aspectos como base para a análise dos dados obtidos com a realização desta pesquisa.

O público e o privado na educação infantil

A questão da educação pública e privada é algo discutido há muitos anos, desde a Grécia antiga, como coloca Habermas em seu livro *Mudança Estrutural da Esfera Pública*, porém, a disputa entre o público e o privado "sofre alterações substantivas ao longo da história, em decorrência da precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade e pela interpenetração ambígua entre essas esferas" (Dourado, 2006, p.283).

Isso ocorre devido à privatização de ações dentro das escolas públicas e do fornecimento de

auxílios públicos para as privadas, o que faz com que se perca a noção do limite de uma e de outra, pois em uma existem ações privadas e em outra, ações públicas. Este quadro veio a ocorrer, principalmente, segundo Dourado (2006, p.284), após a década de 30 no Brasil, quando houve uma tendência de privatização da esfera pública, porém, favorecendo prioritariamente os interesses privados e não os públicos. Desta forma, ele coloca que "o processo de interpenetração entre estas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favoreceram primordialmente interesses privados e não públicos".

Esta prioridade aos interesses privados é resultado da falta de estruturação de um sistema público de ensino até os anos 1930. A este respeito, Dourado (2006, p.285) diz que "embora tenham surgido formas de educação pública já no início de nossa história, é possível afirmar que a construção de um sistema público de ensino é uma conquista deste século, mais especificamente dos anos 30. A ausência do público no passado revela a presença do privado na educação brasileira desde nossas origens".

Após muitas discussões a esse respeito, apenas em 1988, com a definição da gratuidade do ensino público em todos os níveis como dever do Estado pela Constituição Federal, foi que houve uma reafirmação do caráter público da educação. Desta forma, segundo Dourado (2006, p.289), nos anos 1980 e, principalmente, nos anos 1990, as questões educacionais foram objeto de disputa por três segmentos: o primeiro, formado pelos defensores do ensino público, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; o segundo, formado pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), defendendo o setor particular; e o terceiro, formado pela Associação Brasileira de Educação Católica (AEC), pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e pela Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC), defendendo as escolas comunitárias e católicas.

Com a aprovação, na década de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Decenal, da proposta do Plano Nacional de Educação e da proposta de revisão constitucional, houve um favorecimento não só das instituições denominadas não lucrativas, quanto das que almejam lucros. Porém, na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002), nesta mesma década, houve uma reforma de Estado que se baseou nos preceitos neoliberais, os quais se estruturam na minimização do papel do Estado no que se refere às políticas públicas. Isso se efetivou, de acordo com Dourado (2006, p.290), num desmonte do setor público, expressando novas tipologias de privatização deste.

Nesse novo contexto, é importante lembrar que a ambiguidade entre as esferas ainda persiste, uma vez que é possível observar diversos artifícios do processo de progressiva privatização do público. Para Dourado (2006, p.291): “[...] a demarcação entre as fronteiras público e privado remete, necessariamente, a uma análise não somente da relação entre natureza e caráter das instituições, mas, também, dos processos de gestão, administração e regulação dos recursos financeiros”.

Atualmente no Brasil, percebe-se que os aspectos discutidos acima afetaram e afetam sobremaneira a Educação Infantil, uma vez que esta passou muito tempo fora do sistema público de ensino, sendo, em 1988, colocada pela Constituição Federal como dever do Estado e, apenas em 1996, através da Lei nº 9.394/1996, passou a ser etapa inicial da Educação Básica (Brasil, 1996). Antes disso, as instituições de Educação Infantil existentes eram predominantemente particulares com ou sem fins lucrativos.

No município de São Luís tem-se, de acordo com o Censo Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 2011, aproximadamente 12 899 crianças estudando em creches e 31 790 em pré-escolas. Dentre estes números, 9 463 estudam em creches particulares, 3 436 em municipais, enquanto 19 795 em pré-escolas particulares e 11 995 estudam em municí-

pais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2011).

Percebe-se, com estes dados, que este município ainda sofre influência da antiga supremacia do privado diante do público, uma vez que o número de matrículas em creches públicas é quase 3 vezes menor que nas particulares e nas pré-escolas, os quais chega quase à metade.

O que se percebe atualmente no setor educacional é que, com a criação de leis e políticas para a área, a rede pública vem crescendo, porém, o atendimento à Educação Infantil na cidade de São Luís ainda é dominado pelo setor privado e muito ainda deve ser feito para que haja uma quantidade satisfatória de crianças frequentando este segmento de ensino e para que as escolas ofereçam um ensino de qualidade.

Após uma melhor compreensão acerca da relação público-privado na educação e sua evolução ao longo do tempo, buscou-se discutir na seção seguinte as diferenças entre a gestão da escola pública e da privada de Educação Infantil em São Luís, a partir da amostra considerada.

Gestão das escolas de educação infantil em São Luís

O atendimento à Educação Infantil na cidade de São Luís (MA) ocorre em sistemas públicos e particulares de ensino. No sistema público, a Prefeitura é a responsável pela execução da Educação Infantil na cidade, portanto, a SEMED possui uma superintendência própria para este segmento de ensino. Esta Superintendência é responsável pela supervisão de 78 escolas e 13 anexos, atendendo um total de 15 431 alunos. Para a melhor organização de suas atividades, as escolas são divididas em quatro grupos, cada um possuindo duas coordenadoras responsáveis. A função geral da SEMED é “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado”, isso é realizado a partir das ações de cada superintendência em sua área específica (São Luís,

2006, p.8). Existem ainda alguns temas próprios da área de Educação Infantil que são trabalhados e executados em cada escola, sendo supervisionados por coordenadoras da Superintendência. São eles: creche, brinquedoteca, artes, família/escola, ciclo e proposta curricular (São Luís, 2006).

No setor privado, o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Maranhão funciona como o órgão que orienta e atualiza os dirigentes e profissionais das escolas privadas associadas ao sindicato. Além disso, o Conselho Municipal de Educação também exerce influência neste setor da educação, uma vez que tem a função de credenciar, autorizar e reconhecer as escolas.

Diante disso, observa-se que a Educação Infantil em São Luís (MA) está estruturada sob a orientação de órgãos que auxiliam a gestão das escolas, de acordo com sua dependência administrativa, podendo ser mais atuante, como no caso do setor público, e menos atuante, como no setor privado. Serão vistas, a partir desta pesquisa, a realidade da gestão realizada nas escolas deste município e a influência desta nas práticas desenvolvidas, tomando como amostra uma instituição em cada esfera administrativa.

Para análise das práticas de gestão, foram coletados dados relacionados ao perfil das comunidades em que as escolas estão inseridas, ao histórico de cada instituição e a pontos específicos, selecionados previamente, que puderam revelar informações acerca do tipo de gestão realizada, os quais foram: relação família-escola; formação de professores; comunicação entre profissionais, pais e alunos; tomada de decisões; estabelecimento de funções; participação da comunidade nos processos decisórios; elaboração e utilização de documentos que norteiam a prática educacional; escolha dos profissionais para ocupação de cargos; autonomia dos professores; avaliação institucional. Os dados aqui apresentados foram selecionados de acordo com o foco de discussão deste artigo. Foram utilizados nomes fictícios para fazer referência às escolas estudadas no intuito de garantir o anonimato destas.

O Jardim de Infância da Unidade de Ensino Básico (UEB) Jardim Encantado (pública) e a Educação Infantil da Escola Construir (privada) são escolas que, atualmente, estão localizadas em bairros próximos, porém atendem a comunidades de segmentos sociais bastante diferenciadas. A primeira, situada no bairro do São Francisco, atende à comunidade mais carente da localidade. Este bairro, apesar de ser considerado de classe média, fica próximo a uma área periférica de São Luís, cuja comunidade é a que mais usufrui dos serviços desta escola. A última atende principalmente à comunidade do bairro do Renascença e das adjacências. Considera-se, assim, que seu público-alvo são crianças que são o fruto de famílias com um poder aquisitivo bem maior que as atendidas pela escola citada anteriormente.

Além disso, sabe-se que a gestão realizada nas escolas pública e privada obedece a princípios diferentes: uma é regida pelo poder público, através de uma secretaria de educação, que depende de repasses financeiros para que possa garantir o constante funcionamento da instituição; os profissionais são concursados e os gestores exercem cargo de confiança, estes não decidem a perspectiva teórico-metodológica a ser seguida, nem a concepção de educação em que acreditam, obedecem a um regimento comum a toda a rede; a outra possui, normalmente, como no caso da escola aqui pesquisada, um proprietário que investiu na construção de um local para o funcionamento de sua escola e pretende, a partir da prestação de serviços educacionais, tanto reaver o dinheiro investido, como obter lucro no decorrer do tempo, portanto, ela é instituída e mantida por uma pessoa física de direito privado. Seus profissionais são selecionados pela própria instituição, a qual também decide em que deve se pautar e quais as concepções de educação deve seguir.

Tendo todas estas diferenciações em vista, pretende-se deixar claro que a discussão que será apresentada a respeito da influência das concepções de gestão, utilizadas nas escolas pesquisadas, para o desempenho destas, leva em

consideração que as condições e os princípios de cada uma são bastante diferentes. Porém, elas serão comparadas, uma vez que possuem objetivos comuns: educar, desenvolver habilidades e competências em alunos da Educação Infantil, além de estarem submetidas às mesmas diretrizes, tanto nacionais como locais.

Durante a realização desta pesquisa, pôde-se perceber, através da observação e da realização de entrevistas, os princípios de gestão utilizados pelas escolas. O Jardim de Infância da UEB Jardim Encantado possui uma direção aberta, em que a comunicação entre professoras, gestora e coordenadoras se dá de forma clara e constante, assim como com os demais profissionais da escola. As decisões são tomadas a partir da coletividade, ou seja, há, normalmente, a realização de reuniões para que todos possam dar sua opinião para que alguma decisão referente à escola seja tomada. Porém, apesar disso, há muito bem definida a diferenciação de funções, ou seja, cada um tem suas obrigações em prol de um mesmo objetivo: garantir uma educação de qualidade para os alunos. Contudo, muitas vezes, as concepções de alguns professores são diferentes, causando desentendimentos que são resolvidos a partir da opinião da maioria. Entretanto, isso gera formas diferenciadas de condução do ensino nas salas de aula, o que faz com que, muitas vezes, não haja um padrão seguido.

Outras características da gestão desta escola são: a valorização da iniciativa dos profissionais; a participação da comunidade em eventos e votações para escolha de representantes; a importância dada às relações dentro do ambiente escolar; a existência de murais de informações, para que todos possam ter acesso ao que está acontecendo na escola; e a realização de avaliações institucionais, que ocorrem anualmente a partir de formulários enviados pela Secretária. Esta avaliação serve como base para que, na semana pedagógica, que são as reuniões diárias realizadas durante uma semana no início de cada ano, com fins de estudo e discussão, sejam discutidos aspectos que não

deram certo e que não foram considerados bons por todos e para que se possa fazer diferente no ano que está iniciando.

Outro aspecto interessante a ser discutido a respeito das características da gestão desta escola é a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é uma política de gestão articulada por iniciativa do Governo Federal, que dispõe de metas a serem cumpridas dentro de um prazo determinado, almejando a melhoria da qualidade na educação oferecida. Sabe-se que o estado do Maranhão, bem como seus municípios, aderiu a esta política, que tem como base uma gestão técnico-científica, ou seja, se baseia na gestão da qualidade total. Porém, na escola municipal pesquisada, não puderam ser observadas atitudes baseadas na busca da racionalidade e da eficiência, conforme propõe este Plano.

A partir das características citadas acima, percebe-se que um estilo de gestão predominantemente seguido por esta escola é o democrático-participativo, uma vez que a prática realizada nela está em consonância com muitas das características deste estilo de gestão colocadas por Libâneo (2004), as quais já foram citadas no decorrer deste trabalho, como a articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela; o acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões; e a ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais (Libâneo, 2004, p.124).

Observa-se que a gestão predominantemente democrático-participativa realizada favorece a elaboração de trabalhos conjuntos e a ação coletiva de todos os profissionais da escola, bem como a participação assídua de pais e comunidade no ambiente escolar. Portanto, considera-se que esta concepção favorece sobremaneira alguns aspectos citados acima, conforme se pode ver: a implementação e o acompanhamento das políticas para a Educação Infantil por parte dos profissionais da escola dependem de uma boa formação inicial e/

ou uma constante formação continuada. Esta última só funciona a partir do comprometimento de todos com a escola, da participação e do trabalho coletivo. A partir deste trabalho coletivo e participativo, é possível a construção de uma proposta pedagógica pautada nos princípios e valores de todos os profissionais presentes nela, para que, a partir da construção desta, possam seguir em direção aos mesmos objetivos. Pode-se dizer ainda que uma proposta pautada em uma gestão participativa contém princípios que conduzem à participação intensa dos pais e da comunidade no ambiente escolar, ou seja, à participação de todos os que se relacionam com a escola.

Porém, apesar das características observadas, percebeu-se a existência de práticas realizadas que não evidenciam uma gestão democrático-participativa, como é o caso da não eleição da diretoria da escola, sendo esta escolhida pelo executivo, ou seja, não sendo eleita pela comunidade escolar, o que pode favorecer o não entrelaçamento das relações de trabalho, dificultando a existência de uma gestão democrático-participativa, uma vez que o diretor que não é eleito pode não se sentir comprometido com o desenvolvimento daquela instituição e pautar seu trabalho apenas em interesses políticos, cumprindo a necessidade imposta pelo sistema capitalista de manter a ordem vigente, não funcionando como liderança para uma gestão orientada pela concepção sociocrítica (manifestada na forma de gestão democrático-participativa), que leva ao desenvolvimento de uma educação crítica e interessada na modificação dos arranjos sociais. Nesse sentido, é perceptível a sutil neutralidade por parte da direção, o que nos sugere a existência, ainda que mínima, de uma concepção científico-racional.

Na pesquisa realizada na escola Construir pôde-se perceber que alguns princípios de gestão estão mais implícitos e que são seguidas linhas diferentes. Algumas características percebidas através da observação e da realização de entrevistas foram: a ocorrência de reuniões para a tomada de parte das decisões, outras são tomadas apenas pela

direção ou coordenação da escola; a existência de ênfase tanto na formação de cada profissional como nas relações estabelecidas; a existência de uma constante busca da participação dos pais no ambiente escolar, mas não para a tomada de decisões; a avaliação da instituição é realizada pelos pais dos alunos através de um questionário, no qual estes expressam algumas opiniões a respeito do trabalho realizado; a comunicação entre os profissionais acontece, porém, não de forma eficaz; já a comunicação com os pais é bastante eficaz e se dá a partir de reuniões individuais e periódicas, bilhetes na agenda e cartazes fixados na parede; e a existência de funções bem estabelecidas.

Além destas, outras características ainda podem ser destacadas, como a autonomia dos professores para tomarem decisões no que se refere à sua sala de aula, a existência de um Projeto Político Pedagógico que explicita os objetivos da instituição e a busca de eficiência no trabalho realizado.

Tendo todas estas características em vista, percebe-se que esta escola, apesar de buscar alguns princípios da gestão democrático-participativa, como a realização de reuniões para a participação coletiva nas tomadas de decisões, a ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações, a realização de avaliações sistemáticas com fins de diagnóstico, a explicitação dos objetivos pela equipe escolar, a ênfase na formação e na competência profissional de cada um e a existência de autonomia por parte dos professores, também deixa explícita formas mais técnicas de gestão, deixando transparecer uma gestão que também se pauta em princípios técnico-científicos. Podemos perceber tais princípios a partir da ocorrência de determinadas comunicações verticalizadas, as quais são baseadas em normas e regras estabelecidas por quem se encontra hierarquicamente em uma função superior; e a partir da ocorrência de ênfase no trabalho baseado na busca da eficiência. Além disso, observou-se, ainda, a existência de alguns profissionais com mais autoridade que outros, tomando como base a distribuição hierárquica de funções.

Observa-se que esta escola, apesar de buscar realizar uma gestão democrático-participativa,

utiliza claramente princípios técnico-científicos, uma vez que é, também, uma empresa que visa lucros e, portanto, insere-se em um contexto de concorrência de mercado, o que faz com que precise ser mais eficiente em seus serviços e atenda à exigência de seus clientes da maneira mais eficaz possível.

Considerações Finais

Ao longo deste estudo, foram analisadas as diferenças existentes entre a gestão de duas escolas de Educação Infantil da cidade de São Luís (MA), uma pública e outra privada, a fim de que se compreenda as tendências atuais de gestão presentes nas escolas desse município e sua influência nas práticas educativas desenvolvidas.

Considera-se necessário destacar que, para fins de comparação, ao analisar as diferenças, leva-se em consideração a existência de diferenciações básicas entre as duas escolas, uma vez que o Jardim de Infância da UEB Jardim Encantado atende crianças provenientes de classes baixas, enquanto a Escola Construir é constituída por alunos de classes média e alta, que possuem melhores condições para o seu desenvolvimento físico e intelectual.

Desta forma, a comparação se tece baseada no princípio de que, basicamente, estas escolas já são diferentes devido ao contexto socioeconômico e cultural no qual estão inseridas.

Além disso, é importante salientar que, pela própria natureza diferenciada, a relação destas escolas com a sociedade é diferente, apesar de adotarem princípios semelhantes nas práticas de gestão, mesmo que com ênfases diferenciadas. Observou-se que na escola pública existe um posicionamento mais crítico frente à realidade vivenciada no desenvolvimento da educação; ao passo que na escola privada esse posicionamento quase não é perceptível, mostrando-se mais neutra e desinteressada frente às questões sociais. Essa diferença de posicionamentos acarreta o desenvolvimento de práticas diferenciadas nas escolas pesquisadas.

Observou-se que no Jardim de Infância da UEB Jardim Encantado grande parte das atividades de gestão realizadas possuem características de uma gestão democrático-participativa, a qual é uma exigência para o ensino público prevista nas leis supracitadas. Porém, esta também sofre influências de uma concepção técnico-científica, observada na questão da não eleição da diretoria da escola, que afeta sobremaneira a autonomia do diretor no equacionamento de conflitos e o seu posicionamento frente ao contexto vivenciado.

Já a Escola Construir possui uma gestão com características pertinentes às duas concepções: a democrático-participativa e a técnico-científica. Com a primeira, ela busca seguir as tendências que a educação está aderindo em consonância com as Leis e Políticas que colocam a necessidade de uma gestão democrática, como a LDBEN/96, a Constituição Federal de 1988 e demais documentos que regem a educação brasileira, elaborados com base nestes. Por outro lado, a necessidade de regras e procedimentos bem definidos para a busca da eficiência em seus trabalhos é uma busca constante para que a instituição possa gerar lucros, o que faz com que sejam utilizados princípios claros da gestão técnico-científica.

Por fim, ressalta-se a questão da influência dos modos de gestão no desenvolvimento das práticas realizadas nas escolas. Percebeu-se, ao longo da pesquisa, que existem muitas diferenças em relação a tais práticas no que se refere à formação dos profissionais, à participação dos pais na escola na avaliação do trabalho realizado, aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma educação com qualidade. Porém, a finalidade deste estudo não foi julgar ou estigmatizar uma ou outra escola, mas sim conhecer como se dá a gestão de uma escola pública e outra particular de São Luís (MA), quais são as variáveis que determinam tal gestão e comparar duas realidades dentro de uma mesma cidade, observando a influência da gestão realizada para o desenvolvimento de suas atividades.

Espera-se, neste sentido, que se tenha despertado para existência de reflexões a respeito das

grandes diferenças contextuais entre as esferas pública e privada na Educação Infantil, e que se tenha contribuído para a percepção da importância das concepções de gestão para o desenvolvimento das práticas educativas nas escolas, observando a relação de interdependência que envolve gestão escolar e prática pedagógica.

Referências

- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- Brasil. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- Buffa, E. O público e o privado como categorias da educação. In: Lombardi, J.C.; Jaconeli, M.R.M.; Silva, T.M.C. *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005. v.1, p. 41-58.
- Dourado, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: Ferreira, N.S.C.; Aguiar, M.A.S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006. p.281-293.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Informe estatístico relação censo 2011*. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 29 mar. 2012.
- Libâneo, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- Mendonça, E.F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: Unicamp, 2000.
- Paro, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- Sander, B. Consenso e conflito na administração da educação. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v.1, n.1, p.12-34, 1983.
- São Luís. Secretaria Municipal de Educação. *São Luís te quero lendo e escrevendo*. São Luís: Prefeitura Municipal de São Luís, 2006.
- Silva, E.L. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: <<http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia da Pesquisa20educacao.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2011.
- Recebido em 17/4/2012, rerepresentado em 11/6/2012 e aceito para publicação em 27/6/2012.

Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica

Early childhood education in Portugal: a historical perspective

Maria Lurdes Cró¹
Ana Mafalda Pinho²

Resumo

Partindo da análise legislativa elaborada para a Educação de Infância e de alguns estudos já elaborados nesta área, apresenta-se uma abordagem histórica desta etapa educativa, nomeadamente no âmbito da educação de crianças dos 0 aos 3 anos e também da educação pré-escolar, destinada a crianças a partir dos 3 anos até o ingresso no primeiro ciclo do Ensino Básico. Ao longo do artigo são destacados os períodos histórico-políticos mais relevantes que tiveram influência direta no panorama atual da Educação de Infância em Portugal e a importância que a Educação de Infância assumiu ao longo dos marcos legislativos.

Palavras-chave: Creche. Educação infantil. História da educação. Infância. Jardim de infância.

Abstract

Starting from the legislative analysis prepared for the Education of Children and some studies already run in this area, we present a historical approach of this stage of education, particularly in the context of education for children from 0 to 3 years old and also from the first cycle of Basic Education. Throughout the article is highlighted relevant historical and political periods which had a direct influence on the current scenario of Portuguese Early Childhood Education in Portugal as well as the importance that Childhood Education has been taking over the legislative frameworks.

Keywords: Child day care centers. Early childhood education. History of education. Childhood. Kindergarten.

Introdução

A educação de infância: contextualização histórica

O século XVII é marcado por uma mudança de perspectiva em relação à infância, os adultos

passam a conferir às crianças uma individualidade que nunca lhes tinha sido reconhecida anteriormente (Ariès, 1992). No entanto, é a partir do século XVIII que, conforme Cardona (1997), a criança passa a ocupar um lugar de maior destaque no seio familiar, sobretudo nas famílias de níveis socioeconômicos mais elevados.

¹ Professora Doutora, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Pr. Heróis do Ultramar, Solum, 3030-329, Coimbra, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: M.L. CRÓ. E-mail: <mlurdescro@gmail.com>.

² Doutoranda, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Curso de Psicologia do Desenvolvimento, Coimbra, Portugal.

No final do século XVIII, as mulheres oriundas de classes sociais mais elevadas mantinham-se próximas dos seus filhos, já as provenientes de classes sociais mais desfavorecidas confiavam os seus filhos a estranhos para poderem trabalhar. Esta situação agravou-se com o início da Revolução Industrial e com a grande mobilização de mão de obra feminina. Neste período foram criadas as primeiras instituições dedicadas à infância, com o objetivo de responder às necessidades sociais e econômicas da época, acolhendo as crianças das famílias mais pobres.

Pouco se conhecia acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, e o efeito que o novo ambiente pudesse causar nas crianças era ignorado. É a partir do século XIX que surge um elevado número de programas para a educação de crianças em instituições, em vários países da Europa. Este súbito aparecimento, em resposta às mudanças socioculturais, demográficas e culturais da época, ficou a dever-se não apenas à Revolução Industrial, mas também, ao desenvolvimento da classe média; ao aumento da participação na comunidade social e econômica; às mudanças na estrutura familiar; e ao aparecimento de estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento da Infância (Gomes, 1986; Tietze, 1993; Bairrão & Tietze, 1995; Cardona, 1997; Góis & Portugal, 2009).

É a partir do século XX que surge um movimento denominado por "Escola Nova", que contraria e renova o ensino praticado até essa altura. Assente no estudo da Psicologia do Desenvolvimento na Infância, este movimento defende o respeito pela individualidade dos alunos e uma participação mais ativa na própria formação. Pode dizer-se, à semelhança de Coelho e Ferreira (2008), que as raízes da Escola Nova remontam à Sócrates e à Platão, que defendiam a descoberta e a aprendizagem por parte do aluno, em contraposição ao conhecimento organizado e ensinado pelo professor, mas, sobretudo, à Rousseau (1712-1778), que salientou o fato de a criança não ser um adulto em miniatura, mas, antes, um ser que vive num mundo próprio. Estes princípios permitiram a Pestalozzi

(1746-1827), Froebel (1782-1852) e Tolstoi (1828-1910) incrementar as bases para o desenvolvimento do movimento da Escola Nova com princípios pedagógicos assentes nos interesses das crianças, no ensino individualizado, na atividade manual, na ligação escola/meio e no autogoverno. Associado a este movimento encontram-se, também, Claparède (1873-1940), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966), Dewey (1859-1952), entre outros (Reizinho, 1981; Cró, 1990, 1994; Cabanas, 2002; Figueira, 2004; Cró, 2006; Duarte, 2010).

No panorama dos serviços para crianças em idade precoce, na França, a primeira instituição destinada à infância surgiu entre 1767 e 1769 e foi criada por Oberlin (1740-1826). Nesta, as crianças a partir dos dois anos rodeavam a educadora que conversava com elas enquanto fazia tricô. Mais tarde, em 1816, na Escócia, Robert Owen (1771-1858) criou junto da sua fábrica uma instituição que tinha como objetivo preparar as crianças para um novo tipo de sociedade, que Owen idealizara (Gomes, 1986; Spodek & Brown, 2002).

Froebel, tendo sido o primeiro pedagogo a enfatizar a importância da atividade lúdica no desenvolvimento da criança, concebeu vários materiais ("dons") e atividades ("ocupações") para promover o desenvolvimento da criança e, em 1837, criou o "*kindergarten*", na Alemanha, fortemente influenciado pela filosofia de Rousseau (Gomes, 1986; Spodek & Brown, 2002).

Na Itália, a criação das primeiras escolas infantis, a partir de 1827, deve-se a Ferrante Aporti. Maria Montessori, precursora do movimento da "Escola Nova", fundou em 1907 a *Casa dei Bambini*. Em Londres, em 1911, surgiram as *Nursery Schools*, onde as crianças recebiam uma educação associada aos benefícios da vida ao ar livre e aos benefícios de uma alimentação saudável (Gomes, 1986; Silva, 2000; Spodek & Brown, 2002).

Spodek e Brown (2002) referem que em vários países americanos a primeira abordagem à educação consistia em matricular as crianças nas escolas oficiais juntamente com os irmãos mais velhos.

A história da educação de infância faz-se em torno da criação de várias instituições, em vários países, que tinham como propósito, na sua maioria, melhorar as condições de vida das crianças.

A educação de infância em Portugal

Em Portugal, a criação de instituições dedicadas à infância foi mais tardia que nos países mais industrializados, porque os efeitos da Revolução Industrial também se fizeram sentir mais tardiamente. Para Gomes (1986, p.130) "o nosso desenvolvimento escolar andou [...] pelo menos 50 anos atrasado relativamente à maioria dos países da Europa, porque a nossa industrialização se faz também com pelo menos 50 anos de atraso. Porque não dispúnhamos de fontes de energia: nem carvão, nem petróleo [...]". À semelhança do que ocorreu nos países mais desenvolvidos, a educação destinada à infância passou por várias etapas.

A perspectiva histórica da Educação de Infância em Portugal é mais facilmente compreendida quando integrada em cada período histórico-político do País. Desde o início do século XIX, quando surge a educação pré-escolar e consequentemente as primeiras medidas legislativas na área da Educação de Infância, que denotam a perspectiva de cada época sobre a infância, até a atualidade, é possível distinguir vários períodos: Monarquia (1834-1909), I República (1910-1932), Estado Novo (1933-1973) e o período Pós-Revolução de abril de 1974 (Cardona, 1997; Portugal, 2000; Cardona, 2008; Vasconcelos & Assis, 2008; Sarmiento, 2009).

Monarquia (1834-1909)

O período da Monarquia marca o início da Educação de Infância como parte do sistema educativo. Gomes (1986) e Cardona (1997) descrevem que a primeira instituição destinada a acolher crianças surgiu em 1834 e estaria integrada na "Sociedade das Casas da Infância Desvalida", uma sociedade privada impulsionada pelo rei D. Pedro

IV, que tinha como propósito proteger, educar e instruir crianças socialmente desfavorecidas. A sociedade em questão criou entre 1834 e 1897 doze Casas de Asilo.

Em 21 de abril de 1882 foi possível inaugurar em Lisboa o primeiro jardim de infância público, embora com as obras por completar, comemorando-se, em simultâneo, o aniversário do nascimento de Froebel. O jardim de infância entra em funcionamento apenas em novembro de 1882. Supõe-se que, também em 1882, tenha sido criado no Porto um *kindergarten* baseado nas diretrizes do modelo froebeliano (Gomes, 1986; Cardona, 1997).

Ainda em 1882, a "Cartilha Maternal João de Deus" (método de leitura que visava à alfabetização de adultos e crianças), publicada em 1876, impulsionou a criação da "Associação das Escolas Móveis", para promover o desenvolvimento desse método, através da criação de jardins de infância que funcionassem segundo esse método (Deusdado, 1995; Cardona, 1997; Magalhães, 1997; Carvalho, 2001).

A década de 1990, palco de uma grande crise econômica, condicionou todas as possibilidades de concretização de iniciativas de foro educativo. No entanto, verificou-se uma certa preocupação em criar mais instituições destinadas a crianças através da colaboração de entidades privadas, sendo determinado, em 1891, que as fábricas deveriam criar creches para os filhos dos funcionários. Além disto, foi definido o programa para as escolas de Educação de Infância e as normas para o seu funcionamento (Gomes, 1986; Cardona, 1997).

Neste período é notória uma grande preocupação com a instrução popular, e a preparação para o ensino primário seria a função principal da Educação de Infância.

República (1910-1932)

Em relação ao período da primeira República, marcado por uma elevada taxa de analfabetismo, que, de acordo com Gomes (1986), ultrapassava os 75%, impunha-se como prioridade

ultrapassar o grande atraso, relativamente aos restantes países da Europa, promovendo a alfabetização e a generalização da escola primária e da Educação de Infância. Assim, em 29 de março de 1911 é contemplado em decreto a Educação de Infância destinada a crianças entre os 4 e os 7 anos de ambos os sexos, com o objetivo de as educar, de as desenvolver integralmente e de as preparar para o ensino primário. Esta educação seria da responsabilidade da professora, no contexto escolar, em articulação com a responsabilidade da mãe, no contexto familiar. Denota-se, neste período, uma preocupação com a atuação da Educação de Infância em ligação com a educação familiar e, também, uma preocupação com a função educativa da Educação de Infância, com a valorização da instrução desde a puerícia (Cardona, 1997; Carvalho, 2001).

No decurso do ano de 1911 é inaugurado, em Coimbra, o primeiro jardim-escola João de Deus, marcando, assim, o início da atividade da Associação João de Deus (Gomes, 1986; Cardona, 1997; Magalhães, 1997). Em 1914 foram inaugurados os jardins-escola João de Deus da Figueira da Foz e de Alcobaca e em 1915 o de Lisboa. Até 1983 entraram em funcionamento mais de trinta jardins-escola João de Deus espalhados pelo País (Carvalho, 2001).

Para Gomes (1986) e Cardona (1997), é a partir de 1916, com o agravamento da crise econômica e a instabilidade política causada pela entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial, que a criação de instituições dedicadas à infância, que até então tinha sido feita muito lentamente, reduziu abruptamente. No entanto, por parte do Estado, continuou a verificar-se uma grande valorização da Educação de Infância através da definição de várias medidas legislativas, que visavam ao seu desenvolvimento, e à emissão de instruções do foro pedagógico, reforçando a importância do material de Froebel e do material montessoriano. Caminha-se, assim, no sentido de criar uma educação com bases científicas fundamentada no conhecimento da criança em lugar de meras reflexões acerca da natureza humana, e passam a ser defendidos os ideais da Escola Nova.

O período da Primeira República, palco de constantes crises impeditivas de grandes concretizações no plano educativo, ainda assim é caracterizado pela abertura de várias instituições de iniciativa pública ou privada e por uma nova abordagem da Educação de Infância, que passa a valorizar as características psicológicas da criança.

Estado Novo (1933-1973)

Em 28 de maio de 1926 deu-se um golpe de Estado que marcou o início de uma ditadura militar e, por conseguinte, um retrocesso nas políticas educativas. Embora o Governo tivesse como objetivo continuar o desenvolvimento da Educação de Infância, iniciado por altura da Primeira República, reiterando a necessidade de existir diferenciação pedagógica entre a Educação de Infância e o Ensino Primário, assim como a necessidade de haver formação distinta dos profissionais destes níveis de educação, a grave crise econômica que se viveu no País, levou à redução dos gastos aplicados nas políticas educativas e em 1937 à extinção da Educação de Infância, que foi remetido para as famílias. Contudo, em agosto de 1936, foram aprovados os Estatutos da *"Obra das Mães pela Educação Nacional"*, com responsabilidade na prestação de apoio às mães na educação de crianças pequenas. Assiste-se, assim, a uma redefinição das funções de Educação de Infância, inicialmente com grande potencial educativo (Gomes, 1986; Portugal, 2000; Vilarinho, 2004).

De acordo com os autores em análise (Gomes, 1986) e (Vilarinho, 2004), a falta de apoio por parte do Estado, a este nível, levou ao aparecimento de várias iniciativas de caráter privado, bem como ao aparecimento de escolas privadas de formação de educadores de infância, nomeadamente: a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, que deixou de funcionar em 1975, e a Escola Paula Frassinetti, no Porto, que ainda hoje existe com a designação de Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Sendo que no que diz respeito a serviço público ocorreu também o início

de dois cursos públicos, em 1973, nas denominadas Escolas do Magistério Infantil em Coimbra (de que a primeira autora foi Professora e Diretora desde 1976 até à sua extinção, em 1987) e Viana do Castelo.

Parece que esta alteração, para além dos motivos económicos, prende-se também com a posição do Estado Novo em relação ao papel da mulher. Alfredo Pimenta questiona, nesta altura, que família poderia constituir-se com o pai e a mãe na fábrica e os filhos confiados a estranhos? Estas ideologias deram origem a um tipo de pedagogia autoritária, baseada na doutrinação moral e, nos casos em que a Educação de Infância surge como indispensável, é encarada como uma forma precoce de superar as deficiências da educação familiar. Assim, mais do que assumir a sua função educativa e proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento natural da criança, a Educação de Infância assume uma missão assistencial para responder às necessidades das famílias.

Com uma reforma impulsionada por Veiga Simão é iniciada uma significativa mudança no sistema educativo e os seus efeitos são visíveis a partir de 1973, através da reintegração da Educação de Infância no sistema educativo e com a criação, em 1979, das duas primeiras escolas públicas de formação inicial de educadores de infância (Gomes, 1986; Carvalho, 2001; Afonso, 2009).

Na década de 1960 e início da década de 1970 foi significativo o aumento do número de crianças inscritas nos estabelecimentos de educação, sendo que, no ano letivo de 1950/1951 existiam 94 instituições de Educação de Infância dependentes da Inspeção Geral do Ensino Privado e 1954 crianças inscritas. Durante o ano letivo de 1959/1960 existiam 177 instituições e 6 126 crianças inscritas, e a maioria dessas instituições situava-se nos grandes centros urbanos do País. No ano letivo de 1962/1963 existiam 209 instituições no total do País. Na sua maioria, estas crianças tinham 5 e 6 anos de idade. No que diz respeito à educação de crianças até os três anos, é também no final dos anos 1960, no âmbito do Ministério da Saúde e Assistência, que são criadas creches como resposta às

alterações ocorridas no País (Gomes, 1986; Cardona, 1997; Portugal, 2000).

Nesta altura, a educação de crianças em creche passa a constituir alguma preocupação, e, em 1971, a Comissão Coordenadora da Instalação de Infantários e Jardins de Infância determina zonas consideradas prioritárias para a abertura de creches.

Da análise deste regime político retém-se que o fato de a Educação de Infância ter sido retirada do sistema educativo causou um grande atraso no seu desenvolvimento e, sobretudo, no País.

Revolução de abril de 1974

O grande descontentamento em relação às políticas governativas do Estado Novo culminou com o golpe militar de 25 de abril de 1974, que pôs termo ao regime ditatorial implantado em 1926. Esta revolução impulsionou a rápida resolução dos problemas sociais e, também, a redefinição das políticas ligadas à Educação de Infância, com o propósito de acelerar o processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades. Assim, em 1976, com o primeiro Governo Constitucional, o estado procurou normalizar a relação estado-escola e tentou organizar o sistema educativo. É determinado que a rede pública de instituições, tuteladas pelo Ministério da Educação, se destina a crianças a partir dos três anos e que a sua criação seria feita em parceria com autarquias e outros organismos em zonas socioeconômicas mais desfavorecidas (Gomes, 1986; Cardona, 1997; Carvalho, 2001).

É durante o período Pós-Revolução de abril de 1974, isto é, por volta dos anos 1980, que os cursos de formação inicial dos educadores de infância passam a funcionar nas Escolas Superiores de Educação, integradas no Ensino Superior Politécnico, e também nas Universidades, o que representa um marco na história da Educação de Infância (Cardona, 1997, 2008; Afonso, 2009). Ainda neste ano é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/1986), que define, organiza e regula a *Educação de Infância só a partir*

dos três anos (Portugal, 1986) enquanto direito público e segundo a qual se estrutura, atualmente, o sistema educativo, o que, pode-se entender, é de algum modo dramático, pois o essencial da personalidade da criança forma-se até os três anos, de acordo com os clássicos da Psicologia do Desenvolvimento (Freud, 1976; Piaget & Inhelder, 1979; Bruner, 1998; Brazelton, 2004; Gomes-Pedro, 2005; Vygotsky, 2007).

Além disso, constatou-se, com perplexidade, que esta LBSE tem vinte e seis anos, que a sociedade portuguesa evoluiu e que o poder político nestes últimos vinte e seis anos ou não tem querido ou, pior ainda, não tomou consciência deste desfaseamento crônico.

Posteriormente, contudo, e com importância extremamente significativa para a Educação de Infância, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/1997), que regula a educação pré-escolar e a considera como a primeira etapa da Educação Básica (Portugal, 1997). Ainda em 1997, o Ministério da Educação definiu as orientações curriculares para a educação pré-escolar que constituem uma referência comum para os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa (Lopes da Silva, 1997).

O marco legislativo deste período é a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, que define que a tutela pedagógica deve ser assegurada pelo Ministério da Educação e, também, expõe a definição de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Em relação à taxa de cobertura da rede de educação pré-escolar em Portugal, que contempla uma componente pública e uma componente privada, tuteladas pelo Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade Social, consoante à natureza jurídica das instituições, apresentou uma evolução considerável do número de estabelecimentos no período compreendido entre 1999/2000 e 2009/2010, confirmando um padrão de crescimento com falhas no que concerne à rede pública, mas que a rede privada complementa e

compensa (Portugal, 2011a), não na totalidade, como é óbvio, e muito menos agora, face à crise econômica que o País atravessa, pois a maioria dos pais não pode pagar colégios privados.

Relativamente ao número de crianças inscritas na Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 1985/1986 era de 128 089, no ano letivo 2003/2004 aumentou para 253 635 e em 2009/2010 atingiu 274 387 crianças (Portugal, 2011b).

A educação de crianças do 0 aos 3 anos

A história da educação de crianças dos 0 aos 3 anos em Portugal é bastante mais abreviada que a história da educação de crianças a partir dos 3 anos, pois como referiu-se supra, a LBSE, não refere as crianças com menos de três anos. No entanto, ao longo dos marcos legislativos da educação de crianças a partir dos 3 anos há breves referências às crianças com idade inferior, mas sem quaisquer repercussões na prática. A educação destinada às crianças com menos de 3 anos nunca foi tutelada pelo Ministério da Educação, como enfatizou-se, e todas as políticas definidas para essa faixa etária sempre couberam ao Ministério da Segurança Social.

À semelhança do que se passou com a educação destinada às crianças com mais de 3 anos, a educação destinada às crianças com menos de 3 anos sofreu várias alterações ao longo dos últimos anos. Inicialmente este tipo de educação assumiu um caráter puramente assistencial, mas, atualmente, é também considerada a sua função educativa, com um papel preponderante no desenvolvimento harmonioso das crianças.

Em Portugal a oferta educativa para as crianças até os 3 anos divide-se em ofertas não formais e ofertas formais. As primeiras são constituídas por entidades como família, empregadas domésticas, mas não licenciadas e *baby-sitters*. Em relação às modalidades formais, aquela que impera e que apresenta maior aceitação é a creche, que surge como uma resposta social de âmbito socio-educativo destinada a crianças com até 3 anos,

onde lhes são proporcionadas condições adequadas ao seu desenvolvimento harmonioso e global (Portugal, 2000), pese, embora, o fato de, na sua formação, os educadores de infância não receberem formação para intervirem em creche, dado que o *design* curricular é dirigido só para intervenção com crianças a partir dos três anos, por força da LBSE.

No entanto, a oferta educativa para estas crianças, embora tenha apresentado uma evolução significativa entre 1998 e 2009, continua a não cobrir as necessidades atuais do País. Os dados que Barros (2008) apresenta indicam que a taxa de cobertura da modalidade formal passou de 12,7% em 1996 para 21,5% em 2003. A Figura 1 apresenta a taxa de cobertura de creches e amas em Portugal Continental, onde se verifica que em 2009 a taxa de cobertura atingiu os 34,9% e, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (Portugal, 2011a) entre 2009 e 2010 surgiram mais 127 creches e a capacidade total de acolhimento, em Portugal continental, cresceu 7,8%.

Das primeiras medidas legislativas para creche até 2011

As primeiras medidas legislativas destinadas ao contexto de creche surgem com o Decreto Regulamentar nº 69/1983, que designa como infantários os estabelecimentos destinados a acolher crianças com idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objetivo de lhes propor-

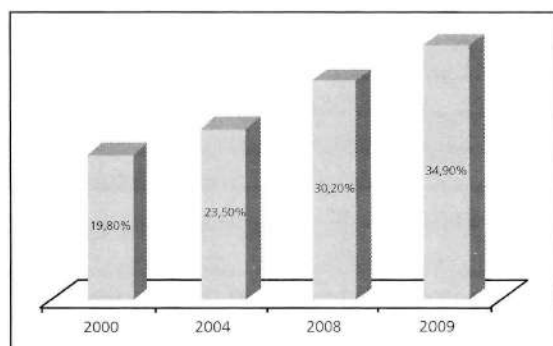


Figura 1. Taxa de cobertura de creches e amas em Portugal Continental.

Fonte: Portugal (2011b).

cionar condições adequadas ao seu desenvolvimento (Portugal, 1983). Posteriormente, o Despacho Normativo nº 131/1984 sustenta que a entrada em funcionamento dos edifícios destinados a acolher crianças depende de vistoria prévia a ser efetuada pelos Centros Regionais de Segurança Social (Portugal, 1984) e, em janeiro de 1989, o Decreto-Lei nº 30/1989 veio reforçar esta capacidade (Portugal, 1989a). Foi também em 1989 que o Ministério da Segurança Social emitiu o Despacho Normativo nº 99/1989, que aprova as "Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos" e define que o atendimento a cada criança deve ser feito de forma individualizada, num clima de segurança afetiva e física que favoreça o seu desenvolvimento global (Portugal, 1989b).

Em 1996 foi publicado um Guião Técnico que complementa o Despacho Normativo nº 99/1989, determinando que a creche deve ser composta por vários espaços, dos quais destacamos: berçário para 8 crianças entre os 3 meses e a aquisição da marcha, com área mínima de 2m² por criança, e salas de atividades, também com área mínima de 2m² por criança, distribuídas da seguinte forma: uma sala com capacidade para 10 crianças, que já tenham adquirido marcha e que tenham até 24 meses e uma sala com capacidade máxima para 15 crianças, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses (Rocha *et al.*, 1996).

O Guião Técnico e o Despacho Normativo nº 99/1989 determinam, também, que para um bom funcionamento de uma creche são necessários os seguintes indicadores de pessoal: um educador de infância afeto a cada grupo de crianças a partir da aquisição da marcha e um elemento auxiliar do pessoal técnico para cada grupo de 10 crianças, o que nem sempre acontece (Portugal, 1989b).

Mais recentemente, em março de 2003, foi criado o "Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais" com o objetivo de promover a qualidade das Respostas Sociais de âmbito público, privado e solidário, e o Instituto da Segurança Social assumiu

a responsabilidade de gestor do Programa (Instituto da Segurança Social, 2012).

Os objetivos específicos do programa privilegiavam a segurança e qualidade do edificado e a gestão da qualidade das respostas sociais. Neste seguimento foram definidas Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais, que se destinam quer a novos estabelecimentos (a instalar em edifícios construídos de raiz ou, em edifícios já existentes, a adaptar para o efeito), quer a estabelecimentos existentes.

A implementação do Sistema de Gestão da Qualidade tem permitido às Respostas Sociais gerir as suas atividades melhorando a eficiência dos seus processos e tem correspondido às expectativas e necessidades dos cidadãos/clientes, colaboradores, fornecedores, parceiros e, de um modo geral, de todo o meio envolvente.

O Instituto da Segurança Social, no âmbito da sua missão, desenvolveu um conjunto de ferramentas de apoio no sentido de promover a Qualidade das Respostas Sociais, nomeadamente:

- Modelo de Avaliação da Qualidade (referencial normativo que estabelece os requisitos necessários à implementação do Sistema de Gestão dos serviços prestados pelas Respostas Sociais). A sua elaboração teve como referências a Norma Portuguesa NP EN ISO 9001:2000 - Sistemas de Gestão da Qualidade e o Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management*.

- Manual de Processos-Chave (instrumento de apoio à implementação de processos do Modelo de Avaliação da Qualidade).

- Questionários de Avaliação da Satisfação (ferramentas de apoio à implementação da satisfação dos clientes e pessoas).

Em março de 2011, o Conselho Nacional de Educação aprovou um projeto de "Recomendação" elaborado pela conselheira Teresa Vasconcelos que, à semelhança do programa descrito, vai no sentido de melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças que frequentam a resposta social - creche. Assim, e na sequência de uma análise exaustiva da

situação portuguesa em relação à educação do 0 aos 3 anos, apoiada nos dados de investigações recentes sobre o desenvolvimento na infância nos primeiros anos de vida e no panorama internacional em relação à educação de crianças em idade precoce, recomenda a necessidade de se conceber a educação do 0 aos 3 anos como um direito e não como uma necessidade social; de reconfigurar o papel do Estado; de investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas; de elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho e de apostar na formação inicial e contínua dos profissionais (Portugal, 2011c).

Este documento representa um grande avanço na valorização da educação de crianças de 0 a 3 anos. No entanto, até ao momento não teve repercussões práticas, provavelmente porque, em agosto do mesmo ano, o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social emitiu a portaria nº 262, que altera o enquadramento normativo da creche (Despacho Normativo nº 99/1989), segundo o qual, em condições de segurança é possível fazer um aproveitamento mais eficaz da capacidade instalada nas creches, o que altera o número máximo de crianças por grupo de 8 para 10 crianças até à aquisição da marcha; de 10 para 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e de 15 para 18 entre os 24 e os 36 meses, sendo que a área mínima das salas (2m² por criança) se mantém, assim como o número de adultos afeto a cada grupo, ou seja, duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa, por cada grupo até à aquisição da marcha; um educador de infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo a partir da aquisição da marcha (Portaria nº 262) (Portugal, 2011d).

Considerando que esta alteração pode impedir a implementação de uma prática adequada ao desenvolvimento de crianças em creche, uma vez que a individualização da prática educativa fica comprometida, a advertência deste artigo vai no sentido de manter o definido pelo Despacho

Normativo nº 99/1989. Reconhecendo-se, assim, a existência de grandes discrepâncias nos serviços prestados às crianças com menos de 3 anos pelo fato de a educação destinada a estas crianças ser tutelada por uma entidade diferente da que tutela a educação pré-escolar, pelo fato de não estar contemplada na LBSE e de ter evoluído de uma forma descontrolada, com graves lacunas legislativas.

Outra questão que também contribuiu largamente para a existência de discrepâncias entre os serviços prestados às crianças com menos de três anos e os serviços de educação pré-escolar prende-se com o fato de ao longo de vários anos o trabalho com crianças pequenas ter sido considerado desprestigiante, porque de acordo com uma perspectiva tradicional requeria pouca atividade intelectual, o que também foi notório ao nível da formação inicial de educadores de infância, uma vez que as instituições de formação inicial não consideravam nos seus planos curriculares a educação de crianças de até 3 anos. A discrepância de que temos vindo a falar é igualmente evidente no que toca à organização das creches, que integram nos seus serviços pessoas que não possuem uma sólida formação no âmbito do desenvolvimento para a infância, considerando frequentemente que os bebês apenas necessitam de serem alimentados, de dormir, de descansar, de rotinas e de higiene.

Para finalizar, outra das discrepâncias que tem afetado o atendimento de crianças de até 3 anos, refere-se ao fato de as condições de trabalho dos educadores de infância a desempenhar funções em creche serem menos apelativas que as dos educadores de infância da rede pública. Recomenda-se que se extinga a clivagem existente entre a etapa educativa de crianças de até 3 anos e a educação pré-escolar, que tem comprometido o valor pedagógico da creche.

Conclusão

A história da Educação de Infância cruza-se com a concepção da infância, que percorreu, à

semelhança da Educação de Infância, uma extensa trajetória até à sua compreensão atual. Face a estes percursos, abordou-se a perspectiva histórica da Educação de Infância em Portugal, que, ao longo dos tempos, tem ocupado um lugar quase marginal em relação aos restantes níveis de ensino do sistema educativo português, tendo sido demasiado evidente em determinados períodos histórico-políticos, que apenas consideravam a sua função assistencial descurando a sua função educativa. No fundo, a história da Educação de Infância em Portugal faz-se a partir de necessidades sociais, e, por esse motivo, a função assistencial imperou até surgirem as primeiras investigações na área da Educação de Infância. Nesta altura se reconhece que a qualidade dos contextos em que as crianças se inserem influencia diretamente o seu desenvolvimento e, também, a possibilidade de se construírem, nesses contextos, bases para o desenvolvimento dos vários domínios da personalidade.

Em relação à educação de crianças com menos de 3 anos, o atraso na sua evolução foi mais significativo que na educação destinada às crianças do pré-escolar, pois só mais tarde é que foi reconhecida a importância de lhes serem prestados cuidados básicos e, só mais recentemente, foi considerada a função educativa dos contextos de creche. No entanto, a educação em creche está longe de atingir níveis de elevada qualidade, uma vez que a educação de crianças com menos de 3 anos continua a não estar contemplada na LBSE, e porque, para além de serem oferecidas aos educadores de creche piores condições de trabalho (remuneração inferior, não contagem do tempo de serviço, horário mais sobrecarregado etc.) em comparação com as condições oferecidas aos educadores de infância da rede pública, percebe-se que o seu trabalho não é reconhecido.

Há ainda muito para fazer na área da Educação de Infância e com caráter de urgência, sobretudo na educação de crianças com menos de 3 anos. As considerações que apresentámos parecem um excelente ponto de partida para melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças e, já

que é na primeira infância que se edificam as bases para o desenvolvimento global da personalidade, proporcionar uma infância de qualidade às crianças portuguesas pode garantir a sustentabilidade do País, em todos os níveis.

Referências

- Afonso, N. *Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE, 2009.
- Ariès, P. *O tempo da história*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- Bairrão, J.; Tietze, W. *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- Barros, S. *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências, Universidade do Porto, Porto, 2008.
- Brazelton, T. *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença, 2004.
- Bruner, J. *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- Cabanas, J. *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Lisboa: ASA, 2002.
- Cardona, M.J. *Para a história da educação em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora, 1997.
- Cardona, M.J. Contributos para a história do grupo de profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, v.4, n.9, p.4-31, 2008.
- Carvalho, R. *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: FCG, 2001.
- Coelho, C.M.; Ferreira, A.B. Um modelo passado, modelo de futuro para a educação básica em Portugal. In: Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação, 7., 2008, Porto. *Anais...* Porto: Universidade do Porto, 2008. p.1-9. Disponível em: <<http://ria.ua.pt>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- Cró, M.L. *Tarefas a integrar num plano de actividades para a educação pré-escolar: a sua estruturação e execução*. Aveiro: UA, 1990.
- Cró, M.L. *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: ESEJD, 1994.
- Cró, M.L. *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: ESEJD, 2006.
- Deusdado, F. *Educadores portugueses*. Porto: Lello & Irmão, 1995.
- Duarte, M. *À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos*. 2010. Tese (Mestrado) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.
- Figueira, M. *Um roteiro da educação nova em Portugal: escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- Freud, S. *Introduction à la psychanalyse*. Paris: Payot, 1976.
- Góis, S.; Portugal, G. *A avaliação da qualidade num contexto de educação de infância: ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias*. Aveiro: UA, 2009.
- Gomes, J. *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora, 1986.
- Gomes-Pedro, J. *Para um sentido de coerência na criança*. Mem-Martins: Europa América, 2005.
- Instituto da Segurança Social. *Acção social: programa de cooperação para o desenvolvimento da qualidade e segurança das respostas sociais*. 2012. Disponível em: <<http://www2.seg-social.pt/left.asp?03.06.21>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- Lopes da Silva, I. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- Magalhães, J. Para uma história da educação de infância em Portugal. *Saber (e) Educar*, n.2, 1997. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/190>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- Piaget, J.; Inhelder, B. *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- Portugal. Decreto Regulamentar nº 69, de 16 de julho de 1983. Regulamenta o regime de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que prossigam actividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos estabelecido pelo decreto-lei nº 350/81, de 23 de dezembro. *Diário da República*, 16 jul. 1983. p.2610-2612.
- Portugal. Despacho Normativo nº 131, de 25 de julho de 1984. Aprova as normas que regulam as condições de instalação e funcionamento dos infantários e jardins-de-infância com fins lucrativos. *Diário da República*, 25 jul. 1984. n.171, p.2274-2276.
- Portugal. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República*, 14 out. 1986. p.3067-3081.
- Portugal. Decreto Lei nº 30, de 24 de janeiro de 1989. Disciplina o licenciamento, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social com fins lucrativos *Diário da República*, 24 jan. 1989a. p.312-317.
- Portugal. Despacho Normativo nº 99, de 27 de outubro de 1989. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos. *Diário da República*, 27 out. 1989b. p.4789-4792.
- Portugal. Lei nº 5, de 10 de fevereiro 1997. Lei quadro da educação pré-escolar. *Diário da República*, 10 fev. 1997. p.670-673.
- Portugal. Ministério da Educação. *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: relatório preparatório*. Lisboa: ME, 2000.

Portugal. Conselho Nacional de Educação. *Estado da educação 2011: a qualificação dos portugueses*. Lisboa: CNE, 2011a.

Portugal. Ministério da Educação. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. *Educação em números: Portugal 2011*. Lisboa: GEPE, 2011b. Disponível em: <<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/643.html>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

Portugal. Conselho Nacional de Educação. Recomendação nº 3, de 21 de abril de 2011. A educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 21 abr. 2011c. p.18026.

Portugal. Portaria nº 262, de 31 de agosto de 2011. *Diário da República*, 31 ago. 2011d. p.4338-4343.

Reizinho, E. *Introdução à pedagogia: teoria e prática*. Mem-Martins: Europa-América, 1981.

Rocha, M.; Couceiro, M.; Madeira, M. *Creche: condições de implementação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direção-Geral da Acção Social, 1996.

Sarmiento, M. *Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE, 2009.

Silva, A. *Textos pedagógicos I*. Lisboa: Âncora, 2000.

Spodek, B.; Brown, P. *Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica*. Lisboa: FCG, 2002

Tietze, W. *A educação pré-escolar: uma perspectiva europeia*. Lisboa: FCG, 1993.

Vasconcelos, T.; Assis, A. *Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro*. Porto: Porto Editora, 2008.

Vilarinho, M. *As crianças e os caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal: crianças e miúdos*. Porto: ASA, 2004.

Vygotsky, L.S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores, 2007.

Recebido em 9/4/2012 e aceito para publicação em 25/4/2012.

Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de carácter linguístico

On the definition of learning standards for preschool education in Portugal: reflection centered on language and literacy standards

Íris Susana Pires Pereira¹

Resumo

Neste texto, discute-se a recente definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal, avaliando em particular o teor das metas de aprendizagem de carácter linguístico. O principal argumento que se defende é o de que assim se inicia uma ênfase curricular na educação pré-escolar - que se traduz, no domínio específico da linguagem oral e abordagem à escrita, na definição de um conjunto de metas conceptualmente frágeis, restritivas, em diversos casos, local e globalmente incoerentes com outros documentos que regulam este nível educativo.

Palavras-chave: Educação pré-escolar. Linguagem escrita. Linguagem oral. Metas de aprendizagem.

Abstract

The recent definition of learning standards for pre-school education in Portugal is discussed in this essay, which evaluates in particular the contents of the learning standards for language education. The main argument is that this definition introduces a curricular emphasis to pre-school education, representing, for language and literacy education, the definition of a set of goals that are conceptually fragile, restricted and, in several cases, locally and globally incoherent with other documents that regulate this educational level.

Keywords: Pre-school education. Written language. Oral language. Learning standards.

Introdução

O esforço político que, desde há mais de duas décadas, tem sido feito para melhorar a qualidade da educação na infância em Portugal é

notável. Depois de um longo período em que as preocupações com a educação pré-escolar tinham sido inexistentes ou meramente rudimentares (Vasconcelos, 2000), foi iniciado em 1996 um Programa para o Desenvolvimento da Educação

¹ Professora Doutora, Universidade do Minho, Instituto da Educação, Centro de Investigação em Educação, Departamento de Estudos Integrados em Literacia, Didática e Supervisão. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. E-mail: <iris@ie.uminho.pt>.

Pré-Escolar (Portugal, 1996), que conduziu, em 1997, à definição de uma Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar. Nesse texto oficializou-se, pela primeira vez, a ideia de que a educação pré-escolar é “o primeiro passo na Educação Básica”, que em Portugal vai dos 3 aos 6 anos (Portugal, 1997a, p.670).

Esta lei abriu caminho a inúmeras iniciativas com grande repercussão na educação pré-escolar em Portugal. Deu origem, por exemplo, à expansão das redes de pré-escolas estatais (Vasconcelos, 2008) e abriu caminho a uma preocupação séria com a profissionalidade docente dos educadores de infância. Ainda em 1997, o governo determinou que a formação académica destes profissionais passasse a ser de nível universitário, iniciando simultaneamente um programa que encorajou os educadores em exercício a elevar as suas qualificações (constituídas por um diploma de 3 anos) para o nível de 4 anos, equivalente ao universitário.

No mesmo ano, foram publicadas em Portugal as “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*” (Portugal, 1997b). Estas orientações clarificam o entendimento da educação pré-escolar como “o primeiro passo na Educação Básica”, tendo determinado uma mudança profunda na concepção da Pedagogia da educação pré-escolar em Portugal. Trata-se de um documento, ainda em vigor, cujo conteúdo está em sintonia com os princípios e finalidades de aprendizagem de pendor socioconstrutivista (Hohmann & Weikart, 2002), estabelecendo, para Portugal, o mesmo tipo de concepção curricular assumida em muitos outros países (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2001, 2006).

Com efeito, nas *Orientações Curriculares* a educação pré-escolar é assumida como uma fase educativa em que as crianças constroem disposições gerais, como, por exemplo: “[...] *physical and motor development; socio-emotional development; personal and social skills; artistic and cultural development; and authentic (through lived situations) approaches to literacy, number and science thinking*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.63).

Estabelece-se que estas conquistas devem ser promovidas através de uma Pedagogia claramente centrada nas crianças, reconhecendo-as como agentes da construção da sua própria aprendizagem e respeitando as estratégias que naturalmente mobilizam nesse processo: o jogo, a aprendizagem pela ação, a expressão através diversos meios para além do constituído pela própria linguagem verbal, a aprendizagem social e pesquisa informal, ainda que intensa, sobre assuntos do seu interesse pessoal (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006). Assim, as orientações curriculares, gerais e amplas, vieram estabelecer, como principal finalidade da educação pré-escolar em Portugal, a promoção da autonomia das crianças e do seu interesse pela aprendizagem, isto é, o desenvolvimento de “*a desire and curiosity for learning, and confidence in their own learning, rather than achieving a pre-specified level of knowledge and proficiency*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.60).

A linguagem oral e a linguagem escrita foram claramente identificadas nas *Orientações Curriculares* como saberes em construção nas e pelas crianças e como áreas de intervenção intencional pelos educadores. A facilitação da emergência, em crianças em idade pré-escolar, de saberes informais acerca da linguagem escrita configurou, em particular, uma mudança muito significativa na concepção da educação linguística em contextos pré-escolares, dado que, até então, tinha prevalecido a ideia de que esse não era âmbito de desenvolvimento das crianças antes do início da aprendizagem formal (Dionísio & Pereira, 2006).

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (Portugal, 1997b, p.67).

Esta mudança significou a oficialização, para a educação pré-escolar, do paradigma teórico da

literacia emergente (Pereira, 2012), o que, como o mesmo documento esclarece, consiste no entendimento de que:

Ao fazer, neste domínio, referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e 'clássica' à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da língua-gem escrita (Portugal, 1997b, p.65).

Este esforço político foi retomado com força em 2008 com a publicação de diversos textos destinados aos educadores de infância, com a finalidade de melhorar o seu entendimento daquelas orientações e sustentar teoricamente as suas decisões curriculares. Dois desses textos estão dedicados à linguagem, um à linguagem oral e consciência linguística (Sim-Sim *et al.*, 2008) e outro à descoberta da escrita (Mata, 2008). A referência a este último texto é particularmente pertinente para a presente discussão. Apesar de longo, o seguinte excerto é especialmente relevante porque "materializa" claramente as finalidades e os procedimentos pedagógicos gerais estabelecidos pelas *Orientações curriculares* e também mostra a inadequação da fixação de metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, no caso, para as aprendizagens relacionadas com a escrita:

Ao longo do pré-escolar as crianças vão progredindo nas suas conceptualizações, sendo esta progressão resultante das oportunidades que tiveram de interagir com o escrito, de experimentar, de refletir, dos apoios que tiveram e das respostas às questões que foram colocando [...]. Não existe uma etapa que todas tenham que atingir no pré-escolar; cada criança deve progredir dentro do que for possível. É de extrema importância respeitar as características conceptuais de cada um, e não tentar acelerar a sua progressão procurando saltar etapas e não respeitando o tempo e as oportunidades de que necessitam para irem evoluindo sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos. Mais do que todas as crianças

atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (Mata, 2008, p.43).

O comprometimento político com a educação linguística no nível pré-escolar não diminuiu com a definição, em 2010, das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (Portugal, 2010). Contudo, o que aí é enunciado significa uma mudança significativa em todo o processo que vinha sendo configurado quer no que concerne à representação da natureza da educação pré-escolar, quer no que diz respeito ao domínio da educação linguística em particular. Este assunto merece uma análise atenta e detida, e este texto é um contributo para essa discussão.

Num primeiro momento, analisa-se o discurso em que nas *Metas de Aprendizagem* se constrói a identidade do nível educativo pré-escolar, procurando revelar a ambiguidade aí presente e mostrando como a essa ambiguidade subjaz o entendimento de que esta etapa é, na sua essência, uma fase de preparação para a educação escolar. Num segundo momento, discute-se mais pormenorizadamente o teor das metas da área da "linguagem oral e abordagem à escrita", procurando mostrar a existência de fragilidades conceptuais, de vazios inexplicáveis, bem como de incoerências nessas metas, entre essas e outras metas de outras áreas e entre o conteúdo dessas metas e o conteúdo de outros documentos oficiais.

Ao refletir sobre estes aspetos, a principal finalidade é a de fundamentar o argumento de que assim se está a iniciar um redirecionamento do entendimento da educação pré-escolar para um paradigma pedagógico que colide significativamente com a visão socioconstrutivista e que, muito particularmente ao nível da educação linguística, pode abrir caminho a uma reconfiguração conceptual muito pouco consistente.

Sobre as assunções curriculares subjacentes às metas

O texto introdutório das *Metas de Aprendizagem* não é um discurso claro. São aí feitas afirmações consentâneas com uma pedagogia holística, como a assumida nas orientações curriculares, mas também são feitas afirmações que daí se distanciam muito significativamente. Por exemplo, aponta-se no sentido da mera possibilidade da consecução das metas: "Estas metas facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planejarem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que, ao entrarem para o 1º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens" (Portugal, 2010, *online*).

Afirma-se a desejabilidade de que as aprendizagens realizadas no nível educativo pré-escolar vão além das metas aí definidas: "Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim de infância e que exigem uma intervenção intencional do educador" (Portugal, 2010, *online*).

Afirma-se, ainda, que, sendo as aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, "na prática dos jardins de infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas" (Portugal, 2010, *online*).

Todavia, a verdade é que nesse mesmo texto se ouve muito nitidamente uma voz prescritiva que é muito difícil de coadunar com as ideias socio-construtivistas de construção emergente e situada das aprendizagens. Por exemplo, afirma-se que as metas enunciam "as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar; o que as crianças aprendem e devem saber no final da educação pré-escolar", bem assim como a ideia de que esses saberes são "fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo", e ainda que são para "todas as crianças" (Portugal, 2010, *online*, grifo nosso).

É assim possível aqui identificar um espaço de tensão conceptual preocupante. De uma ênfase

curricular na construção do "*foundation stage of lifelong learning*" (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.3), "*beyond preparation for school*" (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.138), isto é, de uma concepção da educação pré-escolar como um momento de iniciação das crianças no mundo da aprendizagem cultural pela "porta grande", pela única via que faz sentido para esta faixa etária, que é uma via feita à medida, ao ritmo e ao gosto de quem começa esse percurso (Pereira, 2011a), passa-se para uma ênfase curricular em "*focused cognitive goals*" (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.30), um conjunto de aprendizagens pré-definidas, externas e externamente impostas às crianças, potencialmente distantes das suas individualidades cognitivas e emocionais e dos seus contextos de vida reais.

Esta última perspectiva pedagógica, que claramente escolariza a educação pré-escolar (Moss, 2011) é amplamente "*critiqued as unsuitable for children and how they learn*" (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.63), para além de (pelo menos, para já) ser incoerente com o fato de a educação pré-escolar em Portugal não ser de frequência obrigatória. Está, portanto, a assumir-se a educação pré-escolar como uma etapa educativa de preparação para a escola (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006), portanto a ela subordinada (Moss, 2011). Esta acaba sendo uma mudança inesperada, considerando os insistentes alertas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) a esse respeito. Por exemplo, no segundo relatório internacional sobre Educação Infantil elaborado por esta organização pode-se ler: "*Although it is important to have high expectations for children, including what they can know and do, too great an insistence on standards can undermine the quality of pedagogical work, that is, the relationships and pedagogical activities that support positive outcomes for children*" (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.212).

Aí se refere que, embora a definição de *expectations* acerca dos desenvolvimentos das crianças que frequentam a educação pré-escolar seja necessária, a insistência nas metas é potencialmente danosa para a concepção dos contextos de aprendizagem, que assim facilmente poderão deixar de ser emergentes, informais e singulares para passar a ser condicionados pela necessidade de efetiva consecução dessas metas. Para além da área de aprendizagem constituída pela “linguagem oral e abordagem à escrita”, as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* incluem as áreas do “Conhecimento do mundo”, “Expressões”, “Formação pessoal e social”, “Matemática” e “Tecnologias de informação e comunicação”, perfazendo um total de 200 metas, o que está longe de constituir *some structuring of learning and clear pedagogical aims*, que a OCDE recomenda: “*What seems important is that, on the one hand, the natural learning strategies of young children should be respected, and on the other, that some structuring of learning and clear pedagogical aims be, formulated and implemented*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.265).

Não querendo abrir mão de alguns aspetos centrais da pedagogia de infância de pendor socioconstrutivista, mas deixando-se trair pelo afã regulador das aprendizagens, o discurso que enquadra as metas acaba, como se percebe, por ser apenas aparentemente consistente. Quando se avança na leitura desse mesmo documento e se analisa o conteúdo das metas da área da “linguagem oral e abordagem à escrita”, percebe-se que, à potencial perda pedagógica que esse documento encerra, se juntam outras perdas conceptuais, muito mais significativas que os poucos ganhos aí enunciados.

Sobre a linguagem oral e a linguagem escrita nas metas

Ganhos: Entre os quatro domínios de aprendizagem linguística que são identificados na área da “linguagem oral e abordagem à escrita”, destaca-

-se o da “Consciência fonológica”. A identificação deste domínio de aprendizagens é o aspeto mais positivo das metas de aprendizagem de carácter linguístico (Pereira, 2011a). Com efeito, a capacidade de refletir deliberadamente sobre as unidades sonoras que constituem a língua é uma das aprendizagens linguísticas mais importantes no momento da iniciação formal na aprendizagem da linguagem escrita, dada a relação existente entre a dimensão sonora da língua e o código de representação escrita usado na nossa cultura (Freitas *et al.*, 2008; Sim-Sim *et al.*, 2008).

Apesar disso, ou melhor dizendo, para além disso, muitas das 36 metas de aprendizagem de natureza linguística suscitam um ou outro tipo de comentário menos positivo, incluindo as sete definidas para o domínio da “Consciência fonológica”. Há, no geral e para além de falta de rigor na definição dos domínios e metas de aprendizagem, perdas conceptuais referentes às aprendizagens linguísticas que ficam claras quando se toma em consideração as *Orientações Curriculares*, e uma falta de coerência com outras áreas de conteúdo dessas *Metas*, assim como com o conteúdo de outros documentos oficiais relevantes.

Fragilidades conceptuais e incoerências: A consciência silábica é uma destreza linguística que as crianças e pessoas não escolarizadas (Morais, 1997) facilmente adquirem, dada a facilidade de acesso mental a essa unidade sonora (Bertoncini & Mehler, 1981), mas não constitui, em si mesma, a finalidade última no âmbito das aprendizagens referentes à consciência fonológica, pelo menos no nosso contexto cultural (Blevins, 1998; Adams *et al.*, 2006; Freitas *et al.*, 2008).

A consciência silábica é, na verdade, um patamar de segurança importante para ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de começarem a se desprender da língua enquanto veículo de comunicação e, assim, começarem a prestar atenção deliberada às suas unidades sonoras constituintes, sobretudo aos sons. A finalidade que se associa ao trabalho de consciência fonológica nos nossos contextos escolares é, justamente, a de

desenvolver a consciência dos sons, pois é a identificação dessas unidades abstratas que é necessária para o correto entendimento do funcionamento do princípio alfabético de escrita e, portanto, para as aprendizagens formais relacionadas com o código, a iniciar na escola.

A investigação tem mostrado a importância efetiva da capacidade de identificar os sons no momento de começar formalmente a aprender as letras (Alves Martins, 1996; Viana, 2002) e também tem mostrado como as crianças em idade pré-escolar de fato constroem saberes a esse respeito quando devidamente apoiadas pelos adultos (Weisz, 1999; Viana, 2002; Sim-Sim *et al.*, 2008). É, pois, surpreendente que, no domínio da consciência fonológica, as metas de aprendizagem definidas incidam (quase) exclusivamente na unidade sonora constituída pela sílaba.

A centralidade dada à consciência silábica no domínio da "Consciência fonológica" acaba por ser explicitamente incoerente com o que se estabelece em outros domínios desta área de aprendizagens. Por exemplo, no domínio do "Conhecimento das convenções gráficas", afirma-se que (meta 20): "No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético)". E, ainda que o conteúdo da meta 4 do domínio da "consciência fonológica" aponte no sentido do desenvolvimento da consciência dos sons que constituem as sílabas: "No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas)" (Portugal, 2010, *online*), isso não é de todo suficiente para a emergência dessa capacidade, porque o desenvolvimento da consciência fonêmica exige um tipo de trabalho específico que não se pode limitar ao exercício de reconstrução silábica aí implicado (Blevins, 1998; Adams *et al.*, 2006; Freitas *et al.*, 2008).

Neste contexto, é também muito pertinente a referência ao conteúdo da meta 14 do domínio "Reconhecimento e escrita de palavras", por causa da apenas aparente relação que tem com o que se acaba de comentar. Nessa meta estabelece-se que: "No final da educação pré-escolar, a criança produz

escrita silábica (e.g.: para gato; para bota)", o que, para um leitor mais incauto (que podem ser os pais, a quem as metas também são explicitamente dirigidas), pode ser facilmente relacionável com o teor essencialmente silábico do domínio da consciência fonológica (Portugal, 2010, *online*). Contudo, essa associação tem pilares frágeis na medida em que apenas existe na cabeça dos adultos escolarizados e não conhecedores dos estudos psicogenéticos da linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986; Weisz, 1999). Mas as crianças não pensam assim.

Com efeito, se é verdade que muito cedo as crianças começam a dividir oralmente as palavras em bocadinhos silábicos e que o podem fazer de forma intuitiva, não é verdade que essa capacidade de imediato se transfira para a representação escrita dessas mesmas palavras, ou, pelo menos, que haja algum tipo de relação previsível entre ambos os tipos de aprendizagem. Uma criança pode chegar a desenvolver uma determinada consciência fonêmica sem necessariamente relacionar essa conquista com os saberes que vai construindo sobre o que é representado pela escrita, podendo continuar a pensar que a escrita não tem nada a ver com a oralidade.

No quarto domínio definido na área das aprendizagens linguísticas, o da "Compreensão de discursos orais e interação verbal", é possível detectar outras formulações igualmente questionáveis. O conteúdo desse domínio incide, sobretudo, nas aprendizagens referentes ao desenvolvimento da capacidade discursiva das crianças, isto é, no desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem em situações de comunicação (cf. metas 26 a 36). Contudo, o que aí se diz sobre o desenvolvimento desses desempenhos é restrito, sendo isso sobretudo evidente quando considerado o conteúdo das metas das restantes áreas.

O principal problema na formulação das metas desse domínio tem que ver com o fato de, durante a educação pré-escolar, a dimensão discursiva da linguagem ser uma capacidade em desenvolvimento e, simultaneamente, instrumento fundamental de construção social e de comu-

nicação (ou sedimentação) das aprendizagens realizadas nas restantes áreas (Vygotsky, 1979, 1995; Niza, 1998; Pereira, 2010). É possível afirmar que este fato crucial foi perdido de vista na elaboração das metas de aprendizagem.

O principal desempenho discursivo iniciado durante o período pré-escolar é o constituído pelo diálogo. E, de fato, é interessante notar uma preocupação por contemplar tanto o desempenho da criança como locutor como receptor que coopera na continuação dos tópicos iniciados por outrem numa conversa (Sim-Sim *et al.*, 2008). Estranha-se, porém, que seja incluído apenas um tipo de aprendizagem referente ao conjunto de condições que regulam o uso da língua nas situações de diálogo, nomeadamente o de (meta 33): “iniciar o diálogo, introduzindo um tópico e mudando de tópico” (Portugal, 2010, *online*). Além desta, muitas outras aprendizagens pragmáticas há para se realizar no âmbito do desenvolvimento da conversa, mais tardias e, para muitas crianças, muito dependentes da vivência das experiências sociais escolares intencionais (Aukrust, 2004; Villiers, 2004; Hage *et al.*, 2007): o controle da tomada de palavra (ou de turno/a vez), o evitar das sobreposições e interrupções, a capacidade de se ajustar a diferentes contextos (situações e interlocutores). Estas aprendizagens não são consideradas nestas metas, mas algumas são assumidas no domínio “Cooperação” das metas de aprendizagem definidas na área de conteúdo *Formação pessoal e social*, no qual, por exemplo, se pode ler que (meta 17): “No final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir” (Portugal, 2010, *online*).

Do mesmo modo se estranha que ainda no domínio “Compreensão de discursos orais e interação verbal” apenas sejam incluídas “ações” que a criança pode realizar em diálogo com os outros e que são adquiridas relativamente cedo, nomeadamente a de fazer perguntas e responder (meta 26) “demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente” (Portugal, 2010, *online*); e a

de questionar (meta 27) “para obter informação sobre algo que lhe interessa” (Portugal, 2010, *online*). Contudo, nos conteúdos de metas de outras áreas de aprendizagem encontram-se enunciados desempenhos linguísticos que implicam ações linguísticas dialógicas muito mais complexas do que as explicitadas nas metas de natureza especificamente linguística. Por exemplo, na área de conteúdo “Formação pessoal e social” (Portugal, 2010, *online*), pode-se ler:

Meta Final 19 - No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros;

Meta Final 20 - No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de atividades e de projeto individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns;

Meta Final 22 - No final da educação pré-escolar, a criança avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar;

Meta Final 25 - No final da educação pré-escolar, a criança, perante opiniões e perspectivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas;

Meta Final 26 - No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.

Na área das “Expressões”, também se encontram metas de aprendizagem deste teor. Por exemplo, no domínio da “Expressão dramática desenvolvimento da capacidade da expressão e comunicação”, pode-se ler que, (meta 15) “No final da educação pré-escolar, a criança expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação”, e

que (meta 16) “participa no planejamento (inventariação de tarefas e materiais [...]), no desenvolvimento (assunção de funções, que não se restringem à representação em cena) e na avaliação de projetos de teatro” (Portugal, 2010, *online*).

A aprendizagem nesta e em outras áreas é, pois, fundamentada numa capacidade dialógica amadurecida, na capacidade de construir uma mensagem com o contributo de mais do que um locutor, e a sua evocação nesta discussão visa mostrar como é pobre o entendimento do tipo de aprendizagens previstas no domínio e compreensão de discursos orais e interação verbal.

É ainda interessante verificar como, no mesmo domínio linguístico, se incluem ainda outras 4 metas de aprendizagem (da 28 à 31) que dizem respeito a ações linguísticas de natureza não dialógica, isto é, a desempenhos em que um único locutor constrói sozinho todo o teor da mensagem: “relata e recria experiências e papéis”; “descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens”; “reconta narrativas ouvidas ler”; e “descreve pessoas, objetos e ações” (Portugal, 2010, *online*).

Contudo, é difícil entender o fato de se listarem, no âmbito do domínio discursivo, tão poucas metas de natureza “monológica”, já que a familiarização das crianças em idade pré-escolar com essas capacidades, para elas naturalmente mais tardias porque são próprias de gêneros textuais de mundos culturais mais especializados, é muito importante para assumir as novas capacidades discursivas exigidas, por exemplo, na construção das aprendizagens escolares (Mercer, 1995; Hasan, 2001; Williams, 2001). E, novamente, encontram-se, nos conteúdos das metas de outras áreas, muitos desempenhos discursivos “monológicos” não só mais elaborados, como também mais vastos. Organizar, classificar, justificar, relacionar, explicar; comparar; expor; expressar (necessidades, emoções, sentimentos, juízos, avaliações, opiniões, comentários, posicionamentos pessoais); analisar, comprometer-se, pesquisar e comunicar [...] são alguns exemplos dessas ações linguísticas dispersas por

todas as restantes áreas de conteúdo das *Metas de Aprendizagem*.

Entre o conteúdo das metas de tipo discursivo do domínio “Compreensão de discursos orais e interação verbal” e o das restantes áreas parece, portanto, haver uma descontinuidade que não é, uma vez mais, nada abonatória da formulação das próprias metas. O fato de essas capacidades linguísticas surgirem em ação em outras áreas acaba por mostrar que podem efetivamente ser iniciadas na educação pré-escolar, mas os educadores necessitariam de sinais claros sobre a necessidade da promoção intencional desses desenvolvimentos através, por exemplo, de uma sistematização clara e representativa de capacidades discursivas em desenvolvimento em idade pré-escolar na própria área de aprendizagens referente à linguagem. A sua inexistência não favorece o entendimento, por parte dos educadores, de que o instrumento transversal de construção de aprendizagens nessas outras áreas ainda está em desenvolvimento e que encontrará, no âmbito das atividades realizadas nessas outras áreas, o seu contexto idôneo de promoção intencional, o que, de resto, também mostraria aos educadores como realizar a desejada construção articulada dos saberes.

Vazios e perdas: A leitura da última meta do domínio “Compreensão de discursos orais e interação verbal” (“No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções” (Portugal, 2010, *online*)) leva inevitavelmente a pensar num aspecto estranhamente oculto na definição das *Metas de Aprendizagem*. Diz respeito ao desenvolvimento da competência fonológica das crianças em idade pré-escolar. Vale a pena lembrar o que no texto das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Portugal, 1997b) se diz acerca desta mesma aprendizagem.

Nesse outro texto, para além de estar associada à facilitação do desenvolvimento da “competência metalinguística”, a referência ao desenvolvimento da capacidade de rimar e recitar poemas e canções está também associada ao

desenvolvimento da “clareza da articulação”. A evocação deste aspeto é suficiente para recordar que, para além de todos os desenvolvimentos culturais associados à linguagem que se querem promover no nível educativo pré-escolar, não se pode perder de vista que durante esta faixa etária está também em desenvolvimento a capacidade linguística biologicamente determinada. Portanto e em particular, faria todo sentido especificar, nas metas de aprendizagem linguística para o nível pré-escolar, os desenvolvimentos naturais referentes ao domínio fonológico da competência linguística das crianças. Tratar-se-ia de ajudar os educadores a perceber a necessidade de intervir para estabilizar, durante o período crítico (natural) do seu desenvolvimento, um componente da competência linguística que é necessário mobilizar em muitas das aprendizagens culturais acima comentadas (Lenneberg, 1967; Lentin, 1981; Pereira, 2011b). Todavia, nada neste domínio lembra o educador a esse respeito.

É ainda possível identificar nas *Metas* um outro vazio conceptual. Um dos conteúdos contemplados no domínio do “Conhecimento das convenções gráficas” pode ser categorizado como sendo relacionado com o conhecimento da funcionalidade da linguagem escrita (meta 24): “No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias)” (Portugal, 2010, *online*).

Para além da evidente incoerência que aqui se nota entre a designação do domínio e o conteúdo desta meta, a verdade é que essa é a única evidência de um conjunto de aprendizagens que Mata (2008) concebe como motor prático do desenvolvimento, para as crianças em idade pré-escolar, de um projeto de aprendizagem de literacia para a sua vida:

[um projeto pessoal de leitor] caracteriza-se pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (por

exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas) [...]. Pode, então, considerar-se que ele resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, desse modo, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento nessa aprendizagem (Mata, 2008, p.16).

Tendo isso em consideração, pode assumir-se que teria sido pertinente criar nas *Metas de Aprendizagem* um domínio especificamente dedicado às aprendizagens referentes aos “Mundos de literacia”, reunindo subconjuntos de aprendizagens informais sobre os mundos de funcionamento da linguagem escrita, nomeadamente sobre as mais diversas situações de literacia (contextos de construção de significados em que se usa o código escrito para ler e escrever ou a oralidade para escutar e falar de uma maneira especializada, “diferente” daquela que se escuta e usa em situações familiares) e sobre suportes implicados nessas práticas (livros, mapas variados, panfletos, jornais, *placards* variados, folhas de registro, revistas, embalagens de produtos, ecrã de computador etc.).

Através da análise do domínio do “Conhecimento das convenções gráficas” detecta-se ainda a falta de um outro domínio muito importante nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Novamente são aí estranhamente reunidas duas metas que nada têm que ver com questões gráficas, apontando antes para os processos de construção de significado especificamente ativados na leitura e na escrita de textos.

Este vazio é especialmente preocupante. Por um lado, porque está muito longe de ser suficiente considerar que os processos de adivinhação contextual, antecipação ou previsão constituem todos os processos de construção de significado pela leitura ou mesmo os únicos sobre os quais as crianças em idade pré-escolar podem construir aprendizagens informais através da sua participação em atividades relevantes preparadas pelos educadores (Giasson, 1993; Pereira, 2003; Irwin, 2006). Mas esses são os únicos processos referidos e, ainda por cima, no domínio do “Conhecimento das convenções

gráficas”: Meta Final 19 - “No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto”; e Meta Final 23 - “No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações” (Portugal, 2010, *online*).

Por outro, porque não se faz qualquer referência aos processos de construção de significado ativados na escrita de textos, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão dos textos escritos (Bereiter & Scardimalia, 1987; Barbeiro & Pereira, 2007). Curiosamente, nas *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (Portugal, 1997b) faz-se referência explícita à desejabilidade da iniciação das crianças em idade pré-escolar nesses processos. Embora se possa argumentar que o que aí os educadores de infância encontram acerca dos processos de leitura e escrita seja insuficiente, o seu apagamento neste novo texto oficial constitui um recuo conceptual muito considerável:

Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer o que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir (Portugal, 1997b, p.70);

Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário (Portugal, 1997b, p.71);

A leitura que o educador faz para as crianças, ajudando-as a contactar e interpretar diferentes tipos de texto escrito, tem como complemento a escrita que é realizada com as crianças; ao ver o educador a escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve. Registrar o que as crianças dizem e contam, [...] o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita. Estas diversas formas de contacto e utilização da escrita podem ainda passar pela [...] realização de cartazes informativos cujo conteúdo é construído em conjunto (Portugal, 1997b, p.71).

As práticas de construção de significado através da leitura e da escrita de texto constituem “experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas” (Niza, 1998, p.141) que constantemente se concretizam e simulam (no bom sentido da palavra) no nível educativo pré-escolar.

A existência de espaços como as bibliotecas e o cantinho da escrita; de tempos dedicados à leitura e interação à volta de um conto lido; de registo escrito da realização de experiências; ou da participação na escrita de um aviso a enviar para casa, entre tantas outras, traduz-se num conjunto de práticas de construção de significado amplamente enraizadas nas salas de educação pré-escolar. Implica a ativação de procedimentos específicos transversais às dinâmicas de aprendizagem no 1º ciclo, e é muito pouco provável que as crianças não construam aprendizagens referentes a estes procedimentos decorrentes da sua participação ativa nessas situações. Não é descabido assumir que a sua não explicitação nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* não constituirá um perigo para os educadores de infância que já realizam a iniciação das crianças nessas experiências; todavia, o que nas metas (não) se diz a esse respeito não contribui para que todos os educadores possam, de fato, fazê-lo nem que o façam da melhor maneira.

Conclusão

O principal argumento que se defende neste texto é o de que está para iniciar em Portugal um redirecionamento inesperado do entendimento da Educação de Infância, com repercussões ao nível da concepção da educação pré-escolar em geral, bem assim como ao nível da concepção das aprendizagens em áreas específicas da educação pré-escolar.

As metas definidas estão claramente desenhadas com base no entendimento da educação pré-escolar como uma etapa de preparação para a escola, o que acarreta o risco de assim se modelar as

experiências escolares das crianças para se atingirem determinados objetivos, em vez de se orientar a construção de contextos em que sejam as próprias crianças a dar forma às aprendizagens previstas, tal como esperaria à luz das teorias socioconstrutivistas da aprendizagem. Neste contexto, que é claramente um contexto de perda pedagógica face ao que tinha sido iniciado pelas *Orientações Curriculares* em 1997, a definição de um conjunto de metas conceptualmente frágeis, restritivas e, em diversos casos, local e globalmente incoerentes com outros documentos, como é o caso das metas da área da aprendizagem linguística, leva a interrogar a qualidade futura da Educação de Infância (também) a este nível.

Não parece exagerado afirmar que o redirecionamento pedagógico iniciado pela definição das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* significa, pelo menos nos aspetos analisados, um claro retrocesso na cultura da Educação de Infância em Portugal. É possível assumir que se esteja perante o início da construção de um quadro de subordinação geral da educação pré-escolar ao ensino formal, fruto da pressão política que (abertamente) atua em nome do sucesso das crianças nesse nível escolar futuro (embora veladamente em nome dos seus próprios interesses económicos, dado que assim cedo se começa a controlar a construção dos cidadãos que deseja ter), mas não em nome dos interesses e das experiências das próprias crianças. E, no caso da educação de carácter linguístico, junta-se a esta perda geral um conjunto significativo de perdas conceptuais, como se procurou mostrar.

Uma forma de contrariar esta força colonizadora (autista face às concepções e práticas já estabelecidas) poderia vir da ação pedagógica dos educadores de infância, dado o investimento que tem sido feito na sua formação profissional em Portugal à luz dos modelos holísticos. Contudo, há que admitir que um tal posicionamento profissional, crítico e emancipado, estará, também ele, seriamente condicionado pela crescente preocupação política com a avaliação do desempenho

docente, quer dizer, pelo controle feito sobre a própria ação dos educadores, cuja avaliação naturalmente não deixará de ter as *Metas de Aprendizagem* como referencial imediato. Na verdade, é também a profissionalidade docente que começa a estar em causa, dado que, neste caso e cada vez mais, parece estar a perder traços críticos da sua identidade (a de *educador*) e a ter de assumir traços de uma outra identidade profissional (a de *professor*). Esse é um tópico de indagação que extravasa o deste texto.

Uma outra forma de contrariar essa força seria a de iniciar um movimento colonizador em sentido contrário, criando outro tipo de encontro entre a educação pré-escolar e a escolar, mais consentâneo com perspectivas curriculares escolares pensadas para preparar, de fato, os futuros cidadãos para a aprendizagem ao longo da vida globalizada, com uma atenção mais detida na formulação da qualidade das aprendizagens idealizadas. Alguns países já experimentaram este caminho alternativo. Parece, pois, não ser um esforço político utópico.

Referências

- Adams, M.J. et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Alves Martins, M. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA, 1996.
- Aukrust, V.G. Talk about with young children: pragmatic socialization in two communities in Norway and the US. *Child Language*, v.31, n.1, p.177-201, 2004.
- Barbeiro, L.F.; Pereira, L.A. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: PNEP, 2007.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum, 1987.
- Bertoncini, J.; Mehler, J. Syllables as units in infants speech behavior. *Infant Behavior and Development*, v.4, n.3, p.247-260, 1981.
- Blevins, W. *Phonemic awareness activities for early reading success (Grades K-2)*. New York: Scholastic Teaching Resources, 1998.
- Dionísio, M.L.; Pereira, Í.S.P. A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, v.24, n.2, p.597-622, 2006.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- Freitas, M.J.; Alves, D.; Costa, T. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: PNEP, 2008.
- Giasson, J. *A compreensão na leitura*. Porto: ASA, 1993.
- Hage, S.R.V. et al. Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v.19, n.1, p.49-58, 2007.
- Hasan, R. The ontogenesis of decontextualized language: some achievements of classification and framing. In: Morais, A. et al. (Ed.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang Publishing, 2001. p.47-79.
- Hohmann, M.; Weikart, D. *Educating young children: active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti: Scope Press, 2002.
- Irwin, J. *Teaching reading comprehension processes*. 3rd.ed. Boston: Allyn & Bacon, 2006.
- Lenneberg, E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons, 1967.
- Lentin, L. *A criança e a linguagem oral: ensinar a falar onde? quando? como?* Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- Mata, L. *A descoberta da escrita*. Lisboa: DGIDC, 2008.
- Mercer, N. *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
- Morais, J. *A arte de ler*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.
- Moss, P. Qual o futuro da relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.142, p.142-159, 2011.
- Niza, S. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1998. p.137-159.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. *Starting strong I: early childhood education and care*. Paris: OECD, 2001.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: OECD, 2006.
- Pereira, Í.S.P. Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura? In: Viana, F.; Martins, M.; Coquet, E. (Coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. p.43-48.
- Pereira, Í.S.P. (Coord.). *O ensino do português no 1º ciclo do ensino básico: construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2010.
- Pereira, Í.S.P. Contributos para uma discussão das metas de aprendizagem (linguística) para a educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.92, p.55-65, 2011a.
- Pereira, Í.S.P. On the current Portuguese official framework for pre-school education. In: European Conference on Reading, 17., 2011, Mons, Belgium. *Proceedings...* Mons, Belgium: ABLF, 2011b.
- Pereira, Í.S.P. Language education in the pre-school years: learning about teachers' learning through an in-service program. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 2012. (in press).
- Portugal. Ministério da Educação. *Plano para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.
- Portugal. Lei nº 5, de 10 de fevereiro de 1997. Quadro para a educação pré-escolar. *Diário da República*, 10 fev. 1997a. Série 1A, p.670.
- Portugal. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997b.
- Portugal. Ministério da Educação. *Metas de aprendizagem*. 2010. Disponível em: <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/>>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- Sim-Sim, I.; Silva, A.C.; Nunes, C. *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: DGIDC, 2008.
- Vasconcelos, T. Educação de infância e promoção da coesão social. In: Alarcão, I. (Coord.). *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p.141-175.
- Vasconcelos, T. Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de pos-modernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.15, n.22, 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>>. Acesso em: set. 2010.
- Viana, F. *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- Villiers, P. Assessing pragmatic skills in elicited production. *Semin Speech Language*, v.25, n.1, p.57-71, 2004.
- Vygotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Weisz, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.
- Williams, G. Literacy pedagogy prior to schooling: relations between social positioning and semantic variation. In: Morais, A. et al. (Ed.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang Publishing, 2001. p.17-45.

Recebido em 21/3/2012, reapresentado em 24/5/2012 e aceito para publicação em 24/5/2012.

Direito, qualidade e gestão da educação no ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema

Right to education, quality and management in the nine-year elementary school in Diadema county

Márcia Aparecida Jacomini¹
Carla de Oliveira Rosa²
Felipe Willian Ferreira de Alencar²

Resumo

Este artigo apresenta resultados e análises de pesquisa qualitativa em educação sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Diadema. Realizou-se um estudo sobre o desdobramento das Leis Federais nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 na rede, a partir de uma pesquisa de campo em duas escolas, uma de Ensino Fundamental e outra de Educação Infantil que atendia crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de observações do cotidiano escolar e de entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo educativo, sendo analisados à luz do direito à educação, da qualidade do ensino e da gestão democrática. Os resultados indicaram que não houve ampliação do atendimento na pré-escola, que ainda não há um currículo definido para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove

¹ Professora Doutora, Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Educação. Estr. do Caminho Velho, 333, Pimentas, 07252-312, Guarulhos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.A. JACOMINI. E-mail: <marciajacomini@uol.com.br>.

² Graduandos, Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Ciências Ambientais, Química e Farmacêutica, Licenciatura Plena em Ciências. Diadema, SP, Brasil.



anos e que, apesar das informações terem sido socializadas, os profissionais da escola e a comunidade escolar não participaram das discussões e das decisões sobre a mudança.

Palavras-chave: Direito à educação. Ensino fundamental de nove anos. Gestão democrática. Políticas educacionais. Qualidade do ensino.

Abstract

This article presents the results and the analysis of a qualitative research in education on the implementation of the nine-year Elementary School in the public schools of Diadema county. A study was carried out on the consequences of the federal laws nº 11.114/2005 and nº 11.274/2006 on the educational system in this city, throughout an empirical research carried out in an Elementary School and in an Early Education one, which had also classes for the first grade of elementary students. The data was collected throughout observations of everyday school life and interviews with those who were involved in the process. The data was analyzed in the light of the right to quality education and democratic management. The results indicate that there has not been an increasing offer in Early Education, that it is lacking an established curriculum for the first school year of the nine-year Elementary School yet and that there has been little participation of the professionals and the community in the discussion about this new configuration of the Basic Education.

Keywords: Right to education. Nine-year elementary school. Democratic management. Educational policy. Quality education.

Introdução

A educação escolar é fundamental para que a população tenha acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade, além de ser condição ao pleno exercício da cidadania, sendo considerada, atualmente, como um dos direitos fundamentais do homem e inscrita na legislação da maioria dos países (Oliveira, 2007a).

No Brasil, esse direito é efetivado mediante a responsabilidade do Estado em oferecer Educação Básica gratuita a todos e pela obrigatoriedade do Ensino Fundamental, sendo responsabilidade dos pais e do Estado zelar pela frequência à escola (Brasil, 2009a).

A primeira Constituição Federal a atribuir essas características à educação foi a de 1934, cuja obrigatoriedade restringia-se ao Ensino Primário. A Constituição de 1967 ampliou a duração do ensino obrigatório para oito anos, e a Lei nº 5.692/1971 fundiu os antigos Ensino Primário e Ginásial formando o ensino de primeiro grau com duração de oito anos. A Constituição Federal de 1988 mudou a denominação de ensino de primeiro grau para Ensino Fundamental, mas não fez alteração na sua duração (Oliveira, 2007a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, quando sancionada em 1996, não trouxe alteração na duração do Ensino Fundamental, ratificando no art. 32 que este deveria ter duração mínima de oito anos, embora admitisse a matrícula de crianças de seis anos nessa etapa de ensino (Brasil, 1996).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu como uma de suas metas "ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos" (Brasil, 2001, p.1).

A ampliação da etapa obrigatória da Educação Básica com a matrícula de crianças de seis anos constituiu-se numa questão polêmica já que a LDB de 1996 havia, pela primeira vez na história brasileira, reconhecido a Educação Infantil (na época, destinada a crianças de zero a seis anos de idade) como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, o atendimento de crianças de seis anos de idade em escolas de Educação Infantil era compreendido por muitos pesquisadores como mais adequado se consideradas as demandas e

necessidades dessas crianças, sabendo que as escolas de Ensino Fundamental, de modo geral, não contam com uma estrutura física e organizacional que favoreça o brincar e a ludicidade, aspectos fundamentais ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em meio a essas discussões, em 2005, o governo federal sancionou a Lei nº 11.114/2005, que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental (Brasil, 2005). No ano seguinte, foi sancionada a Lei nº 11.274/2006, que ampliou a duração dessa etapa da Educação Básica de oito para nove anos, com início aos seis anos de idade, e 2010 como ano limite para sua implantação (Brasil, 2006). Essas leis ficaram em desacordo com a Constituição Federal de 1988 até o dia 19 de dezembro de 2006, quando foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e deu nova redação ao artigo 208 da Constituição Federal de 1988, estabelecendo o atendimento na Educação Infantil às crianças de zero a cinco anos de idade. Como analisa Klein (2011, p.78):

É, no mínimo, "curioso" observar que duas Leis Federais foram aprovadas em dissonância com a Constituição Federal, e que somente dezoito meses depois da aprovação da primeira Lei (11.114/2005), e dez meses depois da aprovação da segunda Lei (11.274/2006), a Constituição Federal de 1988 tenha sido alterada, dando constitucionalidade às mesmas.

Essa nova configuração da Educação Básica suscita indagações sobre seu significado e pertinência no marco do direito e da qualidade da educação, considerando a aprovação das Emendas Constitucionais nº 53/2006 e nº 59/2009.

Há estudos que analisam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), criado por meio da Emenda Constitucional nº 14/

1996, como um dos principais indutores da ampliação da oferta de matrículas no Ensino Fundamental, na medida em que o dinheiro do fundo é de redistribuição com base no número de alunos matriculados nessa etapa de ensino. Assim, matricular crianças de seis anos no Ensino Fundamental significava para estados e municípios aumentar os valores recebidos do Fundef (Arelaro *et al.*, 2011; Correa, 2011).

No entanto, é necessário destacar que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos ocorreu pouco antes da aprovação do Fundeb, que engloba toda a Educação Básica. Além disso, antes do prazo final para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que torna obrigatório o ensino dos quatro aos dezessete anos de idade, a ser implementada até 2016.

Diante disso, pergunta-se: por que matricular as crianças de seis anos no Ensino Fundamental se o Fundeb passaria a atender toda a Educação Básica? Por que matricular as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, deixando a pré-escola com apenas dois anos, diante da perspectiva de tornar obrigatório o ensino dos quatro aos dezessete anos de idade?

Nesse contexto, o Ensino Fundamental de nove anos tem sido analisado por alguns pesquisadores (Kramer, 2006; Jacomini & Klein, 2010) como uma medida emergencial frente a não universalização do Educação Infantil. Eles consideram, também, que a qualidade do processo educativo ficará comprometida se não houver uma efetiva adequação da escola às demandas e necessidades das crianças de seis anos.

De acordo com o documento "*Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*" (Brasil, 2009b, p.5) essa medida visa:

- a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c) Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Sendo assim, propõe-se uma reflexão: esses objetivos não poderiam ser alcançados com um investimento voltado a universalizar o atendimento pré-escolar, como propõe a Emenda Constitucional nº 59/2009? Tornar obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental não é desconsiderar os estudos realizados sobre infância e a construção de uma Educação Infantil que incorpora o lúdico e a brincadeira nas metodologias de ensino como estratégia e motivação da aprendizagem?

Como explicitou Paro (2010, p.67):

Aquilo que as crianças em idade escolar mais gostam de fazer, que é brincar e relacionar-se espontaneamente com seus colegas, é reiteradamente coibido no Ensino Fundamental [...]. Na idade escolar, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a brincadeira e o lúdico não apenas são compatíveis com o ensino, mas também são necessários para que a aprendizagem se realize.

Portanto, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos requer uma organização das redes de ensino com adaptações nas escolas de Ensino Fundamental, que irão receber crianças numa faixa etária tradicionalmente atendida nas escolas de Educação Infantil. Cabe às redes de ensino a adequação dos espaços e currículos das escolas de Ensino Fundamental e o oferecimento de formação continuada para os professores, com vistas a garantir uma postura diferente face aos "novos" alunos (Brasil, 2007).

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa em educação realizada na Rede Municipal de Ensino de Diadema, como parte do projeto de pesquisa *"O Ensino Fundamental de nove anos no estado de São Paulo: um estudo exploratório*

*sobre sua implementação*³, - elaborado no âmbito do Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) -, desenvolvido por pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Com base na legislação pertinente e em estudos sobre o tema, a pesquisa buscou responder às seguintes questões: como o direito à educação e a qualidade da Educação Básica estão sendo garantidos na implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema? Como são consideradas as especificidades da infância nessa nova organização da Educação Básica? Como foram realizadas as discussões e tomadas de decisões sobre o Ensino Fundamental de nove anos?

Objetivos e Métodos

O objetivo da pesquisa foi analisar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema à luz do direito à educação, da qualidade do ensino e da gestão democrática.

O estudo, de caráter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), envolveu consulta ao referencial teórico, bem como à legislação relacionada ao tema e pesquisa de campo em duas escolas.

A pesquisa bibliográfica se apoiou na análise de materiais oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e em artigos que discutem a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Quanto à pesquisa documental, foram analisadas as leis referentes ao tema em questão.

Também foram realizadas consultas aos bancos de dados estatísticos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O estudo de campo foi realizado durante o segundo semestre de 2010 e envolveu duas escolas,

³ O projeto de pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética Institucional da Unifesp, cujo número do processo é CEP 1129/10. A pesquisa foi financiada pelo CNPq, Edital Universal de 2009, nº 481326/2009-0. Este texto foi escrito com base nos relatórios de Iniciação Científica de Luiz Tiago Lima de Souza, Carla Oliveira Rosa e Felipe Willian Ferreira de Alencar, orientandos da Profa. Dra. Márcia Aparecida Jacomini.

sendo uma de Educação Infantil, que atendia crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, e outra de Ensino Fundamental. Na primeira fase da coleta de dados, os pesquisadores observaram e registraram informações sobre o espaço físico da escola, o projeto pedagógico e as atividades desenvolvidas com as crianças do primeiro ano. Na segunda fase, foram realizadas entrevistas, utilizando-se questionário semiestruturado, com 43 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, 14 pais de alunos do primeiro ano, 6 professoras do primeiro ano, 4 gestores, 2 membros do Conselho de Escola, 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME) e 1 representante do Sindicato dos Funcionários da Prefeitura de Diadema, totalizando 72 sujeitos.

Para a realização da pesquisa de campo, foi solicitada autorização, por escrito, à SME, aos profissionais das duas escolas e aos pais ou responsáveis. As entrevistas com as crianças foram realizadas em pequenos grupos (quatro ou cinco) com a aplicação de uma dinâmica que as estimulou a falarem sobre a escola e o primeiro ano. Elas foram consultadas sobre a participação nas entrevistas.

Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados, eles serão identificados neste texto por letras seguidas de números sequenciais, sendo que a letra G refere-se aos gestores, a letra D aos docentes, a letra M aos membros do Conselho de Escola, a letra P aos pais e a letra C às crianças.

Em consonância com as características das pesquisas qualitativas, os dados deste estudo não serão generalizados, mas compreendidos como "exemplaridade" do processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de Diadema.

O ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de Diadema

A rede municipal de ensino de Diadema, diferentemente da rede estadual paulista⁴, iniciou

a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em 2006. A partir de 1998, após resistir ao processo de municipalização do ensino, em curso no Estado de São Paulo desde os anos de 1980 (Arelaro, 1999), o município de Diadema passou a dividir a responsabilidade pelo atendimento ao Ensino Fundamental com a rede estadual. Tradicionalmente, o município era responsável pela Educação Infantil, cuja demanda ainda não foi totalmente atendida. Em entrevista concedida ao *Jornal ABCD Maior*, em 7 de março de 2010, a Secretária de Educação de Diadema, Profa. Lúcia Couto, faz a seguinte afirmação quando questionada sobre quantas crianças não estavam sendo atendidas na Educação Infantil:

A estimativa é que de 0 a 3 anos sejam mais de 5 mil crianças, e de 4 a 5 anos, cerca de 1,5 mil. Ainda não fechamos esses dados, pois vamos criar um cadastro mais intenso a partir desse ano. As vagas para as crianças de cinco anos estão praticamente universalizadas em Diadema, pois quem procura acha. Poucos nessa idade ficam fora da escola (Couto, 2010, *online*).

Para atender a demanda de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, a rede municipal manteve parte delas em escolas de Educação Infantil, embora fossem registradas como matrículas do Ensino Fundamental e tivessem a mesma orientação curricular das escolas de Ensino Fundamental. Com isso, a expectativa de que a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental geraria mais vagas às crianças de quatro e cinco anos não se confirmou, pelo menos, para as crianças de quatro anos, cuja demanda ainda não foi atendida. A Tabela 1 mostra as matrículas na Educação Básica nas redes estadual, municipal e privada de 2004 (um ano antes da obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental) a 2010 (último ano para implementação do Ensino Fundamental de nove anos).

⁴ Apesar de a rede estadual paulista matricular crianças de seis anos no Ensino Fundamental desde 2006, somente em 2010 ela implantou o Ensino Fundamental de nove anos.

De acordo com a Tabela 1, verifica-se que entre 2004 e 2005 houve um aumento no atendimento em creches, com diminuição de 861 matrículas entre 2005 e 2006. A partir de 2006 há um aumento progressivo, embora em 2010 ainda não se tinha voltado ao número de matrículas de 2005. Assim, considerando-se o atendimento em creche, antes do início da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, nota-se uma diminuição no número de matrículas. É interessante observar que o mesmo ocorreu na rede particular. Em relação à pré-escola, há oscilação no número de matrículas nos anos de 2004, 2005 e 2006, com diminuição a partir de 2007, podendo ser explicada pela saída das crianças de seis anos dessa etapa de ensino e sua inserção no Ensino Fundamental.

O ano de 2008 foi atípico de acordo com esses dados, pois houve um aumento de matrículas na pré-escola e uma queda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma possível explicação para esse fato seria a de que as escolas teriam informado como sendo da Educação Infantil as crianças que cursavam o primeiro ano nessas instituições, mas na verdade pertenciam ao Ensino Fundamental.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, verifica-se um aumento das matrículas desde 2004, sendo expressivo entre 2006 e 2007, confirmando a entrada das crianças de seis anos nessa etapa e o processo de municipalização, dado que o número de matrícula na rede estadual nas séries iniciais dessa etapa de ensino vem diminuindo.

Tabela 1. Matrículas na educação básica no Município de Diadema (2004–2010).

	Educação Infantil			Ensino Fundamental Regular			Ensino Médio	Ed. Básica
	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Regular	Total
2004	Estadual	0	0	25 697	28 218	53 915	21 429	75 344
	Municipal	1 664	11 978	13 642	2 966	0	2 966	16 608
	Privada	1 835	1 858	3 693	2 306	1 771	4 077	636
	Total	3 499	13 836	17 335	30 969	29 989	60 958	22 065
2005	Estadual	0	0	25 486	28 144	53 630	19 644	73 274
	Municipal	2 008	11 512	13 520	3 173	0	3 173	16 693
	Privada	2 186	2 022	4 208	2 405	1 873	4 278	656
	Total	4 194	13 534	17 728	31 064	30 017	61 081	20 300
2006	Estadual	0	0	25 411	28 437	53 848	19 065	72 913
	Municipal	1 147	11 846	12 993	3 772	0	3 772	16 765
	Privada	1 147	2 890	4 037	2 601	1 928	4 529	648
	Total	2 294	14 736	17 030	31 784	30 365	62 149	19 713
2007	Estadual	0	0	25 173	27 772	52 945	17 865	70 810
	Municipal	1 164	7 482	8 646	8 746	0	8 746	17 392
	Privada	1 167	3 082	4 249	2 979	2 004	4 983	662
	Total	2 331	10 564	12 895	68 682	29 776	66 674	18 527
2008	Estadual	0	0	24 827	28 019	52 846	16 804	69 650
	Municipal	1 354	11 669	13 023	3 905	0	3 905	16 928
	Privada	1 182	3 184	4 366	314	752	1 066	752
	Total	2 536	14 853	17 389	29 046	28 771	57 817	17 556
2009	Estadual	0	0	19 862	27 664	47 526	16 885	64 411
	Municipal	1 505	7 262	8 767	11 095	0	11 095	19 862
	Privada	1 416	2 455	3 871	4 103	2 400	6 503	826
	Total	2 921	9 717	12 638	35 060	30 064	65 124	17 711
2010	Estadual	0	0	15 238	27 946	43 184	17 572	60 756
	Municipal	1 835	6 730	8 565	15 053	0	15 053	23 618
	Privada	2 174	2 674	4 848	3 560	2 573	6 133	967
	Total	4 009	9 404	13 413	33 851	30 519	64 370	18 539

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Censo Escolar - Consulta à matrícula - Educacenso - 2004-2010.

Verifica-se, também, que a incorporação de crianças de seis anos no Ensino Fundamental não significou novas vagas para a pré-escola, pois segundo uma representante da SME:

[...] as crianças que eram da Educação Infantil continuam nos prédios que atendiam ao Ensino Infantil, mas com o Ensino Fundamental. E causa um problema porque essas crianças permanecem em escolas de Educação Infantil no 1º ano e, no 2º, vão para outras escolas [...]. E houve um problema de estrangulamento, pois houve um atendimento menor a crianças de 4 anos.

Sob a óptica do direito à educação, no aspecto relacionado ao acesso à escola, pode-se dizer que, no município de Diadema, o Ensino Fundamental de nove anos não resultou em uma maior democratização, pois não houve aumento de vagas para o atendimento das crianças de quatro anos, e as crianças de seis anos já eram atendidas na Educação Infantil.

Além do acesso à escola, o direito à educação envolve a oferta de um ensino de qualidade. A definição do que seja um ensino público universal de qualidade ainda está em construção no Brasil. Contudo, essa construção deve levar em conta o contexto histórico e cultural no qual a escola está inserida (Risopatron, 1991). Para isso, buscou-se analisar o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas pesquisadas com base nos insumos e nos processos, como dimensões que devem compor os indicadores de qualidade da educação (Oliveira, 2007b).

Sobre a proposta curricular, a SME de Diadema afirma que o currículo deve garantir a aprendizagem na sua diversidade com tempos e espaços diferenciados, definição e seleção de objetivos de aprendizagem, valorização dos diversos saberes, formação permanente de todos os segmentos envolvidos com a educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos (Diadema, 2007).

Entende-se que o documento trabalha com uma concepção de currículo como práxis, que expressa a função socializadora e formativa da escola (Gimeno Sacristán, 2000). No entanto, ainda

não há uma definição clara acerca da proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos, como pode ser verificado na fala das representantes da SME:

A orientação curricular não está muito bem definida não só aqui em Diadema, mas no Brasil. Porque, eu falo que essas crianças ficaram, num certo momento, sem identidade [...]. Porque culturalmente elas eram do Ensino Infantil, então, de repente elas vêm pro Ensino Fundamental, e nós dizemos que não é a 1ª série; dizemos que elas estão no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Do ponto de vista curricular, isso não é uma coisa fácil, principalmente para o professor. Porque, se não é Educação Infantil, se não é 1ª série, então, é o quê?

Essa indefinição do currículo do primeiro ano teve repercussões na escola, como demonstra o seguinte depoimento:

A primeira dificuldade é a falta de estrutura pedagógica, tudo para nós tem que correr atrás se você quer algo diferente para as crianças; segunda coisa é a falta de um plano de ação, o que a gente quer com o primeiro ano, o que trabalhar no primeiro ano, como as crianças devem chegar no final do ano, essa falta de objetivo deixa a gente um pouco perdido [...] (D4).

Apesar das orientações contidas nos documentos do MEC, em 2010 ainda havia dúvida sobre como seria o trabalho com as crianças de seis anos.

De modo geral, os documentos do MEC apresentam a alfabetização como objetivo central nos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, elucidam que esse não deve ser o único aspecto desse momento de escolarização.

Na rede municipal de Diadema, tanto na escola de Educação Infantil quanto na de Ensino Fundamental, as professoras trabalharam com foco na alfabetização das crianças.

[...] a gente trabalha numa linha de letramento, aproveitando todos os espaços da escola, [...] todos os momentos da criança aqui para

estimular ela para leitura e para escrita desde o primeiro ano [...] (G2).

Nós estamos trabalhando sim para que elas sejam alfabetizadas, o maior número possível pelo menos, [...] para que elas não saiam pré-silábicas e nem silábicas sem valor, mas saiam silábicas com valor, silábicas alfabéticas, mas são poucas que estão alcançando o objetivo de alfabetização (D1).

Em ambas as escolas, também foi observada a preocupação em realizar uma alfabetização de forma lúdica.

A forma de trabalhar o que a gente procura é mais a questão do lúdico mesmo né, e trabalha a alfabetização [...] na cantiga, numa poesia, então assim numa coisa que as crianças gostam e que do mesmo jeito estão aprendendo (D2).

Mas foi principalmente na escola de Educação Infantil onde se encontrou maior disponibilidade para o brincar.

Temos brincadeiras. Todos os dias eles têm um espaço de 30 a 40 minutos que a gente desenvolve brincadeiras com eles, [...] duas vezes por semana eu trago no parque, uma vez por semana a gente vê um vídeo, uma vez por semana a gente faz brincadeira de corpo e movimento, que já são brincadeiras dirigidas e, uma vez por semana tem monta-monta ou a massinha, também em sala de aula (D4).

Segundo Kishimoto (1997), a brincadeira infantil é a ação da criança ao mergulhar na atividade lúdica, ou seja, o lúdico em ação. É por meio da brincadeira que a criança interage e aprende sobre suas características e a dos que a rodeiam, socializando-se e tomando conhecimento do ambiente em que se encontra. Para Mascioli (2004, p.106), "o direito ao brincar, se apresenta como um dos direitos da cidadania, juntamente com o direito à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer, porém muitas crianças encontram-se hoje, desprovidas do seu direito de brincar e privadas da própria infância".

As observações na escola de Ensino Fundamental indicaram pouco espaço para as crianças

brincarem. De acordo com as professoras, isso ocorria nas aulas de educação física, no entanto, eram brincadeiras dirigidas e não o brincar pelo brincar, que é o que as crianças gostam.

Assim, verificou-se que o atendimento às crianças de primeiro ano foi mais adequado na escola de Educação Infantil, por esta oferecer uma infraestrutura (parque, brinquedoteca etc.) e uma rotina mais afeita às demandas das crianças de seis anos.

Na escola de Ensino Fundamental pesquisada, as crianças de seis anos não contavam com a mesma infraestrutura e com os mesmos materiais (insumos) da escola de Educação Infantil, o que interferiu nos processos educativos. Sabendo-se que será na escola de Ensino Fundamental que todas as crianças de seis anos passarão a estudar, cabe ressaltar a necessidade de melhorar as dimensões de insumos e processos, na perspectiva de construir um Ensino Fundamental de nove anos de qualidade.

O documento "Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais" (Brasil, 2004) afirma que, por viverem em uma sociedade letrada, as crianças já estão inseridas no mundo da linguagem escrita desde o nascimento e que, portanto, incorporam a valorização social da escrita.

A pesquisa confirmou essa valorização, pois a maioria das crianças disse preferir estar no Ensino Fundamental pelo fato de aprenderem a ler e a escrever, embora aqueles que frequentavam a escola de Ensino Fundamental tivessem se queixado dela não ter parque e brincadeiras não dirigidas.

A mesma valorização da cultura letrada foi expressa pelos pais, visto que a maioria também disse ter preferência por matricular os filhos no Ensino Fundamental, pois concebem a Educação Infantil como um espaço somente de brincadeira, que não traz benefícios ao desenvolvimento de seus filhos. Embora seja importante essa valorização da aprendizagem da leitura e da escrita, é importante destacar que essa pressão para que as crianças sejam alfabetizadas cada vez mais cedo, em

detrimento dos espaços e tempos de brincar, pode significar um desrespeito à infância e aos direitos das crianças pequenas.

Sob o aspecto da gestão democrática, entende-se que, para a escola efetivar esse princípio, é fundamental a participação dos profissionais e da comunidade escolar e local nas discussões e decisões sobre as questões relativas aos processos educativos. Essa participação deve envolver a socialização das informações, o debate de ideias e a decisão coletiva (Paro, 1998).

Tanto os profissionais da educação quanto a comunidade escolar entrevistada disseram não ter participado de discussões sobre o Ensino Fundamental de nove anos, apenas foram informados sobre as mudanças.

O município nos informou que a partir do ano de 2009 todas as crianças de 6 anos passariam a ser primeiro ano do Ensino Fundamental, foi só uma transição e aí não tivemos material de apoio, nem livro didático, foi meio assim: "a partir de agora vocês não vão mais cadastrá-los como 'fase 3' de 6 anos da Educação Infantil, vocês vão cadastrar como 1º ano do ciclo" (G1).

A equipe gestora de ambas as escolas afirmou ter orientado os pais sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, mas essa orientação não se mostrou suficiente para que eles compreendessem as mudanças, como pode ser observado no seguinte depoimento: *"Foi o prézinho mesmo que avisou como ela tá bem evoluída, aí colocou ela com seis anos na primeira série, [...] que teve que as crianças mais evoluídas iam para primeira série" (P5).*

Em relação aos profissionais de educação, a SME de Diadema realizou três seminários para debater a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e orientar a implementação da proposta. Os seminários foram citados pelos professores, gestores e representantes da secretaria de educação como uma das principais fontes de formação e informação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, no entanto, eles não foram considerados pelos professores como um espaço de discussão sobre a

proposta. No entendimento deles, os seminários constituíram-se em atividades de orientação sobre como as escolas deveriam proceder acerca da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, embora tais orientações tivessem sido insuficientes para o entendimento sobre o que e como trabalhar com as crianças de seis anos.

Dessa forma, apesar das informações terem sido socializadas, os profissionais da escola e a comunidade escolar não participaram das discussões e das decisões sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

Considerações Finais

O processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Diadema foi complexo na medida em que parte das crianças frequentaram o primeiro ano na escola de Ensino Fundamental e parte na escola de Educação Infantil.

Do ponto de vista do direito à educação, no que diz respeito à ampliação do acesso, observou-se uma contradição: se, por um lado, todas as crianças de seis anos foram matriculadas porque tornou-se obrigatória a escolarização a partir dessa idade, por outro lado, a manutenção de parte dessas crianças na escola de Educação Infantil limitou as possibilidades de ampliação do atendimento à pré-escola.

Ainda em relação ao direito à educação, a maioria dos pais mostrou-se favorável à obrigatoriedade de seu filho de seis anos de idade estar no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que denota valorização da escola e da aprendizagem da leitura e da escrita, como foi destacado nas entrevistas. Entretanto, alguns deles consideraram a inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental desnecessária, posto que as crianças já estavam na pré-escola.

No que diz respeito à qualidade do ensino, nos aspectos relacionados aos insumos, a maioria dos entrevistados considerou a infraestrutura da escola de Educação Infantil mais adequada ao aten-

dimento às crianças de seis anos, sendo que a principal deficiência apontada em relação à escola de Ensino Fundamental foi a ausência de parque e espaços para as crianças brincarem livremente.

Nas falas das crianças, verificou-se entusiasmo pelo Ensino Fundamental enquanto um desafio, principalmente nos aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, a brincadeira foi explicitada em seus depoimentos como algo muito importante no cotidiano. Isso sugere que, apesar delas demonstrarem interesse pela alfabetização, nessa faixa etária é fundamental que esse processo não prescindia do lúdico e do brincar.

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem, verificou-se que a SME de Diadema ainda não tinha uma orientação clara acerca do trabalho a ser realizado com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, levando a uma prática que “misturou” o que, tradicionalmente, seria o currículo da primeira série com o do último ano da pré-escola, explicitando a necessidade de construção da proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

Em relação à gestão democrática, verificou-se pouca participação dos atores educacionais nas discussões sobre o tema. Os entrevistados não foram consultados sobre essa política educacional, apenas foram informados sobre ela, o que, de acordo com alguns depoimentos, não ocorreu a contento. Um exemplo disso é a falta de clareza em relação aos objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Os dados desta pesquisa indicaram aspectos sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove na rede municipal de Diadema que necessitam ser considerados por quem elabora as políticas educacionais e pelos que as realizam no cotidiano escolar, principalmente em relação ao espaço físico das escolas de Ensino Fundamental, à construção de um currículo que leve em conta as necessidades das crianças de seis anos e ao conhecimento científico sobre os processos de desenvol-

vimento, de aprendizagem e de ensino para essa faixa etária. Também é importante considerar a participação de profissionais, pais e crianças no desenvolvimento da proposta, tendo em conta suas opiniões e as decisões coletivas.

Referências

- Arelaro, L.R.G. A municipalização do ensino no estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: Oliveira, C. *et al.* *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.61-89.
- Arelaro, L.R.G.; Jacomini, M.A.; Klein, S.B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.1, p.35-51, 2011.
- Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2011.
- Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2011.
- Brasil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005. Seção 1, p.1. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006. Seção 1, p.1. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.
- Brasil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das disposições constitucionais. *Diário Oficial da União*, 12 nov. 2009a. Seção 1, p.8.

Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: MEC, 2009b.

Correa, B.C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.1, p.105-120, 2011.

Couto, L. Estado não assume criança de 6 anos: entrevista. *Jornal ABCD Maior*, 7 mar. 2010. Disponível em: <www.abcdmaior.com.br/noticia_exibir.php?noticia=19195>. Acesso em: 12 jul. 2011.

Diadema. Secretaria Municipal de Educação. *Ensino fundamental: proposta curricular, diretrizes político pedagógicas*. 2007. Disponível em: <www.educacao.diadema.sp.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2011.

Gimeno Sacristán, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Jacomini, M.A.; Klein, S.B. Qualidade da educação e ensino fundamental de nove anos: algumas reflexões. *Revista @mbienteducação*, v.3, n.1, p.75-92, 2010. Disponível em: <www.cidadesp.edu.br/revistaambienteeducacao>. Acesso em: 13 dez. 2010.

Kishimoto, T.M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

Klein, S.B. *Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Kramer, S. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*, v.27, n.96, p.797-818, 2006.

Mascioli, S.A.Z. *A utilização de jogos com movimento como recurso didático: diversificando as formas do ensinar e do aprender*. São Carlos: UFSCar, 2004.

Oliveira, R.P. O direito a educação. In: Oliveira, R.P.; Adrão, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2007a. p. 15-41.

Oliveira, R.P. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: Graciano, M. (Org.). *O plano de desenvolvimento da educação (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa, 2007b. p.32-34.

Paro, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

Paro, V.H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Risopatron, V.E. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago do Chile: Unesco, 1991.

Recebido em 26/7/2011, reapresentação em 15/3/2012 e aceito para publicação em 30/3/2012.

Implementação de política de avaliação institucional no ensino fundamental: a percepção do gestor municipal¹

Implementation of institutional assessment policy in the elementary school: the perception of the city manager

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes²

Mara Regina Lemes de Sordi³

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da implementação de uma política de Avaliação Institucional para o Ensino Fundamental, da rede municipal de Campinas, Estado de São Paulo. Buscou-se compreender os mecanismos imbricados na implementação de política pública. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada no período de 2008 a 2009, na qual foram utilizadas técnicas de observação, análise documental e entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados recorreu-se a análise de conteúdo e triangulação de métodos. Os resultados revelam as percepções e os sentidos atribuídos à implementação da política, pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação, estruturados em categorias: motivação para se implementar uma política de Avaliação Institucional; compreensão do significado da política de Avaliação Institucional; e o processo de implementação da política. Conclui-se que a implementação da Avaliação Institucional ancora-se em processos participativos em defesa da qualidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Educação básica. Ensino fundamental. Implementação de política.

Abstract

This article presents a reflection regarding the implementation of a participative institutional assessment policy for the Elementary School at the Municipal Education Network in Campinas, state of São Paulo. Aimed to understand the mechanisms involved in the implementation of a public policy. This is a research with a qualitative approach, developed between 2008 and 2009. Many techniques were used such as: observational techniques, documental analysis and semi-structured interviews. For the data treatment we adopted the Content analysis and the triangulation of methods. The results show the perceptions and senses linked to the implementation of the policy, by the managers of Campinas department of education, through the adoption of some categories: motivation for the implementation of an institutional assessment policy; comprehension of the meaning of the institutional assessment policy; and the process of implementation. It is concluded that the implementation of the Institutional Assessment is anchored in participatory processes in defending the quality of basic education.

Keywords: Institutional assessment. Basic education. Elementary school. Public policy.

¹ Artigo elaborado a partir da tese de G.S.C.V. MENDES, intitulada "Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas-SP". Universidade Estadual de Campinas, 2011.

² Pesquisadora, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Laboratório de Observação e Estudos Descritivos. R. Bertrand Russel, s/n., Cidade Universitária, 13083-970, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: G.S.C.V. MENDES. E-mail: <geisavaz@gmail.com>.

³ Professora Doutora, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Laboratório de Observação e Estudos Descritivos. Campinas, SP, Brasil.

Introdução

A avaliação da Graduação e da Educação Básica por meio de exames externos de desempenho e a Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) na realidade brasileira têm sido amplamente estudadas e discutidas. Isso se intensificou no final dos anos setenta, alcançando o seu ápice nos anos noventa, do século passado. Entretanto, poucas são as iniciativas de Avaliação Institucional na Educação Básica. O reconhecimento, pelos educadores, de que a avaliação tem um papel preponderante para a tomada de decisão acerca de processos educativos obriga os educadores a buscar compreender como experiências de Avaliação Institucional poderiam contribuir para a qualidade da educação e, por conseguinte, encontrar caminhos que viabilizem a emergência da emancipação social.

Nesse sentido, buscou-se nesta pesquisa analisar o projeto de Avaliação Institucional Participativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas (SP) e da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), implementado, no início de 2008, como uma política pública em todas as escolas de Ensino Fundamental. Pretende-se construir um novo modelo de Avaliação Institucional, cujos princípios são a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar (Campinas, 2007).

Entende-se, nessa política, por participação, o favorecimento da interlocução entre os atores da administração nas diferentes instâncias do sistema, considerando tempos pedagógicos remunerados, espaços e autonomia (pedagógica e financeira). O desenho de implementação proposto apresenta como principais ações: formalização do Plano de Avaliação Institucional; capacitação das equipes gestoras das escolas e dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED); constituição de Comissões Próprias de Avaliação (CPA) nas escolas de Ensino Fundamental, formação dos atores, principalmente do Orientador Pedagógico

(articulador da Avaliação Institucional Participativa na escola); sensibilização dos gestores das escolas; socialização e acompanhamento das experiências vividas pelas escolas com todos os segmentos que compõem as CPA; e “negociação” entre as CPA e o Secretário de Educação.

Situado o objeto desta pesquisa e considerando os propósitos do estudo, defende-se que a avaliação de uma política consiste em monitorar o quanto se tem realizado durante o desenvolvimento do programa/projeto, permitindo-se, assim, identificar barreiras que interferissem no desenvolvimento para a tomada de decisões de novas ações para, então, superá-las. Contudo, é necessário um corpo sistemático de procedimentos que se implementam ao longo do projeto para uma eventual tomada de decisões (Ballart, 1992; Aguilar & Ander-Egg, 1994; Viedma, 1996; Worthen *et al.*, 2004).

Meter e Horn (1996), argumentam que a implementação de políticas públicas diz respeito às ações efetuadas por indivíduos, públicos ou privados, com vista à realização de objetivos previamente decididos, nos quais se conjugam esforços para promover mudanças grandes ou pequenas, propostas por decisões políticas.

Ainda para Meter e Horn (1996), uma investigação que trate da implementação de políticas procura compreender se uma instituição é capaz de conjugar recursos humanos e materiais em uma unidade organizativa coerente, que possa motivar as pessoas de tal modo, que estas sejam capazes de levar ao alcance dos objetivos explicitados na política. A implementação envolve etapas, como: a) as decisões prévias que tenham estabelecido os objetivos e metas e b) a promulgação da legislação e os recursos assegurados.

Um estudo sobre a implementação de uma política deve considerar, entre outros, a natureza das decisões; os mecanismos e procedimentos institucionais; o contexto político-cultural; e os interesses, prioridades, preferências e comportamentos dos atores políticos (Meter & Horn, 1996). Isso se remete ao conceito de que: “[...] política em primeiro lugar é um comportamento propositivo,

intencional, planejado, não simplesmente reativo, casual. Põe-se em movimento com a decisão de alcançar certos objetivos através de certos meios: é uma ação com sentido" (Aguilar Villanueva, 1996, p.240).

Elmore (1996, p.253) destaca que há, pelo menos, dois enfoques de análise de implementação de políticas: "o *diseño prospectivo* e o *diseño retrospectivo*".

A lógica do *diseño prospectivo* configura-se por meio de uma estrutura centralizadora, com uma presença forte do controle hierárquico, em que se constata, nas esferas governamentais, uma tomada de decisões de cima para baixo. O erro desse modelo reside no fato de os administradores e analistas de políticas públicas defenderem que diretrizes políticas bem detalhadas, com uma maior atenção às responsabilidades administrativas e uma exposição clara dos resultados esperados, melhorariam a implementação, reforçando o mito de que esse processo se controla de cima.

Contrapondo-se a essa lógica, o *diseño retrospectivo* parte da última das etapas possíveis, do ponto em que as ações administrativas se entrecruzam com as decisões privadas (pessoais); começa com a definição do comportamento específico que, em nível inferior do processo de implementação, dá origem à necessidade de uma política e parte para a análise e estabelecimento dos objetivos. Os objetivos se definem inicialmente como um conjunto de operações e depois como um conjunto de efeitos e resultados, os quais cederão lugar às operações.

Considerando as características desses dois modelos, ancorou-se no desenho retrospectivo para o estudo da implementação da política de Avaliação Institucional Participativa no município de Campinas.

Ademais, os princípios avaliativos defendidos nesta pesquisa acenam para uma ruptura com o modelo de avaliação classificatória e por mérito. Apoiou-se em Freitas *et al.* (2004), Freitas (2005), Sordi *et al.* (2005), Freitas (2007); Freitas *et al.* (2009); Sordi (2009), que entendem a Avaliação Institu-

cional como um possível caminho à Escola Pública, desde que essa seja compreendida como uma resposta do coletivo da escola ao desafio de produzir qualidade na educação.

Métodos

Optou-se pela abordagem qualitativa, seguida da "triangulação de métodos", que conjuga a combinação de múltiplos pontos de vista cujo uso, na prática, permite interação, crítica e intersubjetivação de forma a perceber movimentos, estruturas, ação dos sujeitos, indicadores e relações entre micro e macro realidades (Minayo, 2008).

As decisões metodológicas envolveram observação da implementação da política implementada em quarenta e quatro escolas de Ensino Fundamental, a partir da propagação das ações do poder municipal junto aos atores sociais, em 2007; análise documental dos textos legais que antecederam a implementação e aqueles publicados a partir do seu processo de execução, projeto de Avaliação Institucional Participativa, pautas e atas de reunião, relatórios que abarcaram o período de 2002 a 2009; além de entrevista semiestruturada com os gestores da política. Compuseram a amostra os seguintes sujeitos: Secretário de Educação, Diretor do Departamento Pedagógico e Assessoria de Avaliação Institucional, os quais participaram das atividades promovidas pela SME, envolvendo a concepção e a gestão da política, ou da sua implementação e exercem atividades nas instâncias de coordenação da política de Avaliação Institucional. Em seguida, os dados foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977) e à triangulação de métodos (Minayo, 2008).

Resultados e Discussão

A análise da implementação da Avaliação Institucional Participativa, verificada na observação, no estudo documental e nas percepções dos sujeitos, demonstrou a complexidade desse

processo. O movimento e a dinâmica configurados nas relações estabelecidas entre os diversos atores sociais revelam que o desenho pensado pelos formuladores da política não é estático, não se reproduz tal como foi imaginado, embora tenham sido preservadas as fases a que se propôs, a saber: formação dos atores para implementação da política, principalmente do Orientador Pedagógico; sensibilização dos gestores das escolas; socialização e acompanhamento das experiências vividas pelas escolas com todos os segmentos (pais, funcionários, alunos, professores e gestores) que compõem as CPA; palestras; oficinas; reuniões com os NAED; e reuniões de “negociação”, envolvendo as CPA das escolas e o Secretário de Educação.

A análise documental revelou uma trajetória da SME, iniciada em 2002, voltada às ações de Avaliação Institucional, as quais denotam processos participativos ancorados na defesa da qualidade da Educação Básica.

Em relação às entrevistas, emergiram três eixos temáticos desdobrando-se em categorias e subcategorias: “Motivação para se implementar uma política de Avaliação Institucional”; “Compreensão do significado de uma política de Avaliação Institucional”; “O processo de implementação da política de Avaliação Institucional, contemplando: desenho metodológico; condições de infraestrutura; obstáculos/fragilidades e facilitadores/potencialidades”.

Para apresentar a síntese dessas categorias, optou-se por trabalhar com Quadros delimitadas por tópicos, ressaltando a Dimensão, o Núcleo

temático e o Sentido, cujo objetivo é captar a essência de cada categoria, ilustrada por recortes de falas. Quanto à escolha dos depoimentos, consideramos o critério de maior aproximação do sentido/significado enunciado pelo respondente (Quadro 1).

Essas categorias elucidativas do sentido/significado de uma política de Avaliação Institucional formaram-se quando os respondentes foram indagados a respeito de suas percepções sobre o entendimento da SME do que representa implementar a Avaliação Institucional Participativa em toda a rede (Quadro 2).

Essa questão revelou as categorias se aglutinando em torno do conceito de avaliação como processo participativo e negociável, com a finalidade de se alcançar a “qualidade negociada”, apontada, pela maioria dos atores sociais, como um pilar para promover o envolvimento de todos no processo, remetendo aos princípios defendidos pelos formuladores da política, fundamentados em Dias Sobrinho (2003), Freitas *et al.* (2004), Dias Sobrinho (2005), Freitas (2005), Ristoff (2005), entre outros. A participação gira em torno de objetivos a ser acordados tanto internamente pelos atores da escola, quanto na relação com a Secretaria, respeitando-se os valores inerentes à escola. Esse processo pode vir a fortalecer as ações consideradas frágeis e também aquilo que já é forte dentro da escola. Identificou-se o compromisso como uma condição intrínseca de processos participativos democráticos, pois todos, independente do cargo ou função que ocupam, precisam se envolver.

Quadro 1. Motivação para se implementar uma política de Avaliação Institucional na SME.

Dimensão	Núcleo temático	Sentido
Social	Qualidade da educação	<i>A questão de tentar a melhoria de qualidade da educação (GSME1). É um processo que começou em 2002 [...]. Entendemos que seria implementado como uma política, onde todas [escolas] fariam este movimento de implementar, para [...] melhoria da qualidade de toda rede (GSME2).</i>
Técnico - administrativa	Decisão política - gestão	<i>Deixar muito claro que o processo de Avaliação Institucional é sustentado por uma decisão política. Política de gestão da própria Secretaria. Precisa deixar claro para todas as escolas que esse é o processo oficial, formal, da Secretaria, buscando as ações que melhorem a qualidade da escola (GSME3).</i>

A gente acredita que se as pessoas participam do processo, mais objetivamente este processo tende a ser incorporado por elas e a dar resultados, do que simplesmente vir de cima pra baixo [...]. A partir da hora que ele [processo] é participativo, você começa, também, a pensar numa qualidade negociada. Isso tende a ser efetivamente [...] a ter um compromisso efetivo das partes que estão envolvidas, tanto Secretaria, quanto a escola e principalmente os professores, gestores e funcionários, lá na escola [...]. É buscar os objetivos que sejam compatíveis e comuns; e

objetivos, também, que, às vezes, são específicos da própria escola, para que a Secretaria e eles também possam atuar de forma a fortalecer aquilo que não é tão forte e podem manter e fortalecer aquilo que já é. É isso que a gente entende, participação! (GSME1).

O processo de implementação da Avaliação Institucional, fase em que ela é formulada, planejada e posta em prática, constitui-se em quatro subcategorias: o *desenho metodológico*, ancorado na dimensão técnico-pedagógica; *as condições à*

Quadro 2. Síntese da compreensão do significado da Avaliação Institucional Participativa.

Dimensão	Núcleo temático	Significado da Avaliação Institucional Participativa
Processual - democrática	Participativa - Qualidade negociada	<i>Avaliação participativa, este é o grande centro, a participação é um conceito que tá na política de implementação de avaliação da Secretaria Municipal de Campinas (GSME2).</i> <i>As escolas têm que perceber que as demandas que elas possuem, não são decididas aqui! [...]. Essas decisões são tomadas com base nos fundamentos dos processos de avaliação, e nessa qualidade negociada (GSME3).</i>
	Reflexão coletiva	<i>É uma avaliação que é uma reflexão coletiva que a escola faz dos seus resultados e dos seus processos [...]. A reflexão coletiva com a participação de todos os segmentos (GSME2).</i>
	Compromisso	<i>Quer dizer aquilo que compete à Secretaria fazer para dotar a escola de condições, de estabelecer esse avanço qualitativo e, por outro lado, a escola se compromete, tendo esses pleitos atendidos, a efetivamente mostrar através de alguns indicadores as suas melhorias de qualidade (GSME3).</i>
Participação limitada	Quem decide é quem faz a política	<i>[...] eu acredito na participação e acredito, também, em algumas decisões que são pontuais das escolas como, por exemplo, elencar o que é prioritário pra elas. Agora, tomar decisão de como fazer e, do que fazer, não cabe propriamente a elas [escolas]. Elas podem até sugerir, mas está decisão no fundo cabe a Secretaria. [...] sempre a decisão [...] o ônus é da Secretaria (GSME1).</i>
	Instrumento de articulação	<i>A avaliação é um dos instrumentos para articular aquele segmento em torno de um objetivo comum, que é melhorar a qualidade, perceber as fragilidades, perceber as potencialidades (GSME2).</i>
Técnica - Gestão	Ferramenta de gestão	<i>O estágio que a gente está hoje, eu acredito que, ninguém mais tem dúvida de que o processo de avaliação institucional é a ferramenta de gestão principal da Secretaria. [...] é a grande ferramenta de planejamento da Secretaria (GSME3).</i>
	Subsidiar a decisão	<i>Quanto mais você tiver informação para subsidiar a decisão, mais correto e mais de acordo com as ações dos atores da escola ela vai estar, mais fácil ela se torna para implementar, porque as pessoas tendem a participar mais dela (GSME1).</i>

implementação, sustentadas pelo tripé político, administrativo e de recursos humanos; os *obstáculos/fragilidades*, assentados na dimensão cultural, política e social; e os *facilitadores/potencialidades*, firmados em princípios de historicidade e continuidade, democráticos, e em legitimidade política, formação e trabalho coletivo.

Os gestores, ao tratarem do desenho metodológico, elencaram as etapas que compõem o ciclo avaliativo, dimensão técnica da avaliação, recuperando o plano proposto e as escolhas dos atores sociais desencadeadores do processo. Destaca-se, em suas declarações, a importância de o "Plano de Avaliação" ter sido construído coletivamente com os profissionais da rede. Há indícios de elementos do "desenho retrospectivo" proposto por Elmore (1996), cujas decisões para se instituir políticas devem contar com a participação dos beneficiários dela. Outrossim, vem à tona o reconhecimento do papel da assessoria externa, especialmente da universidade, como essencial à construção do plano:

Foi importante ter construído um plano, de uma forma conjunta, com a participação dos profissionais da rede. Não foi um plano adquirido fora, um conhecimento construído fora e trazido pra cá, foi construído junto. A [assessora externa - LOED] teve um papel fundamental na construção desse plano. Assessorou a construção desse plano, assessorou os profissionais da rede a construírem esse plano (GSME2).

A assessoria foi decisiva. A rede, da Secretaria, não teria conseguido fazer isso como iniciativa própria. Aliás, em geral, numa instituição pública é muito difícil fazer a implantação de um processo de Avaliação Institucional só interna, corpórea, usando só as inteligências existentes na própria instituição. [...] a atuação da assessoria [LOED da Unicamp] foi muito importante, principalmente pra que as pessoas entendessem o processo e a fase de sensibilização, com explicação, com argumentos etc. Foi decisiva a participação e a metodologia idem [...]. Do ponto de vista da universidade é bom também, porque ela passa a contribuir, de

maneira muito significativa, na implantação de políticas públicas, que é um dos papéis fundamentais da universidade, em especial a pública (GSME3).

A dimensão "formativa" da Avaliação Institucional Participativa é uma subcategoria essencial à formação dos segmentos. Ela denota um sentido fortemente pedagógico, característico de uma prática social da avaliação (Dias Sobrinho, 2005). Ressaltam-se, nos depoimentos, as seguintes fases: formação do Orientador Pedagógico para conhecimento do processo, sensibilização desse ator e dos demais segmentos e socialização das experiências.

As "condições de infraestrutura" necessárias à política estão ilustradas no Quadro 3.

Os obstáculos à implementação da política estão aglutinados na síntese (Quadro 4).

As dimensões facilitadoras à implementação da política podem ser confirmadas na síntese contemplada no Quadro 5.

Destaca-se o reconhecimento do processo vivido pela Secretaria em outras gestões administrativas como um dos facilitadores, sinalizando o princípio da historicidade e continuidade, essenciais à implementação de políticas públicas, apontadas por Ristoff (2005) e Sordi (2009). Ademais, os participantes da pesquisa começam a enxergar processos democráticos de legitimidade política das ações dos atores, principalmente o papel da CPA, sustentados pelo princípio democrático, resultado da negociação entre a escola e o poder público. É mencionado, ainda, que a CPA se revelou potente como um instrumento de mobilização da comunidade escolar e propiciou o diálogo com os dados da avaliação externa: Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Provinha.

Ressalta-se que uma das estratégias da metodologia considerada importante à implementação, avaliada positivamente, são os encontros de socialização de experiências e de negociação, pois, além de permitir uma visão de globalidade do sistema, todos os segmentos exercitam a negociação.

Quadro 3. Implementação da política: condições de infraestrutura.

Dimensão	Núcleo Temático	Sentido/Significado
Política	Autonomia	<i>O [prefeito] [...] deu total autonomia para que pudéssemos instituir um processo, para que trabalhasse a questão da qualidade do Ensino Fundamental (GSME3).</i>
	Envolvimento	<i>O Prefeito sabe da importância do sistema de avaliação e de você ter parâmetros avaliativos. O Secretário, o Prefeito têm tido um envolvimento muito grande [...]. Ele [Prefeito] tem acompanhado tudo de perto, as avaliações que tem sido feitas e a Avaliação Institucional (GSME1).</i> <i>O envolvimento de quem tá no comando é outro ponto chave pra se implantar. Porque transmite confiança (GSME3).</i>
Administrativa	Trabalho intersetorial	<i>As outras Secretarias têm se empenhado e nos dado todo apoio. Outras Diretorias também, como é uma política nossa [SME], todos os Departamentos têm tido boa vontade, feito tudo, como dizer? Isso [Avaliação Institucional] demanda um trabalho intersetorial, mas tem dado certo (GSME1).</i>
Financeira	Recursos	<i>Ter horas alocadas, para o docente, pagamento de assessoria externa. Ter condições de, às vezes, trazer um palestrante, ter verba para despesas com locação de local para essas reuniões de CPA (GSME1).</i>
Recursos humanos	Presença do Orientador Pedagógico na escola	<i>Formação é o principal para que ela aconteça (GSME2).</i> <i>Outra coisa que favorece é você ter orientadores pedagógicos em todas as escolas, isso daí de certa maneira dá uma coragem de você fazer este trabalho (GSME1).</i>

SME: Secretaria Municipal de Educação; CPA: Comissões Próprias de Avaliação.

Quadro 4. Obstáculos à implementação da política.

Continua

Dimensão	Núcleo temático	Sentido/Significado
Cultural	Cultura de avaliação. Não era para fazer ranking	<i>Quando a cultura de avaliação se estabelece e as pessoas passam a conviver num mundo em que a avaliação é algo natural, aceita, tudo fica fácil! Acho que a parte mais difícil é essa, depois que isso se implanta as coisas ficam muitos fáceis [...]. A avaliação não era para fazer ranking, [...] as pessoas têm dificuldades em compreender isso (GSME3).</i>
	A CPA é uma questão de cultura	<i>Nós tivemos coordenadores e orientadores pedagógicos, no início do ano [2010], que ainda discutiam qual era a estrutura da CPÁ e: - Por que ter CPA se existe Conselho de Escola? Você vê que são pessoas que sempre voltam naquilo. [...] a CPA é uma questão de cultura. É questão de mudança de entendimento (GSME1).</i>
Política/ Resistência	Achar culpados	<i>"[...] As pessoas têm dificuldades em aceitar deficiências do processo de aprendizagem da escola e têm uma tendência de procurar, achar culpados pra aquilo que não tá bem [...]. Ao invés de refletir sobre a solução do problema, a reflexão passa a ser: a quem culpar pelo fato do indicador não tá bom? (GSME3).</i>
	Questões político-filosóficas (resistências)	<i>"[...] após dois anos e meio, nós ainda não temos consolidação da CPA [em algumas escolas] [...]. Isso tem muito a ver com as questões, político-filosóficas, de alguns grupos de gestores, ou de professores que, por conta de várias situações, são contrários ou não vêem a CPA como algo que possa dar resultado (GSME1).</i>
	Descaso do NAED [alguns]	<i>Nós temos aqui, na estrutura da Secretaria, uma equipe meio [NAED], com os supervisores e coordenadores pedagógicos, que muitos, também, não incorporaram, não colocaram na pauta, ainda, como central a Avaliação Institucional [...]. É não dá importância, um certo descaso, não achar necessário estar junto dessa equipe gestora [...]. É mais uma postura política, com atitudes de usar instrumentos contrários, para que a política não aconteça" (GSME2).</i>

Quadro 4. Obstáculos à implementação da política.

Conclusão

Dimensão	Núcleo temático	Sentido/Significado
Técnica - planejamento	Necessidade de recursos humanos	<i>Uma dificuldade primeira, que ainda não tá superada, é a necessidade de recursos humanos, de investimento de uma equipe maior para conduzir o processo, em nível central (GSME2).</i>
	Definição de objetivos e prioridades	<i>[...] a CPA define seus objetivos e ela possa, focadamente, saber o que ela quer e compreender o que é prioritário, desde as pequenas ações que ela pode tomar [...]. Porque você identifica nas falas várias prioridades, mas qual a prioridade das prioridades? (GSME1).</i>
	Execução do Plano de Ação	<i>Dificuldades no processo de avaliação em si, não! [...]. Nos planos de ação sim! A partir do momento que se estabelece as ações concretas para buscar a qualidade, há questões que envolvem outras Secretarias. Principalmente em questões mais ligadas à infraestrutura (GSME3).</i>
Participação (Macro-meso-micro)	Pais ainda sentem uma dificuldade	<i>A participação, principalmente dos pais, acho que a participação mais difícil tem sido dos pais [...]. Eles trabalham e tudo mais, mas ela tem acontecido, eu acho que esses são os desafios mesmo! (GSME1).</i>
	Gestor entender o processo	<i>[...] mesmo você investindo em formação, ela não é suficiente pra dar conta dos gestores, dessa equipe gestora [NAED/Escola], às vezes, para conduzir e incorporar o processo como a gente tá defendendo essa metodologia. Isso é um obstáculo que vejo, ainda, a dificuldade das equipes gestoras em entender o processo como a gente acredita que ele deve acontecer (GSME2).</i>

CPA: Comissões Próprias de Avaliação; NAED: Núcleos de Ação Educativa Descentralizada.

Quadro 5. Facilitadores/potencialidades à implementação da política.

Continua

Dimensão	Núcleo temático	Sentido/Significado
Processual - continuidade	Processo	<i>Em algumas escolas, como a região sudoeste a gente já vinha fazendo esse processo, há dois anos, de sensibilização, e isso também facilitou porque a gente já tinha uma região grande que tem nove EMEF, de certa forma já engajada nesse processo (GSME1).</i>
	Facilita outras experiências	<i>Ter se nutrido de outras experiências, principalmente o LOED, ter dado alguns saltos em pouco tempo [...]. Isso facilita você ser nutrido de outras experiências e não começar do zero (GSME2).</i>
	Defenderem a política tal como ela tava colocada	<i>A compreensão dos próprios dirigentes da política de defenderem a política tal como ela tava colocada, mesmo com a mudança de secretário [...]. Agora na implementação da Avaliação Institucional a gente poderia ter tido uma quebra e ela não foi interrompida e acho que isso foi positivo (GSME2).</i>
	Apoio Secretário	<i>O novo secretário deu um apoio muito grande, ele viu essa política, como uma política, que ia ao encontro do que ele desejava em termos de planejamento, de desenvolvimento de ações com a Secretaria. [...] facilitou mais o trabalho, que a gente vinha fazendo, e ele tem participado ativamente! Muito proativo em relação a isso (GSME1).</i>
	Participação dos alunos	<i>A adesão foi bastante grande, não teve uma dificuldade assim das pessoas participarem e mesmo dos alunos, até nos surpreendeu. [...] eles participaram bastante, eu acredito que vão participar mais e que devam participar mais (GSME1).</i>
		<i>Acho que os membros da CPA, o segmento aluno e família, eles acreditam na avaliação, acham que é um instrumento potente para avançar na qualidade (GSME2).</i>

Quadro 5. Facilitadores/potencialidades à implementação da política.

Conclusão

Dimensão	Núcleo temático	Sentido/Significado
Legitimidade política	Liderança da CPA - autonomia	<i>Eu acho um ponto muito positivo o fato de nós termos as Comissões Próprias de Avaliação. Isso foi muito importante. Porque colocou a liderança do processo na mão de um órgão, entre aspas, que tem autonomia e tem independência em relação a gestão da escola (GSME3).</i> <i>O encontro de negociação, poder concluir um ciclo, desde a escola fazer um plano até negociar com a secretaria (GSME2).</i> <i>A CPA é um instrumento que se mostrou muito potente, principalmente para mobilizar e envolver no diagnóstico, na análise do problema e na construção de estratégias o envolvimento de atores que pouco são acionados pra isso, são os alunos e as famílias (GSME2).</i>
	CPA legalizada	<i>Cada vez mais temos sedimentado a questão da CPA nas resoluções, nas políticas e legislações internas da Secretaria. E agora mesmo, no regimento! [...]. Ela vai passar a ser uma instância legalizada, dentro de uma política pública, não tem mais como voltar atrás (GSME1).</i>
	Avaliação Institucional e resultados da Prova Brasil	<i>A CPA também tem um trabalho em cima dessas políticas de avaliação externas. [...] a Avaliação Institucional pode ajudar a explicar alguns resultados da Prova Brasil. Pode contribuir pra que algumas coisas na escola melhorem (GSME1).</i>
Formação	Encontros de CPA – socialização de experiências	<i>Esses encontros, eles foram num crescendo [...] para que eles [segmentos] pudessem falar, pra que eles sentissem como é que é trocar experiência, um processo de trocas de ideia, diferenças de uma escola para outra, de um NAED pro outro, de um segmento do outro (GSME1).</i>

SME: Secretaria Municipal de Educação; CPA: Comissões Próprias de Avaliação.

Considerações Finais

A análise dos dados revela a defesa por uma Avaliação Participativa, vista como um processo inovador dentro da rede, devido à oportunidade de se ouvir o outro, especificamente, dar voz a pais e alunos, para negociar o que é possível. Essa é uma evidência de processos democráticos. Identificou-se também a crença na utilidade da avaliação, que possa servir para o conhecimento da realidade para nela intervir, aproximando-se do pensamento de avaliação como um processo de coleta e valoração, de informação útil para uma eventual tomada de decisões.

O desenho metodológico foi considerado apropriado, na visão dos gestores, nos aspectos que se referem às escolhas dos atores sociais condutores da política e à formatação da avaliação. A presença de um assessor externo para conduzir as ações de formação e contribuir para a elaboração do plano de avaliação da política mostrou-se um recurso

potente. Pode-se perceber a defesa de outros atores para gerir a política: assessoria interna à Secretaria e presença de um ator na escola para dar prosseguimento às ações. Constatou-se o reconhecimento da importância da avaliação ser conduzida por CPA.

Evidenciou-se ao longo do período de implementação que as opções políticas, por parte daqueles que estão no poder, são fundamentais, ou seja, não basta declarar propósitos e princípios em nível central, faz-se necessário que haja opção e decisão política, assim como decisões administrativas para o fortalecimento dos atores locais, bem como para possibilitar que as demandas advindas das escolas sejam de fato atendidas.

Referências

Aguilar, M.J.; Ander-Egg, E. *Avaliação de serviços e programas sociais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

- Aguilar Villanueva, L.F. *La implementación de las políticas*: antología de política pública. México: Miguel Angel Porrua, 1996.
- Ballart, X. *Cómo evaluar programas y servicios públicos?*: aproximación sistemática y estudios de caso. Madrid: Ministério para las Administraciones Públicas, 1992. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso: 3 jan. 2011.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Campinas. Prefeitura Municipal de Campinas. *Avaliação institucional participativa*: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária. Campinas: SME, 2007.
- Dias Sobrinho, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D.I. (Org.). *Avaliação e compromisso público*: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p.35-52.
- Dias Sobrinho, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: Balzan, N.C.; Dias Sobrinho, J. (Org.). *Avaliação institucional*: teoria e experiências. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.53-86.
- Elmore, R.F. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. In: Aguilar Villanueva, L.F. *La implementación de las políticas*: estudio introductorio y edición. 2.ed. México: Miguel Angel Porrua, 1996. p.251-280.
- Freitas, L.C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: Geraldi, C.M.; Riolfi, C.R.; Garcia, M.F. (Org.). *Escola viva*: elementos para construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.61-111.
- Freitas, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, v.26, n.92, p.911-933, 2005.
- Freitas, L.C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, p.965-987, 2007.
- Freitas, L.C. et al. *Avaliação educacional*: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Meter, D.; Horn, C.E. El proceso de implementación de las políticas: um marco conceptual. In: Aguilar Villanueva, L.F. *La implementación de las políticas*: estudio introductorio y edición. México: Miguel Angel Porrua, 1996. p.97-146.
- Minayo, M.C. Conceito de avaliação por triangulação de métodos: introdução. In: Minayo, M.C. et al. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos*: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p.19-51.
- Ristoff, D.I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: Balzan, C.N.; Dias Sobrinho, J. (Org.). *Avaliação institucional*: teoria e experiências. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.37-51.
- Sordi, M.R.L.; Freitas, L.C.; Malavasi, M.M. *A avaliação institucional potencializando a produção de qualidade nas escolas de ensino fundamental*. Campinas: Unicamp, 2005.
- Sordi, M.R.L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: Sordi, M.R.L.; Souza, E.S. *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública*: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium, 2009. p.3-11.
- Viedma, C.A. Introducción a la evaluación. In: Viedma, C.A.; Lara, A.J. *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Diaz de Santos, 1996. p.5-8.
- Worten, B.R.; Sanders, J.R.; Fitzpatrick, J.I. *Avaliação de programas*: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

Recebido em 21/1/2012 e aceito para publicação em 8/5/2012.

Indústria cultural, docência e as implicações da semiformação na compreensão da relação sociedade-natureza

Cultural industry, teaching and the implications of semi-erudition in understanding the relationship between society and nature

Janaina Roberta dos Santos¹

Luiz Roberto Gomes²

Resumo

Diante da crise ambiental que se observa na contemporaneidade, a educação tem sido considerada, por muitos, como um espaço propício para o diálogo e possíveis propostas de uma nova forma de se relacionar com a natureza. Entretanto, pode-se observar que vários produtos da indústria cultural, como filmes e desenhos animados, estão sendo utilizados por professores, sobretudo no Ensino Fundamental, sem a necessária reflexão crítica acerca das implicações formativas de tal utilização. Dessa forma, o presente artigo objetiva discutir a ação desempenhada pela indústria cultural no meio escolar, problematizando o efeito da semiformação na disseminação de ideias e valores culturais, que, ao invés de subsidiar a análise crítica sobre a relação sociedade-natureza, acaba por agravar a crise ambiental mundial. Trata-se também da reflexão acerca do importante papel do docente nesse processo em que se almejam mudanças.

Palavras-chave: Docência. Indústria cultural. Semiformação.

Abstract

Given the environmental crisis that is observed in contemporary education has been regarded by many as a space conducive to dialogue and possible proposals for a new way of relating to nature. However, it can be observed that several products of the culture industry, like movies and cartoons are being used by teachers, especially in Elementary School without the necessary critical reflection of formative implications of their use. Thus, this article aims to discuss the action performed by the cultural industry in middle school, questioning the effect of semi-erudition in disseminating ideas and cultural values that instead of subsidizing the critical analysis of the relationship between society and nature ends up aggravating the environmental world crisis. It is also the reflection of the important role of the teacher in this process that aims changes.

Keywords: Teaching. Cultural industry. Semi-erudition.

¹ Doutoranda, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Washington Luís, km 235, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.R. SANTOS. E-mail: <jrsantos200@gmail.com>.

² Professor Doutor, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP, Brasil.

Introdução

Apontada como um dos produtos da cultura ocidental, a crise ambiental, considerada por muitos como uma crise na relação ser humano-natureza sem precedentes na história da humanidade (Bornheim, 1985; Grün, 1994; Gonçalves, 1996; Grün, 2000; Leff, 2006), tem estimulado questionamentos acerca dos valores e concepções que colocam o ser humano no centro do universo (Grün, 2000). A proposta, de uma outra relação ser humano-natureza, parte da crítica ao paradigma cientificista e calculista que tem orientado a sociedade contemporânea (Leff, 2006).

Assim, diante dos desafios que se apresentam atualmente, sobretudo no que se refere à relação ser humano-natureza, a educação tem sido considerada como uma alternativa à crise ambiental devido à possibilidade de promover o debate e uma possível mudança nos valores que regem a relação do ser humano com a natureza.

Porém, observa-se que a educação enquanto uma das instâncias sociais capaz de promover o debate acerca dos paradigmas que fragmentam o pensamento e conduzem os seres humanos a um processo de reflexão e superação da ignorância tem sido afligida pelo processo de semiformação cultural (Adorno, 2010).

Para Adorno (2010), na sociedade administrada pelos interesses do capital, a dominação das consciências individuais pelos mecanismos da indústria cultural promove a conversão da formação cultural (*Bildung*) em semiformação ou semicultura (*Halbbildung*), que através da massificação da cultura, fragmenta e esfacela as possibilidades de desenvolvimento de consciências críticas. Com isso, ocorre o empobrecimento do pensamento e das capacidades formativas, o que facilita a difusão dos produtos da indústria cultural.

Desta forma, o sentido de formação, que é atribuído à educação contemporânea, pode não garantir o desenvolvimento de indivíduos dotados de sensibilidade e consciência verdadeira acerca de seu papel no processo de transformação da atual

situação e principalmente de sua capacidade de autonomia intelectual. Daí a relevância da reflexão de Adorno (1995, p.139) quando questiona: “para onde a educação deve conduzir?”. Adorno (1995, p.141), diz que a educação não deve conduzir nem a um processo de “modelagem de pessoas”, nem à mera transmissão de conhecimentos, mas à “produção de uma consciência verdadeira”.

Diante de tais desafios, a resposta à indagação “qual deve ser o objetivo da educação?” precisa atentar-se para o fato de que a educação deve buscar seu sentido emancipador, pois ao possibilitar que o educando compreenda o desenrolar dos processos e eventos sociais lhe é permitido uma nova forma de ver, sentir e pensar a realidade na qual está inserido.

Essa nova forma de perceber a realidade concreta pode conduzir a alguns processos de mudanças, principalmente no que se refere à maneira pela qual se desenvolve o relacionamento do ser humano em sociedade e do ser humano com a natureza, isto é, na sua forma de controle, dominação e exploração. Assim, diante dos vários problemas ambientais que a humanidade enfrenta atualmente, o esclarecimento sobre a relação que a sociedade engendra com a natureza poderá promover outra forma de olhar, entender e sentir a questão ambiental.

Vale ressaltar que este tema, homem-natureza, sobretudo no âmbito da racionalidade do domínio, já fora abordado de forma crítica, no final dos anos 1940, por Adorno e Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento*: “Hoje, apenas presumimos dominar a natureza [...] o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.19).

Tal racionalidade, para além dos discursos aparentemente críticos, também pode ser percebida na educação escolar cotidiana hoje, pois, na maioria das vezes, em sala de aula, o conhecimento produzido e os valores sobre a natureza são transmitidos de modo a se valorizar somente aquilo que é útil ao ser humano (Grün, 2000), ou seja, as

entidades não humanas, como plantas e animais, são entendidas apenas do ponto de vista de sua adequação às necessidades humanas. Desta maneira, pode-se constatar que o ensino formal sofre grande influência de um modelo fragmentador e dualista, que separa o cultural e o natural, ou seja, o ser humano e a natureza (Grün, 2000).

Daí a importância de se compreender o papel da escola no debate com a sociedade sobre os valores envolvidos na relação ser humano-natureza. Devido às possibilidades de promover a troca de ideias, a escola pode se responsabilizar, junto a outras instâncias sociais, pela difusão de valores para o desenvolvimento de outra forma de relacionamento do ser humano com a natureza. Pois, da perspectiva em que se almejam mudanças, o processo educativo é apontado por diferentes setores sociais como uma possibilidade de questionamento da realidade, e a escola, nesse sentido, não pode deixar de considerar a questão ambiental como um tema significativo. Ela, enquanto uma das principais instituições de reprodução social, em que o diálogo e a troca de saberes podem ser priorizados, constitui-se um local fértil para o debate acerca dos valores que configuram a relação do ser humano com a natureza.

Além disso, considera-se que a escola não só produz cultura na sociedade, mas reproduz a própria sociedade por meio da cultura, ou seja, é no ambiente escolar que vários elementos culturais e sociais se movimentam num processo de formações múltiplas, que envolvem toda a comunidade escolar.

A constituição da cultura em um indivíduo ocorre a partir de um processo que envolve a interação indivíduo-sociocultura. A cultura pessoal "integra fatores cognitivos, emocionais e sociais. A participação em uma sociedade, que institui símbolos e suas significações, leva o indivíduo a uma reorganização constante da cultura pessoal, dando um caráter dinâmico à configuração de sua personalidade" (Tacca & Branco, 2008, p.41).

Nesse sentido, para Mellouki e Gauthier (2004, p.562), uma das responsabilidades da escola é:

Aclimatar os jovens à obra cultural humana, conscientizá-los com relação às dimensões ocultas da cultura (preconceitos, estereótipos, identidades nacionais, tribais, religiosas, sexuais) e aos fenômenos de inclusão e de exclusão por elas desencadeados, suscitando o interesse deles pelo contexto histórico das produções culturais e ajudando-os a desenvolver seu senso crítico e sua responsabilidade como seres culturais, eis algumas orientações que poderiam estar no cerne da missão da escola.

No entanto, sabe-se que nem sempre o ato de ensinar se exerce com propósitos definidos. No que concerne ao uso de recursos midiáticos, como a TV, utilizada por muitos professores para a exibição de filmes e outros recursos adotados para se trabalhar diversas questões - dentre elas a questão ambiental - se percebe, muitas vezes, uma utilização em que, em alguns casos, o professor é substituído. É importante ressaltar que muitos desses recursos midiáticos não foram produzidos com fins didáticos. Ao contrário, visam, em geral, satisfazer os interesses comerciais da Indústria Cultural (Adorno & Horkheimer, 1985), mas, mesmo assim, são utilizados pelos professores, especialmente quando se trata da questão ambiental.

Desta forma, faz-se necessária a reflexão sobre as influências da indústria cultural no âmbito educacional, a submissão da formação a um processo de semiformação que, além de corromper a capacidade do indivíduo de pensar autonomamente, compromete sua aptidão para contestar as imposições e massificações propostas por esse sistema.

A semiformação no processo educativo

Na sociedade atual, a escola é apenas uma das instituições que forma os indivíduos, e ainda assim a formação conferida por ela, algumas vezes, não transcende uma atividade mecânica em que o professor é o detentor do conhecimento e os educandos meros depositários. Ramos-de-Oliveira (2001) afirma que a escola deveria ser o local

destinado à verdadeira formação, e essa deveria contemplar o domínio do pensamento reflexivo, motivando os indivíduos a buscarem uma sociedade menos injusta e com mais controle sobre os mecanismos de divulgação em massa.

Tais mecanismos de divulgação em massa são recursos técnicos da Indústria Cultural³ (Adorno & Horkheimer, 1985). Para que haja difusão de tais recursos, o processo de formação cultural (*Bildung*) é convertido em semicultura (*Halbbildung*), de modo a fragmentar e corromper a possibilidade de desenvolvimento de consciências críticas nos indivíduos. Segundo Adorno (2010, p.9), “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado”.

Adorno (2010) explicita que para se compreender a teoria da semicultura é necessário deixar de conceber a cultura como algo sagrado, uma vez que tal ideia a reforçaria como semicultura. Afirma ainda que a formação nada mais é que a cultura entendida pelo lado da sua apropriação subjetiva e, ainda, que a cultura tem dois lados: ao mesmo tempo em que remete à sociedade faz o intermédio entre essa e a semiformação.

Desse modo, por um lado verifica-se um processo de espiritualização da cultura (Adorno, 2010), ou seja, a conversão da cultura em um valor em si mesma e, conseqüentemente, uma dissociação dos bens culturais da vida humana. Para Adorno (2010, p.10) a “formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e absolutiza-se, acaba por converter-se em semiformação”. Do outro lado, nos casos em que a cultura pode adequar-se à vida humana como adaptação, verifica-se que a formação se fixa em categorias inertes e isoladas, o que promove uma formação regressiva e fortalece a ideologia, ou seja, “a adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita” (Adorno, 2010, p.12).

Nesse sentido, ao olhar para a realidade verifica-se a pertinência de tal teoria, já que na

sociedade contemporânea, em que se observam altos níveis de desenvolvimento técnico-científico, a formação não é estendida a todos os indivíduos que, além de não terem possibilidades de tornarem-se autônomos e emancipados intelectualmente, atribuem papel redentor à ciência e à tecnologia, não questionando, na maioria das vezes, o que é produzido nem os beneficiados por tais inventos.

Mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos, os indivíduos estão submetidos a um processo de semicultura, o que os impede de refletir, compreender e romper com a dominação a que estão submetidos, em um processo que aparenta formar, mas que na verdade garante condições de perpetuação dos produtos da indústria cultural. Segundo Adorno (2010, p.19, grifo do autor), “a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla - tudo o que o jargão específico classifica como *mídia* - perpetua essa situação, explorando-a e se assumindo como cultura em consonância com a integração [...]”.

Para Maar (2003, p.465) “os homens aderem pelos efeitos desta adesão: na sociedade que se reproduz destacam-se os que aderiram”. O preço da adesão - a sujeição e a conseqüente regressão subjetiva à semiformação - revela-se uma determinação autoimposta pelos homens.

Com isso, a indústria cultural incentiva os indivíduos a terem a necessidade por semicultura, uma vez que propaga a ideologia de que o crescente desenvolvimento da técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente da formação e, conseqüentemente, todos passam a desejar conquistá-la, o que (Adorno, 2010, p.27) define como “uma ideologia comercial pseudodemocrática”.

Assim, essa reivindicação por uma formação que garanta o acesso aos bens culturais acaba por garantir o crescimento da produção da indústria cultural, e essa, por sua vez, incentiva a necessidade

³ “Indústria Cultural” é uma expressão cunhada por Adorno e Horkheimer (1985), no livro: “Dialética do esclarecimento”, para substituir a expressão cultura de massa, uma vez que, os produtos da indústria cultural não podem ser confundidos com elementos provenientes de uma cultura popular, já que os produtos da indústria cultural são padronizados e visam, por meio da alienação dos indivíduos, promover o estabelecimento de mercado consumidor para tais produtos.

por semicultura. "Confiante na ignorância, o mercado cultural dela se nutre e a ela reproduz e reforça" (Adorno, 2010, p.28). Ainda para Maar (2003, p.461), "as massas são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural".

Adorno (2010) cita, a título de exemplo, as publicações de textos filosóficos importantes do passado em edições de bolso, o que segundo ele, ocorre pela convergência tanto do interesse econômico quanto da técnica que busca a produção massiva de tais obras. Entretanto, conforme Adorno (2010, p.28), "somente uma concepção linear e inquebrantável do progresso cultural planeja com negligência sobre o conteúdo qualitativo da formação que se socializa como semiformação".

Aquilo que é disseminado pela semiformação é experimentado medianamente, ou seja, é semientendido e semiexperimentado, e por isso, constitui o inimigo mortal da formação, já que "elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação" (Adorno, 2012, p.29).

O caráter destrutivo da semiformação é destacado por Adorno (2010, p.34, grifo nosso) "sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o *potencial destrutivo da semiformação cultural*. Ao mesmo tempo em que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los".

Nessa sociedade, os indivíduos são conduzidos a pensar que são livres e têm acesso à formação cultural. Entretanto, por meios sutis e imperceptíveis, os mecanismos da indústria cultural dificultam a reflexão e o esclarecimento das pessoas. Assim, diante dos mecanismos de perpetuação da indústria cultural, a escola não pode permanecer indiferente a esse mecanismo de semiformação cultural. Maar (2003, p.473, grifo do autor) afirma: "É preciso aplicar toda energia para que *'a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência'* no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução

cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva".

O ato de ensinar deve suplantar o domínio exercido pelos mecanismos de sedução da indústria cultural, mas para isso é necessário que haja consciência de tal domínio, pois, "a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu" (Adorno, 2010, p.39).

Indústria cultural, educação e natureza

Na esteira de tais reflexões, Medrano e Valentim (2001) ressaltam que um dos instrumentos mais usados pela indústria cultural e que invadiu a escola é a televisão. Esta, ao ser inserida no contexto escolar por meio de programas governamentais, cria necessidades, utiliza-se de recursos visuais, efeitos especiais e publicidade, formando um discurso de sedução e convencimento que desperta o desejo pelo consumo.

Além de tais meios de comunicação, os materiais didáticos e paradidáticos também são produtos da indústria cultural que se faz presente na escola. Esses materiais apresentam um estilo que seduz os educandos, fazendo com que haja necessidade de se utilizar e cultivar a identificação dos mesmos com esses meios. A sedução também ocorre através do discurso de que os professores que não utilizam tais materiais estão ultrapassados e precisam se atualizar. Por isso, as práticas docentes acabam se moldando às normas externas à escola e que são levadas para o seu interior com o pretexto de adequar a estrutura de ensino às demandas da atualidade.

Fernandes (2005), em pesquisa realizada com o objetivo de evidenciar a relação das crianças com os desenhos animados da TV e perceber os sentidos criados a partir de algumas mediações produzidas nesse processo, afirma que não se é possível fechar os olhos ao papel hegemônico exercido pela TV no cotidiano das pessoas, sobretudo das crianças. Afirma ainda que a TV possui

um poder de manipulação incrível, sendo importante ainda não esquecer o poder dessa manipulação sobre os sentidos constituídos pelas crianças no que se refere ao mundo que a cerca.

Conforme Rezende (1993), é preciso considerar que a TV fornece ao telespectador em geral e, ao telespectador infantil em especial, mensagens revestidas de um alto grau de verossimilhança, por isso torna-se difícil a criança questionar aquilo que ela vê nos meios de comunicação. Entretanto, "nem por desvario podemos aceitá-la como algo que não faça parte [...] das ações educacionais" (Morais, 2004, p.89).

O grande problema é que a maioria dos professores segue as determinações da mídia sem questioná-las ou analisá-las criticamente e acabam reforçando um tipo de ditadura do consumismo e de alienação em suas aulas. Com isso, a escola deixa novamente de exercer sua função de formar, já que esta exige autorreflexão e questionamento.

Entretanto, não se pode deixar de considerar o papel dos sujeitos no processo de significação e aplicação das mensagens transmitidas pela mídia. Segundo Fischer (2004), os sujeitos veem, usam e experimentam as mensagens transmitidas formal ou informalmente pela mídia, ao estabelecerem com ela uma relação em que não são apenas receptores, mas sim agentes, e por essa razão possuem um papel fundamental no modo como se utilizam dessas mensagens.

Nesse sentido, conforme Mellouki e Gauthier (2004, p.545):

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola.

Para tanto, a utilização do cinema em sala de aula deve representar uma oportunidade de

proporcionar aos alunos novas sensações, além de motivar a reflexão sobre assuntos abordados no filme e que podem ser pontos de partida para o debate entre os alunos e o professor. Benjamin (1994, p.174), ao conduzir suas reflexões sobre o cinema, aponta as possibilidades formativas do uso desse recurso e afirma ainda que:

[...] mais uma vez, a arte põe-se a serviço desse aprendizado. Isso se aplica, em primeira instância, ao cinema. O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das interações humanas - é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido.

Faz-se importante assinalar que Benjamin (1994) aponta a importância do cinema e suas possibilidades de formação humana, entretanto, também assinala que o cinema pode representar apenas uma forma de reprodução, fazendo com que as possibilidades formativas se liquidem na massificação de produtos para o consumo.

Além disso, segundo Benjamin (1994), o cinema representa uma nova forma de o homem olhar para a realidade na qual está inserida, observando detalhes, investigando ambientes e conhecendo experiências até então desconhecidas, o que pode proporcionar liberdade ao homem.

Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, *mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho*. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insus-

peitado espaço de liberdade (Benjamin, 1994, p.189, grifo nosso).

Por isso, ao desconsiderar as produções midiáticas ou bani-las da escola, o professor perde uma boa oportunidade para estimular os educandos a uma reflexão que pode ir além da mensagem trabalhada pelo filme ou desenho animado. Ao objetivar a utilização de filmes em suas aulas, o professor deve proceder uma análise criteriosa do mesmo, buscando verificar o modo como o diretor abordou o tema, ter consciência que aquele recurso trata-se de um produto de entretenimento, contemplando em sua análise os aspectos contraditórios e deixando de olhar de forma ingênua para o filme (Bruzzo, 1999).

Diante de tais afirmações, vale ressaltar a possibilidade de escolha que cabe ao professor. Nos espaços da sala de aula, cercado por educandos, o professor ocupa um papel essencial: sobre ele recaem várias responsabilidades quanto à aprendizagem, aos comportamentos, aos valores e às condutas, além de ocupar um papel muito significativo no que se refere às possibilidades de escolher aquilo que será configurado no processo de ensino. O papel do professor se concentra nesse ponto: as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação não exigem, por si só, uma reflexão para serem compreendidas, porém são repletas de significados e, por isso, "constituem-se [tanto] numa forma unidirecional de ver o mundo [quanto] num exercício dialético [e isso] vai depender do destino que se der a suas mensagens" (Rezende, 1993, p.21), ou seja, do exercício reflexivo que o professor pode realizar com essas mensagens.

Nessa mesma direção, Teixeira (2001, p.189) apresenta o professor como um sujeito sociocultural, isto é, como um indivíduo concreto e plural, pessoa viva e real, pertencente a diferentes raças e etnias, tem desejos, projetos e atribui significados variados às suas experiências e ao mundo, e que para compreendê-lo é necessário considerar esses seus atributos, uma vez que ele expressa sua existência e condição. Assim, os professores, enquanto sujeitos socioculturais, são os responsáveis

pelos processos pedagógicos, o que exige "escolhas e decisões de caráter valorativos, éticos e ideológicos, que fazem da docência um ato eminentemente político".

Ante tal responsabilidade, é de fundamental importância a análise de materiais e recursos didáticos como a televisão, filmes e desenhos infantis utilizados em sala de aula. Com isso, vale destacar que o professor deve se conscientizar sobre o poder exercido pela mídia na formação cultural dos educandos, especialmente das crianças. Porque as produções infantis, um dos ramos da indústria cultural, planejam mensagens que serão transmitidas em seus filmes, modelando a vida social e cultural, construindo relações sociais que são vinculadas por meio de concepções de gênero, raça, etnias, dentre outras, transmitidas ao público infantil (Silva, 2000).

Não obstante, afirma Souza (2008, p.90) que os filmes infantis possuem um papel social enquanto pedagogias que ensinam valores, comportamentos, papéis "conforme o sexo, posições vigentes de sujeito e representações de animais, em momentos que, geralmente, entendemos e sentimos como sendo de mero encantamento e diversão inocentes".

Vale destacar, ainda, que as instituições escolares, enquanto locais onde as subjetividades infantis são construídas, não podem ficar alheias a esse poder de influência, "elas devem aproveitar estas produções para trabalhar junto com seus educandos a forma como estas questões são apresentadas, visando problematizá-las e, conseqüentemente, romper com sua hegemonia" (Silva, 2000, p.57). Pois, é através da relação dialógica entre educador/educando "que se criam caminhos para problematizar, desinstalar, desmascarar, inquietar, organizar e, principalmente, conscientizar os sujeitos do processo" (Porto, 2000, p.31).

Assim, o trabalho a ser desenvolvido, no que se refere aos significados e valores transmitidos, deveria ser debatido e construído a partir do diálogo entre os educandos e professores, mas ao empregar um mecanismo hegemônico como a televisão, sem

articulá-lo a uma reflexão crítica, o professor corre o risco de tão somente transmitir aos seus educandos valores relacionados aos interesses da indústria cultural. Nesse sentido, para Kindel (2007, p.226), “o verdadeiro bombardeio que as representações construídas por várias instâncias da mídia acaba tendo um papel pedagógico bem mais ativo que o das tradicionais instituições de ensino”.

Desta forma, é de fundamental importância que o educador se debruce sobre os materiais dos meios de comunicação, tomando-os como objetos de análise para sua prática diária com crianças, adolescentes e jovens. Para Fischer (2006, p.42, grifo nosso):

Haveria [...] um trabalho riquíssimo a ser feito no espaço escolar, no sentido de mergulhar nessas imagens e *procurar desnaturalizar* aquilo que já se tornou corriqueiro, senso comum (professor ‘é assim’, criança ‘gosta disso’, adolescentes ‘precisam daquilo’ ou ‘agem sempre assim’), em relação às nossas habituais classificações e marcações do social. Numa outra direção, mas dentro do mesmo objetivo, imagino um trabalho pedagógico extremamente produtivo, a partir do qual sejam comparados diferentes produtos audiovisuais (vídeos, filmes, programas de televisão), *identificando aqueles que se mostram mais ‘abertos’, menos maniqueístas ou manipulativos* [...].

Quando a reflexão se volta sobre a questão ambiental, verifica-se que os meios de comunicação acabam transmitindo valores em relação aos seres vivos e à própria natureza aos educandos, os quais podem passar a reproduzir aquilo que aprenderam.

Isso pode ser demonstrado a partir da constatação de que muitos filmes e desenhos infantis

apresentam os seres vivos, sobretudo os animais não humanos, a partir de características humanas, associando aos mesmos valores, que além de inadequados, não oferecem possibilidade de debate sobre a relação que os seres humanos têm com os animais e com o meio ambiente. Kindel (2007, p.225) afirma que “muitas vezes, eles misturam características humanas e dos demais seres vivos, também, através da construção de sociedades animais que repetem a dos seres humanos”.

Em pesquisa desenvolvida em uma escola paulista⁴, Santos (2009) analisa as avaliações atribuídas aos animais não humanos por professores de séries iniciais do Ensino Fundamental quando esses trabalharam com a temática ambiental. Verificou-se que das dezenove professoras que responderam o questionário em que se perguntava quais materiais haviam sido utilizados durante o trabalho com o tema “Fauna” treze responderam ter utilizado filmes e/ou desenhos infantis com tal finalidade. Percebe-se, assim, que filmes e desenhos infantis são recursos muito utilizados pelos docentes com a finalidade de trabalhar a temática ambiental com seus educandos.

Porém, ao relatarem os títulos desses filmes e desenhos infantis utilizados pelos professores, foi possível constatar que tais materiais não se tratavam de filmes produzidos com objetivos didáticos, mas representavam exemplos de entretenimento e diversão infantil, como “*Shrek*”, “*O Rei Leão*”, “*Madagascar*”, “*Os sem-floresta*”, “*Vida de Inseto*” e “*Happy Feet*”.

Uma análise prévia de tais filmes pode apontar algumas limitações para o trabalho com a temática ambiental. Dentre elas, as de que eles são da preferência do público infantil por apresentarem os personagens a partir da fantasia, atribuindo a eles,

⁴ O estudo citado tinha por objetivo investigar as avaliações atribuídas por professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental aos animais não humanos quando trabalharam com a temática ambiental em suas aulas. Para tanto, a pesquisa investigou e analisou o projeto extracurricular desenvolvido em uma escola do interior paulista no ano 2007 cujo tema “Fauna” foi trabalhado por todos os professores da escola com seus respectivos educandos, e, no final do projeto, foram produzidos livros, que analisamos durante o período de investigação. Após o término da análise dos dados obtidos, algumas questões suscitaram, mas como não eram objetivos da pesquisa não foram investigadas naquele momento. Dentre as questões, destacam-se a utilização por grande parte dos professores de filmes e desenhos animados para trabalhar o tema e a não identificação, por muitos dos professores investigados, de diferenças no modo como livros didáticos e recursos não didáticos abordam o tema relativos aos animais não humanos (alguns de forma antropomorfizada e outros não).

dentre outras características, aspectos humanos, num processo conhecido por antropomorfização.

Conforme alguns autores (Aaltola, 2002; Anderson & Henderson, 2005), a apresentação dos animais de forma antropomorfizada pode influenciar crenças, formar comportamentos de afeto e determinar ações futuras. Assim, por ser operada de modo muitas vezes inconscientemente, essa ação pode influenciar representações no começo da infância que podem ser replicadas nas relações adultas e exercer uma poderosa e onipresente influência no comportamento das crianças quando adultas.

Afirmam ainda que, quando expectativas são desenvolvidas por representações mal orientadas, a maneira que os seres humanos se relacionam com animais reais - em todos os contextos - é afetada. Segundo Aaltola (2002, p.204, tradução nossa) o principal problema aqui é a confusão ao se conhecer os animais, pois "nós devemos ver os animais através da sua própria perspectiva, na sua diferença, e não impor concepções humanas neles".

Ao se considerar os animais a partir das relações que os seres humanos têm em sociedade, pode-se transmitir às crianças a falsa ideia de que os animais possuem intencionalidade, personalidades, além de concepções preconceituosas a respeito de alguns desses animais. Santos (2000) afirma que animais e plantas são muitas vezes classificados e rotulados de acordo com padrões estabelecidos socialmente como o belo, o feio, o asqueroso, o nojento e o agradável.

Aranhas, escorpiões, piolhos, baratas, vermes, cobras, sapos, lagartixas, tubarões, morcegos, entre vários outros animais considerados feios, nojentos, escorregadios, transmissores de doenças, perigosos, venenosos, sujos etc., dificilmente são considerados "dignos" de sobreviverem - as nossas aulas, livros didáticos e científicos, as narrativas dos filmes de história natural (os antigos pelo menos), os filmes de cultura popular de grande circulação (Tubarão, Aracnofobia, Anaconda, Piranhas), as revistas de divulgação científica, entre outros produtos e práticas culturais, não contribuem para tais

representações acerca destes animais? (Santos, 2000, p.20).

Com o exemplo acima, referente aos animais não humanos, não se pretende afirmar que os filmes e desenhos infantis não devem ser empregados por professores em suas aulas, pois além de serem apreciados pelos educandos, como já foi assinalado anteriormente, de nada adiantará a escola ignorar os recursos midiáticos, uma vez que eles fazem cada vez mais parte da vida social e educacional no mundo contemporâneo. Busca-se enfatizar, entretanto, que os recursos midiáticos em si podem não ser suficientes para trabalhar temáticas como essa, da relação entre os seres humanos e a natureza. É preciso analisar tais recursos a fim de poder perceber os pressupostos, os preconceitos, as crenças e as ideias para que não sejam aceitas sem um exame consciente. O professor precisa: "[...] conhecer os modos de construção do saber, dar ao saber seu peso relativo como apreensão provisória do mundo, apreensão limitada, passageira e substituível, mas não menos essencial como ferramenta para reunir os elementos descontínuos e situar-se no mundo" (Mellouki & Gauthier, 2004, p.558).

Não obstante, o que se observa na prática é que muitas vezes os recursos midiáticos acabam substituindo o professor, sendo utilizados como uma aula e não como mais uma ferramenta de auxílio ao mesmo. Ao fazer isso, o professor pode utilizar sua aula para transmitir e/ou reforçar ideias e conceitos inadequados aos educandos, que reforçam os interesses da indústria cultural, além de perder a oportunidade de debater a problemática ambiental, promovendo a troca de experiências e ideias que poderiam conduzir à construção de uma nova concepção de natureza junto aos educandos.

Assim, reforça-se a necessidade de um planejamento e uma reflexão por parte dos docentes acerca dos recursos que utilizam em suas aulas. Ao propor a utilização de filmes, desenhos animados, e outros materiais, torna-se essencial que esse recurso seja problematizado em sala de aula, que reflexões sejam provenientes de tal utilização, possibilitando ir além da mera ilustração e da

utilização por si só. Ao objetivar ultrapassar esses limites, o professor não só busca experiências diferenciadas de trabalho, mas também oferece oportunidade de fomentar a consciência crítica de seus alunos, buscando que esses estabeleçam relações conscientes com os recursos midiáticos.

Considerações Finais

Vale destacar, nesse momento, que as diferentes formas de se relacionar com a natureza dizem respeito às ideias que foram constituídas culturalmente e podem influenciar o ser humano no propósito do que “é a natureza” e de “quais são” as formas com as quais se pode relacionar com ela. Assim, é urgente a ação dos indivíduos no sentido de buscar alicerçar novas formas de ver o meio ambiente e de se relacionar com ele, ou seja, de modo mais consciente e menos expropriador. E, nesse sentido, a construção de novas racionalidades e sensibilidades pode representar uma boa forma de se buscar mudanças, e o trabalho com as crianças em períodos de formação educacional deve ser considerado essencial.

Por isso, o papel do docente ao planejar suas aulas e propor a utilização de recursos midiáticos é muito importante. Não basta proporcionar o contato dos educandos com mídias, uma vez que isso já ocorre de forma indiscriminada na vida cotidiana deles. É necessário ir além, propor não somente a utilização, mas também incentivar reflexões que avancem os limites do recurso, que promovam a formação de opiniões e modos críticos de encarar as questões, dentre elas a que se refere à relação do ser humano com o meio ambiente e com os outros seres vivos.

Enfim, é necessário que se faça do contato com filmes e desenhos que abordam a temática ambiental uma forma de promover o questionamento da ordem vigente, pois ela representa uma ameaça ao futuro da humanidade no que diz respeito às necessidades de convívio com o meio ambiente e com todos os seres que coabitam esse planeta.

Referências

- Aaltola, E. Other animal ethics and demand of difference. *Environmental Values*, v.11, n.2, p.193-209, 2002.
- Adorno, T.W.; Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- Adorno, T.W. *Educação e emancipação*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- Adorno, T.W. Teoria da semiformação. In: Pucci, B.; Zuin, A.A.S.; Lastória, L.A.C. (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. p.10-40.
- Anderson, M.V.; Henderson, A.J.Z. Pernicious portrayals: the impact of children's attachment to animals of fiction on animal of fact. *Society and Animals*, v.13, n.4, p.297-314, 2005.
- Benjamin, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- Bornheim, G.A. Filosofia e política ecológica. *Revista Filosófica Brasileira*, v.1, n.2, p.16-24, 1985.
- Bruzzo, C. Filmes e escola: isto combina? *Ciência & Ensino*, n.6, p.3-6, 1999.
- Fernandes, A.H. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2005. p.1-20.
- Fischer, R.M.B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na sociedade da informação. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8., 2004, Coimbra, Portugal. *Anais...* Coimbra: CES, 2004. p.1-13.
- Fischer, R.M.B. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Gonçalves, C.W.P. *Os (des) caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1996.
- Grün, M. Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. *Educação & Realidade*, v.19, n.2, p.171-195, 1994.
- Grün, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- Kindel, E.A.I. A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais. In: Wortmann, M.L.C. et al. (Org.). *Ensaio em estudos culturais, educação e ciência: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p.223-235.
- Leff, H. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- Maar, W.L. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, v.24, n.83, p.459-475, 2003.
- Medrano, E.M.O.; Valentim, L.M.S. A indústria cultural invade a escola brasileira. *Cadernos CEDES*, v.21, n.54, p.69-75, 2001.

Mellouki, M.; Gauthier, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, v.25, n.87, p.537-571, 2004.

Morais, R. *Educação, mídia e meio ambiente*. Campinas: Alínea, 2004.

Porto, T.M.E. *A televisão na escola: afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara: JM, 2000.

Ramos-de-Oliveira, N. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. *Cadernos CEDES*, v.21, n.54, p.19-27, 2001.

Rezende, A.L.M. *A tevê e a criança que te vê*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

Santos, L.H.S. *Biologia dentro e fora da escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões*. Porto Alegre: Meditação, 2000.

Santos, J.R. *Educação ambiental e o trabalho com valores: olhando para os animais não humanos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

Silva, T. Os filmes infantis e a aprendizagem de ciências na sala de aula. In: Santos, L.H.S. *Biologia dentro e fora da escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões*. Porto Alegre: Meditação, 2000. p.55-70.

Souza, N.G.S. Ensinando nos anos iniciais: os animais e a alimentação sob um enfoque cultural. In: Silveira, R.M.H. (Org.). *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: Ulbra, 2008. p.83-98.

Tacca, M.C.V.R.; Branco, A.U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, v.13, n.1, p.39-48, 2008.

Teixeira, I.C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: Dayrell, J. (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p.179-193.

Recebido em 18/2/2012 e aceito para publicação em 9/3/2012.

Universidade e pesquisa: caminhos conexos¹

University and research: connected paths

Lidia Maria Rodrigo²

Entre as múltiplas funções educativas da universidade, ensino e pesquisa costumam merecer especial destaque. O ensino refere-se à disseminação dos produtos do conhecimento consolidado; a pesquisa consiste, em termos gerais, na busca e produção de novos conhecimentos. Esta última, em lugar de enfatizar o *produto* do conhecimento, como faz o ensino, enfatiza, sobretudo, os *processos* de sua produção. Compete à universidade propiciar ao estudante o acesso a essas duas formas de relação com o saber.

As duas tarefas educativas da universidade - ensino e pesquisa - podem ser distinguidas, mas não devem ser dissociadas: não é possível, nem desejável, separar aquisição e produção do conhecimento. Para produzir novos conhecimentos sobre determinado tema, torna-se imprescindível dominar os resultados das pesquisas anteriores sobre o mesmo assunto. Por outro lado, o conhecimento daquilo que já foi conquistado não constitui fim em si mesmo, mas ponto de partida para novas conquistas em termos de avanço de conhecimento em determinada área.

Todo o sistema escolar, desde o fundamental, dedica-se ao ensino; só à universidade compete também a pesquisa, que constitui uma de suas

marcas essenciais. Portanto, pode-se afirmar que, ao menos teoricamente, a conexão com a pesquisa constitui componente essencial para definir a identidade da universidade. Apesar disso, a relação entre ambas, que sempre figurou como princípio fundamental nos estatutos de todas as instituições, tem enfrentado muitos obstáculos para sua efetivação em nosso País.

Isso fica evidente quando examinamos a história da universidade brasileira. Em primeiro lugar, é preciso lembrar que a universidade foi uma criação tardia no Brasil; sua existência tem menos de um século, enquanto na Europa ela existe desde a Idade Média e, na América Latina, desde o século XVI.

Mesmo permanecendo restritos ao que ocorreu no continente americano, nosso atraso torna-se flagrante. Desde o século XVI foram sendo criadas universidades em vários países: a primeira foi a Universidade de São Domingos (1538); depois as de São Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Havana (1728) e Santiago (1738). O Brasil possuía algumas escolas superiores isoladas desde 1808, mas somente no século XX passou a ter universidades em sentido estrito. Quando surgiu a primeira delas, a Universidade do Rio de Janeiro, em

¹ Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas, ministrada em 21 de fevereiro de 2011.

² Professora Doutora, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária, 13083-865, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <lidia@lexxa.com.br>.

1920, já havia 20 universidades espalhadas por toda a América Latina, e 78 nos Estados Unidos (Gomes, 2002).

De início, quando foram criadas, as Universidades brasileiras eram vistas, sobretudo, como locais de ensino, entendido como transmissão de conhecimentos voltados para determinada especialização ou formação profissional. As primeiras universidades priorizavam a orientação profissional dos cursos que ministravam, em detrimento do incentivo à pesquisa e à produção científica. Um marco significativo na mudança dessa orientação tradicional foi a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, que, desde o início, investiu esforços no desenvolvimento da pesquisa em diversas áreas do saber, inclusive trazendo professores e pesquisadores de outros países. De qualquer modo, podemos afirmar que, no quadro geral do ensino superior, apenas nas últimas décadas estreitou-se efetivamente a conexão entre universidade e pesquisa no Brasil, principalmente por intermédio das universidades públicas.

No âmbito do ensino de graduação foram implementadas várias atividades e Programas de iniciação e estímulo à pesquisa, como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) etc. Prevaleceu a percepção de que a relação entre ensino e pesquisa é importante, não apenas em termos de produção do conhecimento, mas também pelas suas repercussões positivas sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem. A associação entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação representou um avanço importante para superar o modelo tradicional do ensino meramente instrucional e reprodutivista, baseado principalmente na memorização e repetição mecânica de ideias e noções, muitas vezes já superadas pelos últimos avanços do conhecimento. Esse tipo de ensino formava alunos ape-

gados a dogmas, sem capacidade crítica e autonomia de pensamento, portanto, posturas inteiramente contrárias ao espírito científico.

Pesquisa e pós-graduação no Brasil

Os programas de pós-graduação no Brasil tiveram início na década de 1930, mas, somente a partir da década de 1990 a pesquisa ocupou um lugar efetivamente central, passando de adendo final para espinha dorsal da formação.

Na área da Educação, apenas no final de 1965 foi aprovado o primeiro programa de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os programas iniciais visavam à formação de quadros docentes para as universidades brasileiras, alguns deles objetivando também a formação de pesquisadores.

O formato vigente nos Programas de pós-graduação no Brasil passou por mudanças substanciais nos anos de 1990, com a substituição do modelo de "áreas de concentração" para "linhas de pesquisa".

A antiga estrutura, centrada nas áreas de concentração, priorizava o ensino de disciplinas obrigatórias e eletivas, o que acabava colocando a pesquisa em segundo plano. Só depois de cursar o conjunto das disciplinas, o pós-graduando elaborava seu projeto e desenvolvia a pesquisa.

Esse modelo passou a ser objeto de críticas e contestações, pelos problemas que apresentava. Estabelecia-se uma separação radical entre uma primeira etapa, dedicada à aprendizagem por meio das disciplinas, e a etapa posterior, reservada à pesquisa. Nesse formato, com a pesquisa adiada para o final do processo de qualificação, o tempo médio de permanência dos alunos no programa aumentava tanto, que o prazo acabava se esgotando e muitos desistiam de elaborar sua dissertação ou tese, abandonando o programa sem a titulação correspondente. Outro ponto crítico residia na forma de produção do conhecimento, que se dava de modo totalmente individualizado, em

que a única interlocução possível para o pesquisador era com seu orientador. A baixa produtividade dos estudos tornava o modelo muito caro, havendo desperdício dos recursos investidos (Gamboa, 2003).

Apesar de todos os problemas, o antigo formato da pós-graduação possuía um aspecto positivo: como ele enfatizava a formação teórica, os alunos, quando chegavam à fase da pesquisa, possuíam os referenciais teórico-metodológicos necessários para desenvolvê-la.

O novo modelo, centrado nas "linhas de pesquisa", promoveu uma inversão na relação entre disciplinas e projeto de pesquisa; em lugar de ser etapa final, a pesquisa converteu-se em eixo da pós-graduação. O projeto de pesquisa passou a ser fator fundamental no processo de seleção para o ingresso no programa, determinando ainda a inserção do pós-graduando nos grupos de pesquisa e servindo de baliza para decidir as disciplinas a serem cursadas, uma vez que estas deveriam, em princípio, atender às necessidades de fundamentação teórica da pesquisa a ser desenvolvida (Gamboa, 2003).

Esse modelo, mais interessante, porque prioriza e incentiva a produção do conhecimento, além de propiciar o trabalho coletivo por meio dos grupos e linhas de pesquisa, também apresenta aspectos problemáticos.

A oferta de disciplinas, geralmente escassa, é insuficiente para atender às diferentes necessidades de fundamentação teórica, de modo que muitos alunos não têm oportunidade de cursar aquelas especificamente relacionadas ao seu projeto. O novo modelo resultou também num certo empobrecimento da formação teórico-metodológica básica. A pressão por resultados, feita pelas instituições universitárias e agências de fomento, tem tornado cada vez mais exíguos os prazos para a conclusão da pós-graduação, obrigando o aluno a encurtar, ou mesmo abrir mão, de uma formação teórica mais ampla e fundamental, voltada para a aquisição de conceitos e categorias básicas sobre o tema investigado, restringindo-se apenas àqueles aspectos direta e imediatamente

relacionados ao seu recorte temático. Essa visão imediatista tem sido responsável pela produção de trabalhos imaturos ou de qualidade duvidosa.

Pesquisa e dissertação de mestrado em educação

Como já foi dito anteriormente, a pesquisa constitui hoje o eixo central ou a espinha dorsal da pós-graduação. Mas, por que pesquisar? Basicamente, porque, no mundo de hoje, esta se tornou uma ferramenta fundamental para melhorar a existência humana, sob todos os aspectos, tanto do ponto de vista material como espiritual.

O que significa pesquisar? Mais especificamente, como se elabora uma pesquisa visando produzir uma dissertação de mestrado?

No ensino médio e, em alguns casos, até no ensino superior, tem havido certo abuso e banalização do termo: pesquisar consiste em consultar uma ou algumas obras do tipo enciclopédia, copiar algumas partes, justapostas aleatoriamente, e assinar embaixo. Por vezes procede-se ao recorte de jornais, revistas e, ultimamente, de textos da *Internet*, para compor o produto final, isto é a "pesquisa" a ser entregue ao professor. Os danos resultantes desse tipo de procedimento são terríveis: os alunos adquirem certos vícios e, às vezes, fica muito difícil livrar-se deles e adotar hábitos corretos de investigação.

Pesquisa, em sentido geral, significa busca, procura, indagação, com a finalidade de produzir novos conhecimentos.

O que designa a expressão "novo conhecimento"? No caso da dissertação de mestrado, a exigência de originalidade não se coloca da mesma forma que no doutorado. Como esse é o primeiro degrau da pós-graduação *stricto sensu*, o aluno ainda se encontra numa fase de iniciação à pesquisa científica. Na construção do seu trabalho, obviamente, o mestrando apoia-se em teorias já constituídas; mas, sobre elas, deve construir uma reflexão pessoal ou um enfoque próprio sobre o tema abordado.

Nos programas de mestrado, a pesquisa visa, basicamente, a elaboração de uma dissertação, isto é, um trabalho científico que evidencie os resultados de um processo de investigação e de reflexão pessoal, autônomo e criativo.

A dissertação mostra a marca pessoal do seu autor já no ponto de partida, quer dizer, no levantamento do problema a ser investigado, formulado com base nas vivências, nas leituras, na visão da realidade educacional e das questões que sensibilizam o pesquisador. É preciso estar atento também à relevância social do tema a ser investigado, sua importância e contribuição para o avanço do conhecimento sobre a educação em geral ou sobre a educação no Brasil.

Do ponto de vista da autonomia, a construção da dissertação exige que o pesquisador exercite sua capacidade de pensar por conta própria. Não se trata de autodidatismo puro, tirar tudo apenas de si mesmo, desconhecendo a contribuição de outros que já refletiram sobre o tema. Ao contrário, a pesquisa sobre qualquer assunto pressupõe o conhecimento do que já foi produzido anteriormente e do estado em que se encontra atualmente essa discussão. Sobre esta base, torna-se possível levantar novas questões ou pensar novos aspectos do tema, que ainda não tenham sido suficientemente tematizados.

A dissertação de mestrado deve ser um trabalho criativo, ter originalidade, não no sentido de absoluta novidade, mas no sentido de contribuir para o esclarecimento ou lançar novas luzes sobre algum aspecto do tema pesquisado. Não é necessário criar uma nova teoria educacional, mas é preciso, por meio da reflexão pessoal, ir além da mera reprodução dos dados levantados ou das ideias documentadas, articulando-os na construção de uma interpretação própria.

Como construir uma dissertação de mestrado?

Primeiro é preciso determinar o tema: o que pesquisar?

O tema não pode ser muito amplo ou demasiadamente genérico. Afinal, trata-se de um trabalho

monográfico, que deve focar um ponto ou aspecto do assunto. Para delimitar o tema, é preciso fazer recortes: quanto mais determinada a abordagem, mais científica ela é.

A delimitação do tema supõe:

- a) distingui-lo de temas afins;
- b) determinar a perspectiva de análise, seu enfoque, ponto de vista, método.

Um exemplo simples pode ilustrar o sentido da delimitação do tema:

"A educação no Brasil" é um tema muito vasto. Numa primeira delimitação, "A educação escolar no Brasil", ainda permanece muito amplo. "A escola de nível médio no Brasil", delimita um pouco mais, mas o recorte precisa ser mais específico, definindo a perspectiva de análise, como, por exemplo, "A reforma do ensino secundário pela Lei nº 5.692/1971: uma análise histórico-crítica".

Depois de se determinar o tema a ser pesquisado, é preciso problematizá-lo. Com base nos conhecimentos, vivências e leituras sobre o assunto, trata-se de formular uma indagação.

A capacidade de indagação ou questionamento supõe que o pesquisador assuma uma postura crítica frente ao real, que supere o sentido comum e aparente das coisas, bem como as ideias e valores vigentes e aceitos pela maioria. Trata-se de colocar em questão o sentido habitual das coisas, reconhecer o real como contraditório, como fonte de indagações que demandam um conhecimento que vá além daquilo que já se sabe, das ideias já estabelecidas e consolidadas.

No diálogo *O Banquete*, falando a respeito da filosofia como amor ou desejo de sabedoria, busca de conhecimento, Platão (1972) assegura que nem o sábio nem o ignorante desejam o conhecimento. O sábio não deseja o saber, porque já o possui, e ninguém deseja ter o que já tem. O ignorante também não deseja o conhecimento, porque julga que o possui. O pior aspecto da ignorância, segundo Platão, é justamente não ter consciência dela; o ignorante não tem conhecimento, mas como pensa que tem, não o busca, não faz perguntas. Portanto, só busca o conhecimento quem

tem consciência de sua própria ignorância, dos limites e da insuficiência do seu conhecimento, e deseja superá-los.

Quem não sabe, ou não sabe o suficiente, mas deseja saber, faz perguntas. Quem faz perguntas, busca respostas. Esse é caminho para se ingressar num processo de pesquisa: problematizar, indagar. A indagação determina a direção da pesquisa, a estimula e faz avançar.

A boa dissertação começa com uma boa pergunta. O que é uma boa pergunta?

a) É aquela que levanta uma questão relevante;

b) É aquela que é suficientemente significativa para exigir estudo, pesquisa, reflexão, para encontrar sua resposta. Portanto, não é uma dúvida qualquer;

c) É aquela que tem condições de converter-se em objeto de pesquisa, porque encontra referenciais teóricos e/ou dados empíricos em que se apoiar.

Portanto, esse tipo de indagação não brota de uma inspiração repentina, nem de um bate papo de mesa de bar. É preciso ter um conhecimento razoável do assunto: mais do que vagas ideias, ou intuições pessoais, encontrar a boa pergunta demanda muita leitura e reflexão pessoal.

Como responder ao problema levantado pela pesquisa de modo que resulte numa dissertação? Por meio da construção de uma modalidade de conhecimento que atenda aos requisitos do rigor acadêmico e científico.

O saber científico sobre determinado tema constitui uma forma bem específica de conhecimento: ele tem de apresentar garantias ou comprovar sua validade com base em provas empíricas ou demonstração racional. Sendo um trabalho científico, o texto dissertativo tem como objetivo "demonstrar, mediante argumentos, uma tese, que é a solução proposta para um problema, relativo a determinado tema" (Severino, 2007, p.78).

Sua construção começa pela formulação de uma hipótese ou ideia central, que responde ao

problema pesquisado. Essa ideia central constitui o eixo em torno do qual o trabalho será logicamente organizado e estruturado em capítulos. A tese ou ideia central deve ser demonstrada no decorrer do trabalho, por meio da argumentação. Argumentar consiste em apresentar razões, motivos, justificar, enfim, demonstrar a validade daquilo que se afirma.

A característica essencial do discurso científico, aquilo que o distingue do senso comum, reside no fato de que as afirmações e teses são necessariamente acompanhadas de suas respectivas justificações. Não basta restringir-se ao mero enunciado de ideias ou fazer afirmações; é preciso apresentar os argumentos por meio dos quais elas se estabelecem e se sustentam. Sem isso, um texto não é considerado científico. Os raciocínios, ou encadeamento de ideias e argumentos, devem ser bem articulados e coerentes, evitando-se contradições, fragmentação e dispersão do pensamento etc. Duas outras exigências, quanto ao rigor científico e acadêmico, não podem ser menosprezadas: clareza conceitual e precisão na linguagem, principalmente em relação ao emprego de termos técnicos. Por isso, os dicionários, tanto os de língua portuguesa como os dicionários técnicos de cada área, tornam-se instrumentos de trabalho imprescindíveis e de uso constante.

Depois de apontar tantas exigências e dificuldades, é preciso terminar deixando uma mensagem de ânimo e amor ao trabalho sério de pesquisa. Para isso recorreu-se a Rodolfo Mondolfo. Diz ele que a investigação séria não se improvisa; ela demanda estudo sério e muito amor:

Com efeito, sem profundo estudo e grande amor, a investigação científica, tanto em filosofia como em qualquer outro ramo da cultura, não pode realizar-se. Ela exige trabalho e suor, porém o seu caminho, assim como a ascensão de uma montanha áspera e íngreme é compensada continuamente pela beleza e grandiosidade do panorama, é acompanhado e coroado por profundas satisfações espirituais. E são justamente estas satisfações que tornam a vida digna de ser vivida (Mondolfo, 1969, p.18).

Enfim, é difícil, mas vale a pena.

Referências

Gamboa, S.S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *Educação Temática Digital*, v.4, n.2, p.78-93, 2003.

Gomes, E. País tem história universitária tardia. *Jornal da Unicamp*, n.191, ano 17, 2002.

Mondolfo, R. *Problemas e métodos de investigação na história da filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

Platão. O banquete. In: Platão. *Diálogos*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p.7-60.

Severino, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido em 23/3/2012 e aceito para publicação em 16/4/2012.

ÍNDICE DE AUTORES

A		M	
ABREU, Márcia Martins de Oliveira	77	MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino	9
ALBUQUERQUE, Alana Soares	55	MAIESKI, Sandra	9
ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de	229	MARQUES, Anízia Araújo Nunes	191
ANTUNES, Helenise Sangoi	87	MASSUCATO, Jaqueline Cristina	151
AVILA, Luciana Toaldo Gentilini	181	MEIRA, Ana Marta	173
AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de	151	MELO, Maria Alice	191
		MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de	43
B		MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz	241
BREMBERGER, Maria Eufrásia de Faria	163	MOLON, Susana Inês	55
		MOTA, Maria Renata Alonso	23
C		N	
CARVALHO, Tadeu Fernandes de	125	NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e	113
CRÓ, Maria Lurdes	205		
CUNHA, Alessandra Marques da	101	P	
D		PEDROSA, Michelha Vaz	43
DAROS, Thuinie Medeiros Vilela	65	PENEREIRO, Júlio César	125
DAROS JUNIOR, Armando	65	PEREIRA, Íris Susana Pires	217
		PINHO, Ana Mafalda	205
F		R	
FERREIRA, Denise Helena Lombardo	125	REYES, Claudia Raimundo	101
FONTELES, Lia Silva	191	RODRIGO, Lidia Maria	263
FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo	181	ROSA, Carla de Oliveira	229
G		S	
GARCIA, Stella de Lourdes	101	SANTOS, Janaina Roberta dos	251
GOMES, Luiz Roberto	251	SORDI, Mara Regina Lemes de	241
GORNI, Doralice Aparecida Paranzini	9	SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de	163
J		V	
JACOMINI, Márcia Aparecida	229	VALIENGO, Amanda	33
L		VARGAS, Jamily Charão	87
LIMA, Elieuzza Aparecida de	33		

ÍNDICE DE ASSUNTOS

A		H	
Administração escolar	191	História da educação	205
Alfabetização	43, 77, 87	História da PUC-Campinas	125
Aprendizagem	181	I	
Avaliação institucional	241	Identidade	151
B		Implementação de política	241
Brincadeiras	55	Indivíduo	113
Brincadeira	33	Indústria cultural	251
Brincar	173	Infância	23, 43, 205
C		Infância contemporânea	173
Concepção de educação infantil	151	J	
Concepção de professor	151	Jardim de infância	205
Creche	205	L	
Crianças	65	Letramento	77
Cuidar e educar	163	Linguagem escrita	65, 217
Cultura	173	Linguagem oral	217
D		Ludicidade	87
Direito à educação	229	M	
Docência	251	Metas de aprendizagem	217
E		N	
Educação	77	Narrativas docentes	87
Educação básica	241	P	
Educação física	181	Pesquisa com crianças	55
Educação infantil	33, 173, 181, 191, 205	Pioneirismo na formação de professores	125
Educação pré-escolar	217	Políticas educacionais	9, 151, 229
Educação pública	9	Prática pedagógica	101
Ensino	65	Primeiro ano do ensino fundamental	55
Ensino da física	125	Produção textual	101
Ensino fundamental	43, 87, 241	Psicanálise	173
Ensino fundamental de nove anos	9, 23, 33, 65, 229	Psicologia educacional	163
Escola	113	Q	
Escola privada	191	Qualidade do ensino	229
Escola pública	191	S	
Estratégias de aprendizagem	181	Saúde psicológica	163
Experiência social	113	Semiformação	251
F		Socialização	113
Família	43, 113	T	
Formação continuada de professoras	55	Teoria histórico-cultural	33
Formação de professores	123		
Formação inicial e continuada de professores	33		
G			
Gênero discursivo	101		
Gestão democrática	229		
Governo	23		

Agradecimentos / *Acknowledgements*

A Revista de Educação PUC-Campinas contou com a colaboração de especialistas *ad hoc* para a avaliação dos trabalhos a ela submetidos em 2012.

A

Adair Mendes Nacarato	USF
Adriana Varani	UFSCar
Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado	-
Ana Carolina Galvão Marsiglia	UFES
Ana Cláudia Santurbano Felipe Franco	PUC-Campinas
Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis	Instituto de Educação Anna Vasquez
Ana Maria Falcão de Aragão	Unicamp
Ana Raquel Motta de Souza	PUC-SP
Ana Waleska Pollo Campos Mendonça	PUC-RIO
Anamaria Santana da Silva	UFMT
Angela Maria Martins	FCC

B

Berenice Geschwind Basso	UNICRUZ
Berenice Victor Carneiro	PUC-Campinas

C

Carolina Assis Dias Vianna	Unicamp
Cássia Sofiato	USP
Cecília Maria Aldigueri Goulart	UFF
Cesar Antonio Pereira	PUC-Campinas
César Donizetti Pereira Leite	Unesp
Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	UNIMEP
Cláudia Maria Mendes Gontijo	UFES
Cristiano Alberto Muniz	UnB
Cynthia Greive Veiga	UFMG

D

Denise de Freitas	UFSCar
Dirce Djanira Pacheco e Zan	Unicamp
Doralice Aparecida Paranzini Gorni	UEL

E

Eliane Greice Davanço Nogueira	UEMS
Eliane Matesco Cristovão	FAAL
Elizeu Clementino de Souza	UEBA
Elvira Cristina Martins Tassoni	PUC-Campinas

F

Fernanda Duarte Araújo Silva	UFU
Filomena Elaine Paiva Assolini	USP
Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg	FCC

G

Geraldo Antonio Fiamenghi Junior	Mackenzie
Giandréa Reuss Strenzel	UFSC
Graziela Giusti Pachane	UFTM
Guilherme do Val Toledo Prado	Unicamp

I

Ida Carneiro Martins	UFGD
Itamar Mendes da Silva	UFES

J

José Carlos de Melo	UFMA
Julice Dias	UDESC

K

Katia Cristina Stocco Smole	Mathema
-----------------------------	---------

L

Lígia Márcia Martins	Unesp
Luciana dos Santos Gonçalves	PUC- Campinas
Luciano Mendes de Faria Filho	UFMG
Luis Enrique Aguilar	Unicamp
Luiza Ishikama Ferreira	PUC-Campinas

M

Magda Carmelita Sarat Olivera	UFGD
Mara Regina Leme de Sordi	Unicamp
Marcia Aparecida Gobbi	USP
Márcia Aparecida Jacomini	Unifesp
Márcia Imaculada Souza	PUC-Campinas
Marcia Regina Goulart Stemmer	UFSC
Marco Aurélio Kistemann Junior	UFJF
Marcos Cezar de Freitas	Unifesp

Maria Angélica Pinto Nunes Pizani	IFPR	R	
Maria do Carmo de Sousa	UFSCar	Raquel Gonçalves Salgado	UFMT
Maria Ester de Siqueira Rosin Sartori	PUC-Campinas	Regina Maria de Souza	Unicamp
Maria Fernanda Rezende Nunes	UNIRIO	Regilson Maciel Borges	PUC-Campinas
Maria Inês Bacellar Monteiro	UNIMEP	Renata Alvares Gaspar	PUC-Campinas
Maria Isabel Edelweiss Bujes	ULBRA	Renata Sieiro Fernandes	UNISAL
Maria Luisa de Lara Uzun de Freitas	PUC-Campinas	Renato Kraide Soffner	UNISAL
Maria Luiza Rodrigues Flores	UFRGS	Rinalda Bezerra Carlos	UNEMAT
Maria Marcia Mariani Guirardi	UNIMES	Rúbia Barcelos Amaral	Unicamp
Maria Regina Guarnieri	Unesp	S	
Maria Rita de Almeida Toledo	Unifesp	Silvana Cardoso Brandão	PUC-Campinas
Maria Thereza Alexandre	Unicamp	Silvia Helena Vieira Cruz	UFC
Marineide de Oliveira Gomes	Unifesp	Suely Amaral Mello	Unesp
Monica Cristina Martinez de Moraes	PUC- Campinas	V	
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	UFMS	Valdete Côco	UFES
Moysés Kuhlmann Júnior	FCC	Vera Lúcia de Carvalho Machado	PUC-Campinas
P		Z	
Patrícia Vieira Trópia	UFU	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	USP

Instruções aos Autores

Objetivo e política editorial

Revista de Educação PUC-Campinas destina-se à divulgação de resultados de pesquisas inéditas da comunidade científica nacional e internacional para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação.

Os manuscritos podem ser rejeitados sem comentários detalhados após análise inicial, pela Comissão Editorial da *Revista de Educação PUC-Campinas*, se os artigos forem considerados inadequados ou de prioridade científica insuficiente para publicação na Revista.

Os trabalhos enviados para publicação devem ser **inéditos**, em meios impressos ou eletrônicos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico. A revista aceita artigos para publicação redigidos em português, espanhol e inglês, nas seguintes categorias:

Original: contribuições destinadas à divulgação de resultados de pesquisas inéditas, tendo em vista a relevância do tema, o alcance e o conhecimento gerado para a área da pesquisa (limite mínimo de 3 500 e máximo de 5 mil palavras).

Revisão: síntese de conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente, de modo a conter uma análise crítica e comparativa dos trabalhos na área, que discuta os limites e alcances metodológicos, permitindo indicar perspectivas de continuidade de estudos naquela linha de pesquisa (limite máximo de 6 mil palavras). Serão publicados até dois trabalhos por fascículo.

Comunicação: relato de informações sobre temas relevantes, apoiado em pesquisas recentes, cujo mote seja subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na área, servindo de apresentação ou atualização sobre o tema (limite máximo de 4 mil palavras).

Seção Temática (a convite): seção destinada à publicação de 60% de artigos coordenados entre si, de diferentes autores e instituições, versando sobre tema de interesse atual (máximo de 10 mil palavras no total).

Resenhas: devem ser de obras que tenham até dois anos de sua 1ª edição, contendo de 2 a 3 mil caracteres.

Apreciação do Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

Recomenda-se fortemente que o(s) autor(es) busque(m) assessoria linguística profissional (revisores e/ou tradutores certificados em língua portuguesa e inglesa) antes de submeter(em) originais que possam conter incorreções e/ou inadequações morfológicas, sintáticas, idiomáticas ou de estilo.

Originais identificados com incorreções e/ou inadequações morfológicas ou sintáticas **serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação** quanto ao mérito do trabalho e à conveniência de sua publicação.

Avaliação dos manuscritos

Opcionalmente, os autores podem indicar três possíveis pareceristas para o seu manuscrito.

Os manuscritos serão avaliados, por dois pareceristas *ad hoc* da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro será consultado para desempate. Os pareceristas *ad hoc* recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado pelo autor retornará aos pareceristas para avaliação final.

Com dois pareceres de aprovação, o artigo será encaminhado ao Conselho Editorial para *ad referendum* e comunicação ao autor. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da Revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

Com o sistema duplo-cego (*blind review*), os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores e respectivas instituições.

No caso de identificação de conflito de interesse por parte dos pareceristas, o Conselho Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Prova da arte-final: serão enviadas provas tipográficas aos autores para correção de erros de impressão. As provas devem retornar a Secretaria da Revista na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito não serão aceitas nesta fase.

Apresentação dos manuscritos

- Enviar os manuscritos via *e-mail* <sbj.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>.

- Corpo do texto, ao longo do qual não deve haver identificação autoral nem institucional.

- Os manuscritos deverão ser redigidos na nova ortografia e digitados em processador de texto *Word for Windows* similar ou superior a versão 93-2003, em fonte Arial 11, espaço entrelinhas 1,5, em folha formato A4. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1.

- Deve ser observada a extensão máxima para cada tipo de artigo. No preparo do original, deverão ser observados os seguintes itens, na folha de rosto:

- a) Título e subtítulo do artigo (até duas linhas) no idioma de origem e em inglês;
- b) Nome de cada autor, por extenso, seguido por afiliação institucional. Não abreviar os prenomes.
- c) Todos os dados da titulação e afiliação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.
- d) Indicações dos endereços completos das universidades às quais estão vinculados todos os autores;
- e) Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.
- f) Resumo e palavras-chave (no idioma de origem e em inglês): o resumo não deve ultrapassar 1 mil caracteres (considerando espaços), sem siglas e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco. Para a

redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- **Versão reformulada por indicação de parecerista:** a versão reformulada deverá ser encaminhada via <sbj.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>. **O(s) autor(es) deverá(ão) enviar apenas a última versão do trabalho.** O texto do artigo deverá empregar fonte colorida (cor azul) ou sublinhar, para todas as alterações, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações dos revisores, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados.

- Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos (e subtítulos, se for o caso) que facilitem a leitura. Para os artigos, pesquisa originais, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão.

- Ilustrações (Tabelas, Figuras e Quadros)

Tabelas, quadros e figuras devem ser limitados a cinco no conjunto e numerados consecutiva e independentemente com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados, e devem vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deve atribuir um título breve. Os quadros e tabelas terão as bordas laterais abertas.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações, tabelas, quadros e gráficos), que deverão ser elaboradas em tamanhos de uma ou duas colunas (8 e 16cm, respectivamente); **não é permitido o formato paisagem.** Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 300 dpi.

Gráficos e desenhos deverão ser gerados em programas de desenho vetorial (*Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator* etc.), acompanhados de seus parâmetros quantitativos, em forma de tabela e com nome de todas as variáveis.

As palavras Figura, Tabela, Anexo que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão **ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.**

- **citações no texto:** baseadas na ABNT (NBR 10520/2002)

O método adotado é autor e data

- **Citações diretas ou literais no texto:** devem subordinar-se à forma (Autor, data e página). Quando estiver dentro ou fora dos parênteses, o autor fica com apenas a letra inicial maiúscula (Autor, data, página). Com até três linhas, as citações devem ficar entre aspas e sem itálico. Com mais de três linhas, as citações devem seguir o seguinte padrão: recuo de 4cm na margem, fonte 10, espaço simples, sem aspas e sem itálico.

Exemplo

O ponto de referência de uma proposta pedagógica deve ser a transformação da sociedade. "Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história" (Saviani, 2008, p.93).

- **Citações indiretas:** quando o autor estiver citado na frase, colocar somente autor e ano. Se o sobrenome do autor estiver fora da frase e entre parênteses ficará também em letra inicial maiúscula.

Exemplos

Para Carvalho (2000), historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento (Carvalho, 2000).

- Citações de diversos documentos de um mesmo autor publicados no mesmo ano são distinguidas pelo acréscimo de letras minúsculas, em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento.

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

Os autores citados devem constar das referências listadas no final do texto, em ordem alfabética, segundo as normas.

Referências: baseadas na NBR-6023/2002 da ABNT

As Referências serão ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências de até três autores, todos serão citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* Caso haja obras referenciadas do mesmo autor, a entrada será repetida, isto é, não será utilizado o recurso do traço sublinear. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

A formatação da lista de referências, ao final, deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, devem ser apresentadas em ordem alfabética, em espaço simples e com espaço entre as referências, tamanho de fonte 11, parágrafo justificado, sem recuo e sem deslocamento das margens.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade.

Exemplos de casos mais comuns de referências, para orientação:

Livro

Saviani, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Capítulo de Livro

Dias Sobrinho, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoffi, D.; Goergen, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: Eduniso, 2008. p.169-182.

Artigo

Noronha, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Material Eletrônico

Brzezinski, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Tese

Real, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Trabalho apresentado em Evento

Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1, p.1-18.

Documentos jurídicos

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

- **Notas de rodapé**, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além disso, devem **estar em fonte 10, alinhadas à esquerda** e sempre na página em que foram mencionadas no texto.

A revista não devolve os originais a ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, Sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS

Objective and editorial policy

The aim of the *Revista de Educação PUC-Campinas* is to publish the results of original research from the domestic and international scientific communities and to always incentivize debates on different Education concepts.

The manuscripts can be rejected without detailed explanations after an initial analysis by the Editorial Board of the *Revista de Educação PUC-Campinas* if they are considered inappropriate or unworthy of publication in this Journal.

The works presented for publication **cannot have been published** in printed or electronic media elsewhere. They may not be submitted simultaneously to other journals. The Journal accepts articles written in English, Portuguese and Spanish in the following categories:

Original: contributions that aim to disclose the results of unpublished researches, taking into account the relevance of the theme, the scope and the knowledge generated to its research area. It must contain no less than 3,500 words and no more than 5,000 words.

Review: summary of the knowledge available on a given theme, including the analysis and interpretation of the relevant bibliography. It should contain a critical and comparative analysis of the works in the field and discuss their methodological limitations and scopes and suggest further studies in that research line. The word count should not exceed 6,000 words. Each issue will have no more than two reviews.

Communication: should contain information on relevant themes and be based on recent researches. The aim is to enrich the work of professionals in the field, and function as a presentation of or update on the theme. It should contain no more than 4,000 words.

Thematic section (only by invitation): this section is for the publication of 60% coordinated articles, of different authors and institutions, on a currently relevant theme. It should contain a total of no more than 10,000 words.

Digests: should be about works that have been firstly published no more than two years ago and have from 2,000 to 3,000 characters.

Analysis of the Editorial Board

Original articles will only be assessed if they have not been previously published. They must be accompanied by a letter signed by all authors requesting its publication in the journal. The editorial process will only begin if the manuscripts meet the

requirements. If they do not meet the requirements, they will be returned to the authors to correct the problems or include a presentation letter or other documents before assessment of its merit.

It is strongly recommended that the author(s) have their paper reviewed by a professional linguist or translator before submitting papers that can contain morphological, syntactic or idiomatic mistakes or inappropriate style. Papers with such mistakes will be returned to the authors even before assessment of their merit or publication suitability.

Manuscript assessment

They authors are allowed to choose the referees that will assess their manuscript.

The manuscripts will be assessed by two *ad hoc* referees in the field. If their opinions disagree, a third referee will be consulted. The *ad hoc* referees may recommend the publication of the manuscript, ask for changes in the text or simply refuse it. If changes are recommended, the manuscript will be assessed again by the same referees after the changes are made.

If the article is approved by the two referees, it will be sent to the Editorial Board for *ad referendum* and communication to the author(s). The Editorial Board of the Journal may make small changes in the text to meet the internal operational criteria and norms.

This Journal uses the double blind review system, that is, both the referees and the authors and institutions involved will remain anonymous to each other.

If any of the referees declare a conflict of interest, the Editorial Board will send the manuscript to another *ad hoc* referee.

Proof: A proof will be sent to the authors for them to check for printing errors. The proof needs to be returned to the Journal within the pre-established deadline. Other changes in the manuscript will not be accepted during this stage.

Presentation of the manuscripts

- The manuscripts need to be sent to the Editorial Center of the Journal, to the e-mail <sb nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>.

- The authors or institutions involved in the study cannot be identifiable in the body of the text.

- The manuscripts written in Portuguese must follow the new spelling rules. All manuscripts must be in Microsoft Word format

(doc), use Arial font size 11, 1,5 line spacing in A4-size paper. The pages must be numbered starting with the title page, which should be number 1.

- Make sure the manuscript does not exceed the maximum number of words for its category. The title page should contain:

- Title and subtitle of the article (up to two lines) in the original language and in English, if the manuscript is not already in English;
- Full name of every author followed by their institutional affiliation. Do not use any abbreviations;
- All data regarding titles and affiliations must be in full, no abbreviations are accepted;
- Include the full address of the universities with which the authors are affiliated;
- Provide a full address for correspondence with the editor, including facsimile number, telephone number and e-mail address.
- Abstract and keywords (in the original language and in English): the abstract should have no more than 1000 characters with spaces. Abbreviations are not allowed. The keywords should identify the content of the article and be limited to five. The abstract should be written as recommended by NBR-6028 (*Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT*).

- **Reviewed version:** send the copies of the reviewed version to the e-mail <sbj.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>.

The author(s) must send only the last version of the work. The changes must be made using blue font or underlined. Please include a letter to the editor confirming the interest in publishing the manuscript in this Journal and the changes made to the manuscript. If there are disagreements between the referees' recommendations, the author(s) must present arguments that justify their position. Please include the title and code of the manuscript.

- Organization of the work

Every work submitted for publication must be clearly organized and contain section titles that ease the reading. Original articles must be divided into Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusion.

- Illustrations (Tables, Figures and Charts)

Tables, charts and figures should not exceed five in all and be numbered consecutively and independently with Arabic numbers, according to the order in which they are mentioned in the text. They must be in separate and individual sheets, with indications of their location in the body of the text. Each illustration should have a brief title. Tables and charts must have open side borders.

The author(s) is/are responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, tables, charts and graphs) that should fit in one or two columns (8 and 16cm respectively). **The landscape format is not allowed.** Images must be in jpeg format and have a minimum resolution of 300 dpi.

Graphs and drawings must be generated in vector graphics editor (Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator etc.), accompanied by their quantitative parameters in table format and variable names.

The words Figure, Table, Attachment etc., in the body of the text must be capitalized and followed by their respective number. Please indicate in the text where the tables and figures must be inserted. Keep the titles short and include the study site and year.

- **Citations in the text:** please follow the ABNT (NBR 10520/2002) standard

The method used is author and date

- **Direct or literal citations in the text:** they must obey the format (Autor, date and page). Whether inside or outside parenthesis, capitalize only the first letter of the name of the author (Author, date, page). If the citations are at most three lines long, they should be in quotes. Do not use italic. If the citations are longer than three lines, they must have a margin of 4cm and use font size 10. Do not use quotes or italic.

Example

The point of reference of a pedagogical proposal must be the transformation of society. "This is the basic sense of the expression *historical-critical pedagogy*. Its assumptions are therefore those of the dialectical conception of history" (Saviani, 2008, p.93).

- **Indirect citations:** when the author is mentioned in the sentence, include only author and year. If the author's last name is out of the sentence and in parentheses, capitalize the first letter.

Examples

For Carvalho (2000), special education has been historically considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders.

Historically, special education has been considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders (Carvalho, 2000).

- Citations of many papers of the same author published in the same year are distinguished by adding a small letter immediately after the year and in alphabetical order.

Examples

Frigotto (2000a)
Frigotto (2000b)

The authors mentioned in the text have to be listed in the references at the end of the text, in alphabetical order, according to the rules below.

References: based on NBR-6023/2002 of ABNT

The references need to be in alphabetical order according to the last name of the first author. References with up to three authors must include the names of all three separated by a semicolon. References with more than three authors must mention only the first author followed by the expression *et al.* If there are references to papers of the same author, the entry needs to be repeated, that is, do not use the underline resource. The author(s) is/are responsible for the preciseness of the references and their correct citation in the text.

The format of the reference list at the end of the paper must facilitate the review and editing job. Therefore, they must be in

alphabetical order, use single spacing between the lines, skip a line after each reference, use font size 11, use justified paragraph and do not indent or displace the margins.

The author(s) is/are responsible for the exactness and appropriateness of the references that have been consulted and mentioned in the text of the article and also for the content of the article.

Examples of the most common reference types

Book

Saviani, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Book Chapter

Dias Sobrinho, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D.; Goergen, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Article

Noronha, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Electronic material

Brzezinski, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Thesis

Real, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Work presented in a congress or other event

Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1, p.1-18.

Legal documents

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

- **Footnotes** are used to explain something and should be avoided. Their use is only allowed when they are critical for understanding the text. Use consecutive numbering within the text. Use font size 10, aligned to the left, and always in the same page that they were mentioned in the text.

The Journal does not return the originals submitted for assessment and the authors are fully responsible for the content of the published papers.

All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, Sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br



Prezado leitor

É com satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: B3

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Números 28 e 29 - (2010)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$100,00

Vol. 16, n.1 e 2 - (2011)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$130,00

Vol. 17, n.1 e 2 - (2012)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$130,00

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

FORMAS DE PAGAMENTO

Boleto Bancário

Solicitar via e-mail: sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br

Obs. Favor indicar melhor data para o pagamento e em nome de quem o boleto deverá ser emitido.

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Revista de Educação PUC-Campinas - Núcleo de Editoração - Prédio da Antiga Reitoria Sala 08 - Campus I

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades - 13086-900 - Campinas - SP - Fone/Fax (19) 3343-7401

E-mail: sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br - Home Page: www.puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

Grão-Chanceler: Dom Airton José dos Santos

Reitora: Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

Vice-Reitor: Prof. Dr. Eduard Pranic

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários: Profa. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ricardo Pannain

Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Profa. Dra. Luzia Siqueira Vasconcelos

Diretor-Adjunto do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Prof. Luís Arlindo Feriani Filho

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Prof. Dr. Samuel Mendonça

Diretora da Faculdade de Educação: Profa. Dra. Geisa do Socorro Cavalcante Vaz Mendes

Revista de Educação PUC-Campinas

Com capa impressa no papel supremo 250g/m² e miolo no papel couchê fosco 90g/m²

Capa / Cover

Agência Namosca

Editoração eletrônica / DTP

Toque Final

Impressão / Printing

Hortográfica Editora Ltda

Tiragem / Edition

800

Distribuição / Distribution

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

- 151** Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução
Identity of the early childhood and its teachers: reconstructional perspectives
Jaqueline Cristina Massucato & Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
- 163** Cuidar e educar: reflexões da perspectiva da Psicologia
Care and educate: reflections from the perspective of Psychology
Maria Eufrásia de Faria Bremberger & Vera Lúcia Trevisan de Souza
- 173** A educação, o brincar e a infância contemporânea
Education, playing and contemporary childhood
Ana Marta Meira
- 181** Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada
Physical education in early childhood education: strategies to promote self-regulated learning
Luciana Toaldo Gentilini Avila & Lourdes Maria Bragagnolo Frison
- 191** Gestão da educação infantil em São Luís, Maranhão: o público e o privado
Management of early childhood education in São Luís, Maranhão, Brazil: public and private
Lia Silva Fonteles, Anízia Araújo Nunes Marques & Maria Alice Melo
- 205** Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica
Early childhood education in Portugal: a historical perspective
Maria Lurdes Cró & Ana Mafalda Pinho
- 217** Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de caráter linguístico
On the definition of learning standards for preschool education in Portugal: reflection centered on language and literacy standards
Íris Susana Pires Pereira
- Artigos / Articles
- 229** Direito, qualidade e gestão da educação no ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema
Right to education, quality and management in the nine-year elementary school in Diadema county
Márcia Aparecida Jacomini, Carla de Oliveira Rosa & Felipe Willian Ferreira de Alencar
- 241** Implementação de política de avaliação institucional no ensino fundamental: a percepção do gestor municipal
Implementation of institutional assessment policy in the elementary school: the perception of the city manager
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes & Mara Regina Lemes de Sordi
- 251** Indústria cultural, docência e as implicações da semiformação na compreensão da relação sociedade-natureza
Cultural industry, teaching and the implications of semi-erudition in understanding the relationship between society and nature
Janaina Roberta dos Santos & Luiz Roberto Gomes
- 263** Universidade e pesquisa: caminhos conexos
University and research: connected paths
Lidia Maria Rodrigo