







Lindamir C. V. Oliveira
Magda Sarat
(Orgs.)



EDUCAÇÃO INFANTIL:
HISTÓRIA E GESTÃO EDUCACIONAL



Editora UFGD
DOURADOS-MS, 2009



Universidade Federal da Grande Dourados

Reitor: Damião Duque de Farias

Vice-Reitor: Wedson Desidério Fernandes

COED

Coordenador Editorial da UFGD: Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Conselho Editorial da UFGD

Adáuto de Oliveira Souza

Lisandra Pereira Lamoso

Reinaldo dos Santos

Rita de Cássia Pacheco Limberti

Wedson Desidério Fernandes

Fábio Edir dos Santos Costa

Capa: “crianças brincando na praça”.

Autor: Renato Suttana, data: fevereiro 2009

Editora da UFGD

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

372.209 Educação infantil : história e gestão educacional. /
E24 Lindamir C. V. Oliveira, Magda Sarat (Orgs.).
– Dourados, MS : Editora da UFGD, 2009.
p. 204

ISBN 978-85-61228-38-5

1. Educação infantil – História. 2. Educação infantil – História – Minas Gerais, 1835-1906.
2. Infância. 3. Gestão educacional. I. Oliveira, Lindamir C. V. (Correia Vieira). II. Sarat, Magda.

Direitos reservados à
Editora da Universidade Federal da Grande Dourados
Rua João Rosa Goes, 1761
Vila Progresso – Caixa Postal 322
CEP – 79825-070 Dourados-MS
Fone: (67) 3411-3622
editora@ufgd.edu.br
www.ufgd.edu.br



SUMÁRIO

Apresentação 09

Capítulo 1

O processo escolarizador da infância em Minas Gerais
(1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia

Cynthia Greive Veiga 15

Capítulo 2

Educação e Infância na Literatura de Viagem no Brasil
do século XIX

Magda Sarat 43

Capítulo 3

A criança Kaiowa no seio da família: uma abordagem
preliminar das relações geracionais e de gênero no
microcosmo da vida social

Levi Marques Pereira 77

Capítulo 4

Concepções de formação em serviço: uma pesquisa
com profissionais de Secretarias Municipais de
Educação

Maria Lúcia de Souza Mello

Cristina Laclete Porto 103



Capítulo 5

Gestão de Centros de Educação Infantil: discutindo as relações entre espaços, tempos, materiais e o projeto educativo

Lindamir Cardoso Vieira Oliveira 131

Capítulo 6

Formação continuada de professores para a Educação Infantil: conteúdos e metodologias

Beatriz Roberto de Lima Cardoso

Lindamir Cardoso Vieira Oliveira 171



Apresentação

Este livro é o resultado de um esforço coletivo orientado para trazer ao público interessado resultados de pesquisas sobre a Infância e a Educação Infantil. Dois eixos temáticos estão articulados e geraram os textos aqui reunidos, quais sejam, a História da Infância e da Educação Infantil e a Gestão cotidiana das Instituições de atendimento à criança. Assim, o intuito é trazer a experiência de pesquisadores que se debruçaram sobre as temáticas da história das instituições, formação de professores, organização de espaços e tempos educacionais, história das crianças brasileiras institucionalizadas, histórias de infâncias de crianças, negras, indígenas a partir de diferentes enfoques, dando visibilidade à Infância e à Educação Infantil.

Cynthia Greive Veiga problematiza o processo escolarizador da infância a partir da implantação e desenvolvimento das aulas de instrução elementar privilegiando as dinâmicas de interdependência que produzem a escola como figuração. Especificamente o texto apresenta dados de pesquisa sobre a institucionalização da instrução elementar para crianças em Minas Gerais, nos anos 1835-1906. Este estudo se fez em diálogo com a sociologia de Norbert Elias (2005) ao discutir as relações funcionais e interdependentes constituídas entre os representantes do governo, as famílias, os professores e alunos que possibili-

taram a efetivação da percepção da escola como espaço de socialização da infância. Ressalta-se ainda a compreensão do processo escolarizador nas dinâmicas relacionais de gênero, classe social, etnia e geração, dando-se destaque para as relações professores e alunos antes de tudo como relação entre adultos e crianças. A pesquisa histórica se fez a partir de ampla documentação, tais como relatórios de governo, legislação e correspondências diversas entre professores, famílias e gestores do ensino.

Magda Sarat tem por objetivo refletir sobre a infância e a educação das crianças brasileiras no século XIX, tomando como referência, a documentação produzida por estrangeiros que estiveram no Brasil desde o século XVI e que com seus registros, construíram a chamada *literatura de viagem*. Tal documentação expõe a imagem que os estrangeiros tinham das crianças brasileiras e permite compreender suas concepções sobre crianças, infâncias, modos de vida, relacionamentos familiares e a cultura local do Brasil em um determinado período histórico.

Levi Marques Pereira visa refletir sobre o papel das construções sociais de gênero e das distinções geracionais nas relações entre os modelos e práticas de produção e reprodução da vida social de uma população Tupi-Guarani habitante da região de fronteira Brasil/Paraguai. Para isto empenha-se em situar, a partir dos atributos alocados a cada um dos sexos e ao pertencimento geracional, as representações sustentadas pela população kaiowa sobre si mesma e sobre seus Outros. Pretende compreender como



estas construções operam na produção e reprodução da vida social, especificamente quer entender como o recorte geracional e de gênero entram na construção dos módulos de interação social.

Maria Lúcia de Souza Mello e Cristina Laclete Porto analisam o discurso sobre a formação em serviço das representantes de dez secretarias municipais de educação, do estado do Rio de Janeiro. Tem como objetivo conhecer as concepções de formação em serviço que circulam no campo, formação essa proporcionada aos profissionais regentes de turmas de Educação Infantil naquele estado.



Lindamir Cardoso Vieira Oliveira discute a gestão dos espaços, tempos e materiais na implementação de um projeto político pedagógico em unidades educativas voltadas para Educação Infantil. Indaga sobre as dificuldades da prática de gestão cotidiana no contexto histórico-social neoliberal que vivemos e das relações intrínsecas que estabelecem entre si espaços/ tempos/ materiais/ projeto político pedagógico na consecução de objetivos educacionais. Conclui afirmando que para que a equipe escolar atinja objetivos educacionais emancipatórios na perspectiva individual, social e no que se refere à caminhada institucional, faz-se necessário, na perspectiva da gestão educacional, coletivamente articular-se no sentido de minimizar a dissociação entre o administrativo e o pedagógico que tem orientado suas práticas. Ressalta que esta é uma parte constitutiva da cultura destas instituições.



Beatriz Roberto de Lima Cardoso e Lindamir C.

V. Oliveira discutem os processos formativos dos educadores de creches (0-3 anos) com o objetivo de investigar quais saberes são priorizados nas ações formativas, quais são os eixos orientadores das ações desenvolvidas e como se relacionam estes eixos com o desenvolvimento profissional dos gestores e docentes em um município da Grande São Paulo. Dentre outros pontos procuram mostrar que há uma racionalidade técnico instrumental e não emancipatória orientando as ações formativas, não sendo consideradas prioritárias as ações voltadas para o fortalecimento do projeto pedagógico ou do projeto pessoal e profissional dos envolvidos e que não há uma concepção da criança concreta orientando as ações.

Os autores são historiadores, profissionais da infância, professores, gestores, atuando em instituições/ organizações que atendem crianças e/ou formam seus profissionais e que fazem sua leitura “*do presente das coisas passadas, do presente das coisas presentes e do presente das coisas futuras*”¹, estando todos profundamente engajados nas questões da nossa época.

Quiçá a leitura dos textos envolvendo assuntos como à institucionalização da instrução elementar para crianças em Minas Gerais, nos anos 1835-1906, as imagens da infância na *literatura de viagem* até o século XIX, a necessária des-naturalização da organização de tempos e espaços historicamente construídos na Educação Infantil,

1 Cf. Santo Agostinho. *Confissões*, apud Lê Goff, 1984:294.



a discussões sobre a formação dos profissionais, sobre as relações geracionais e de gênero no microcosmo da vida social da criança Kaiowá aqui apresentados, propiciem momentos enriquecedores de reflexão naqueles que puderem lê-los.

Enriquecimento que possa expressar-se na forma da participação nas lutas constantes junto ao poder público e às demais organizações sociais, pela garantia das penosas conquistas já realizadas, à custa de muito esforço, em prol da defesa e reposição dos direitos fundamentais da criança brasileira a um atendimento de qualidade. Além, é claro, de situar-se como incentivo à pesquisa sobre a infância, a criança e sua educação.



CAPÍTULO 1

O PROCESSO ESCOLARIZADOR DA INFÂNCIA EM MINAS GERAIS (1835-1906): GERAÇÃO, GÊNERO, CLASSE SOCIAL E ETNIA

Cynthia Greive Veiga

Nas sociedades ocidentais desde meados do século XVIII circulou idéias sobre a importância da extensão da escola a todas as camadas das populações como integrante do processo civilizador. Como sabemos, no Brasil colonial, a criação das primeiras aulas públicas de ler, escrever e contar se fez a partir das reformas pombalinas (1759). Contudo, a ampliação das ações voltadas para a institucionalização da instrução elementar pública e gratuita ocorreu após a Independência com sua oficialização na primeira Constituição brasileira de 1824. Entre 1824 e 1834, ano da edição do Ato adicional, houve em 1827 uma lei geral normatizadora das aulas de primeiras letras para todo o Império, mas, de 1834 em diante, com a descentralização da administração da instrução elementar, cada província produziu suas regulamentações locais¹.

Desse modo na província de Minas Gerais a primeira

¹ Cabe observar que a descentralização administrativa do ensino primário permanecerá até 1930, quando então foi criado o Ministério da Educação e Saúde, uma vez que o primeiro ministério para assuntos da educação teve brevíssima duração, 1890-1.

regulamentação esteve na Lei n. 13 de 1835 estabelecendo os procedimentos para organização das aulas de instrução elementar, sendo este o recorte inicial do presente estudo. O objetivo deste texto é discutir alguns dados de pesquisa concluída recentemente sobre a institucionalização das aulas de instrução elementar em Minas Gerais enfocando o processo escolarizador da infância entre os anos de 1835 e 1906, ano este em que se instalam os primeiros grupos escolares e uma distinta dinâmica de organização escolar².

Constata-se nos últimos anos um importante crescimento de pesquisas sobre o desenvolvimento da escola no Brasil ao longo do século XIX contribuindo para redimensionar as representações dos intelectuais republicanos acerca de um passado marcado por um “deserto pedagógico” (Nascimento, 1999, p. 59). No caso mais específico da educação em Minas Gerais, identificam-se pesquisas sobre o século XIX com a preocupação de dar visibilidade ao processo de institucionalização da escola durante o período imperial. Tais estudos investigaram temas variados tais como escolarização e cultura escolar, ou mais especificamente estudos sobre escolarização de meninas, métodos de ensino e formação de professores³.

Neste capítulo será problematizado o processo escolarizador da infância a partir da implantação e desenvolvimento das aulas de instrução elementar privilegiando as dinâmicas de interdependência que produzem a escola como figuração. Ou seja, pretendo discutir em diálogo

2 As fontes documentais a que se faz referência neste texto foram pesquisadas no Arquivo Público Mineiro (APM).

3 Ver por exemplo Muniz (2003); Faria Filho (2003); Gouvêa e Vago (2004); Gouvêa (2004); Inácio et alli (2006).

com a sociologia de Norbert Elias (2005) as relações funcionais constituídas entre os representantes do governo, as famílias, os professores e alunos que possibilitaram a efetivação da percepção da escola como espaço de socialização da infância.

Pressupostos teórico-metodológicos

Pretende-se discutir a institucionalização das aulas de instrução elementar no século XIX como um processo que possui referência em todo o ocidente, sendo compartilhado entre as elites de diferentes nações, contudo apresenta especificidades próprias a cada tempo e lugar. Desse modo refutam-se as interpretações de importação ou transplantes de “modelos” europeus, tanto devido ao fato de que a interdependência entre as nações demandou a universalização da escola, como pelas particularidades das relações sociais históricas internas de cada nação no desenvolvimento do processo escolarizador. Evidentemente que este fato não impedia as elites de fazerem comparações ou terem como referência as políticas educacionais de determinadas nações interpretadas como mais bem sucedidas.

A organização da escola pública no ocidente insere-se numa reflexão mais ampla que envolve pelo menos dois questionamentos: como a escola se tornou a principal instituição social de transmissão e homogeneização de conhecimentos formadores de atitudes racionais; como se desenvolveu a percepção da infância enquanto geração portadora da necessidade de ser escolarizada. Ou ainda, discutir o processo de elaboração da necessidade de se produzirem como elementos de instância pública os valores,

crenças e atitudes inerentes à consolidação de uma sociedade civilizada, num amplo movimento pela busca da integração social. Evidentemente não é possível analisar aqui tais questões, mas pretende-se apenas explicitar os sentidos norteadores das reflexões desenvolvidas neste texto.

Em sendo assim, compreende-se o processo escolarizador na perspectiva da teoria dos processos sociais de Norbert Elias (1993; 2005). Tal concepção compreende analisar o processo escolarizador como uma tendência social de longo prazo, contudo não calculadamente planejado *a priori*, mas posto em movimento por diferentes indivíduos e grupos sociais, mas também enquanto um processo estruturado e orientado rumo a uma direção específica: prover toda a população infantil do domínio das habilidades de ler, escrever e contar como ação de homogeneização sócio-cultural das populações.

Quer-se afirmar que o processo de efetivação da escola como lugar oficial de transmissão do saber demandou um longo tempo e a mudança histórica das formas privadas para formas públicas e coletivas de aprender, não foi algo racionalmente planejado por alguém ou por um grupo social determinado. Alterações no *habitus* social não se explicam por planejamentos racionais, mas pelas relações de interdependência entre indivíduos e grupo sociais que podem inclusive elaborar planejamentos. Cabe ao historiador interrogar sobre as dinâmicas de interdependência presentes a cada tempo e lugar do passado no sentido de dar inteligibilidade a tais mudanças.

Desse modo parto da premissa de que o processo escolarizador refere-se a uma mudança de longo prazo no comportamento dos indivíduos em relação ao valor



estimado para a aprendizagem da leitura, da escrita e das ciências de maneira geral, mas principalmente ao valor atribuído a ciência e a racionalidade como fator fundamental de organização e coesão social. Observa-se que como todo processo social, o processo escolarizador compreende uma dinâmica repleta de conflitos e tensões entre redes de indivíduos, grupos e instituições (escola, família e Estado) interdependentes, uma vez que o equilíbrio de poder entre estes elementos se faz de maneira bastante diferenciada.

Assim compreende-se que na dinâmica tensa de institucionalização da escola, professores, alunos, famílias, gestores não são por si sujeitos portadores de poder, o seu poder somente se manifesta na relação de interdependência com o outro. Desse modo problematiza-se o processo escolarizador como desencadeado por relações de poder entre as pessoas e os grupos. Ou seja, entende-se qualquer expressão de poder como uma dinâmica relacional, quanto maior a complexidade da divisão do trabalho, maior o grau de interdependência em uma sociedade, e assim as redes de poder. Importa, pois, investigar as variações das manifestações de poder e suas formas de equilíbrio.



Ressalta-se ainda que na perspectiva de Norbert Elias (2005) “conceitos” como o de escola, referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes ou a figurações que as pessoas formam umas com as outras em oposição aos modos de referir-se ao conceito escola de modo reificante. Ou seja, Elias refuta as abordagens que compreendem as instituições exteriores à sociedade ou distintas dela. Portanto não tem sentido discutir, por exemplo, sobre relações entre escola e sociedade, ou que a escola produz a sociedade ou é produzida por ela,



pois as instituições não existem para acima ou para além de nós mesmos ou de qualquer pessoa, também não possuem leis próprias ou existem independentes e exteriores das relações humanas que formam as sociedades.

A regulamentação da instrução elementar

O processo escolarizador da infância se desenvolveu em meio à proliferação do anseio das sociedades ocidentais de efetivar o seu processo civilizador desencadeado com a formação dos estados absolutistas, a monopolização da força física e da tributação (Elias, 1993). A partir de fins do século XVIII, as discussões sobre cidadania e organização dos governos constitucionais exploram com ênfase as questões relativas ao direito à escola, ainda que com muitas diferenciações entre as nações.

No caso brasileiro é importante ressaltar que os procedimentos sobre a regulamentação da instrução pública no século XIX estiveram associados à organização do Estado, a elaboração da idéia de nação e de direitos constitucionais. No caso destaca-se entre eles, a anúnciação, na Constituição de 1824, da instrução primária gratuita a todos os indivíduos livres como garantia da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, conforme registrado no artigo 179. Houve, portanto uma significativa diferença em relação ao período colonial, ainda que por problemas de toda ordem o índice de analfabetismo nacional ao final do século XIX fosse de 85% (Veríssimo, 1985).

Compreendendo o período histórico dessa pesquisa, 1835-1906, temos que Minas Gerais apresentava-se como

uma província e depois Estado cuja população fixava-se basicamente no meio rural. Processo inverso às demais localidades brasileiras, Minas primeiro foi urbana (período da mineração) para depois ruralizar, sendo que ocupa área em torno de 580.000 quilômetros quadrados (Halfeld e Tschudi, 1998). Dados de Libby (1988) demonstram para o período concentração de trabalho agrícola e na pecuária, apesar da indústria têxtil e mineradora, além de importante diminuição do trabalho escravo a partir de meados do século XIX, pelo censo de 1872, 18,2 % da população mineira era escrava.

No mesmo censo registra-se maioria da população negra e parda (57, 6 %) e entre a população livre, 13,5 % diziam saber ler e escrever (Alencastro, 1977). Alguns outros dados podem nos dar uma dimensão numérica da população (livre e escrava) e número de escolas (públicas particulares e mistas): em 1855, população total de 1.300.000 habitantes (Halfeld e Tschudi, 1998); e 1888, 2.500.000 (Almeida, 1989); entre os anos de 1828 e 1837, total de 143 escolas (Carvalho, 1933); em 1888, 1.649 (Almeida, 1989). Estes dados evidenciam uma população esparsa e a rarefação das escolas.

As discussões sobre a expansão das aulas de primeiras letras havia sido objeto de debates dos membros do Conselho Geral da Província durante sua existência entre 1825 e 1835, contudo, a primeira lei mineira, a lei n. 13 de 1835, foi instituída no contexto de instalação das Assembleias Provinciais em substituição aquele outro órgão. A vida política imperial foi marcada pelo esforço das elites na organização do Estado e pelas muitas discussões acerca das condições do Brasil vir a se tornar uma nação, devido

particularmente ao que era representado como as peculiaridades de constituição de sua população: mestiça, pobre, ignorante, indolente.

Tobias Barreto (1839-1889), por exemplo, era um dos intelectuais de época que exprimia seu desalento quanto à falta de coesão social no Brasil. Em seu “Discurso em mangas de camisa” (1879) comenta sobre a desagregação dos indivíduos, cujos liames entre si eram apenas a língua, os maus costumes e o servilismo. No entendimento de Barreto (1977) as elites políticas da corte e das províncias organizaram o Estado, sua administração e burocracia, mas o povo permanecia amorfo, ou seja, o Brasil era um Estado, não uma nação.

Esta interessante análise de Barreto nos ajuda a problematizar o ritual burocrático da política provincial, as redes de clientelismo, o apelo à difusão da instrução pública e as dificuldades de sua implementação. Destaca-se que durante o período imperial Minas Gerais contou com 122 períodos administrativos, sendo 59 presidentes e 63 vice-presidentes em exercício (Veiga, 1896), portanto em 65 anos houve uma rotatividade muito grande de governantes, além do que os presidentes em geral eram oriundos de outras províncias nas quais também ocupavam mandatos.

Assim governos de curtos períodos geravam inconstância política e administrativa com sérios prejuízos, no caso, para a eficácia da aplicação das legislações de organização da instrução elementar. Ou ainda, esta disposição interferia na produção dos vínculos entre funcionários de governo, políticos e população, seja devido à fragmentação ou ainda às condições de confiabilidade, o que por sua vez favorecia o clientelismo local, ampliando as redes

de interdependência e a instabilidade no equilíbrio de poder entre governantes e população.

Já no período republicano, entre 1889 e 1906, passados os anos iniciais de nomeações (1889 a 1891), houve uma mudança significativa na duração dos tempos de governo. Isso se fez particularmente a partir de 1894 quando se iniciou um esforço para a reunificação interna das elites mineiras de modo a garantir a união e influência política de Minas Gerais no Congresso Nacional, e em 1898, com a reedição do Partido Republicano Mineiro como partido único até 1930.

Ressalta-se que a manutenção da proibição do voto do analfabeto (reforma eleitoral de 1881) associada à política federalista, cria as condições para o estabelecimento das oligarquias estaduais e do coronelismo, numa outra dinâmica de interdependência fundada nas relações de poder entre a elite proprietária e os governadores estaduais. As disputas políticas refletiam no controle de cargos públicos interferindo sobremaneira na organização do ensino primário, ao mesmo tempo em que revalidava o discurso educacional que associa atraso e analfabetismo.

Podemos detectar permanências e variações nas ações de regulamentação da instrução no período de estudo aqui proposto. Do ponto de vista das permanências destacamos: a afirmação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; a fiscalização do ensino e a discussão de métodos pedagógicos. É preciso ressaltar que a instituição da obrigatoriedade desde 1835 não se referia especificamente à frequência à escola, seja pública ou particular, mas do ensino da instrução elementar, que poderia ser realizado desde que comprovado, inclusive de modo doméstico, ainda no ano de 1906.

Dessa maneira para a maioria da população pobre a obrigatoriedade do ensino recaía para a frequência a uma aula pública, onde os pais das famílias deveriam enviar as suas crianças. Abundante documentação, como correspondências entre pais, delegados literários, inspetores e governo, dá notícia das tensões vivenciadas, particularmente devido à pobreza e ao trabalho das crianças que as impedia da frequência regular a escola, ao mesmo tempo em que se fazia uma forte pressão para as famílias cumprirem a lei e enviarem seus filhos a escola. Entre outros, esse é o caso de Marta Ribeiro da Costa, mulher parda, que em 28/03/1836 foi notificada pelo juiz de paz por não enviar o filho à aula. Ela argumenta para o delegado literário que mora longe do local da escola, não tem quem acolha o menino no Arraial e não pode prescindir do trabalho do mesmo⁴.

Quanto à fiscalização do ensino, os cargos de visitadores, delegados ou inspetores ambulantes eram de confiança dos governos. Sua função era legítima na medida em que objetivava o controle sobre o desenvolvimento das aulas públicas, o cumprimento dos deveres dos professores e dos pais em dar ensino aos filhos e o provimento das necessidades das escolas. Contudo o processo de obtenção dos cargos por nomeação gerava muitos conflitos com os professores, pois vários deles faziam menção a situações de denúncias de seu trabalho ou mesmo pedido de suspensão da aula por motivo de perseguição política. Num ofício de junho de 1894, por exemplo, o professor público foi acusado pelo inspetor de faltar quatro dias sem justificativa; por meio de vários documentos, entre eles de pais

4 Seção Provincial, Instrução Pública 1/42; caixa 3; pacotilha 60.

dos seus alunos, tenta comprovar que a acusação é injusta e que o inspetor o persegue⁵.

Mas o principal motivo de atritos era o fechamento das aulas por ausência de frequência legal ou denúncia de fraude cometida pelos professores no registro da frequência dos alunos. Por sua vez os inspetores faziam queixas abundantes sobre a sua condição de trabalho: rotatividade do cargo, ausência de remuneração, grande extensão do território da província a percorrer, dispersão populacional, dificuldades de estradas e transportes.

Sobre os métodos pedagógicos ocorreram importantes deslocamentos nas concepções de ensino na busca de uma eficácia de aprendizagem e da disciplina. A crescente conscientização quanto à ineficácia dos castigos físicos cede lugar as prescrições de castigos morais e premiação rumo ao estabelecimento de relações mais civilizadas entre alunos e professores. Por sua vez investe-se em novos modos de ensino. Entre os anos de 1836 e 1838, parte para a França em cargo comissionado pelo governo o professor Francisco de Assis Peregrino para tomar conhecimento de método de ensino e aplicá-lo na província e em 1902, o inspetor Estevam de Oliveira realiza viagem aos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, também por incumbência do governo, para buscar subsídios para uma reforma escolar em Minas Gerais, baseada na fundação dos grupos escolares.

Em seus respectivos relatórios apresentados aos governos (Peregrino, 1839 e Oliveira, 1902), em que pese diferenças de conteúdo, eles se aproximam na direção da racionalização dos procedimentos de ensino e, portanto

5 Secretaria do Interior, código 731.



na proposição de novas ações que visavam à implantação de mudanças nas atitudes e comportamentos dos alunos e professores. O processo escolarizador da infância é posto em movimento pela divulgação de novos arranjos espaço temporal: organização da escola mútua e ensino simultâneo em Peregrino e da escola seriada e “lições de coisas” por Oliveira, e em ambos a presença da crítica do uso da violência física como recurso pedagógico.

Já outros temas foram objetos de maiores variações com destaque para a formação docente, organização e fiscalização do trabalho dos professores; a organização curricular, com ampliação das matérias de ensino; e mudanças na organização do tempo escolar, com muita alteração de horários e turnos. Sobre os professores houve realmente muitas tensões nas relações com as famílias e os governantes, inúmeros documentos indicam para conflitos de toda a ordem, como reclamação dos pais quanto à conduta profissional e moral dos professores. Pais encaminham ofícios aos inspetores ou mesmo ao presidente da província informando a retirada de seu filho da escola por maus tratos, incapacidade de ensino, embriaguez e/ou até abuso sexual praticados pelos professores. Mas também em muitos casos era explicitado o reconhecimento do trabalho dos mestres por meio de abaixo assinados pedindo a reabertura de aulas fechadas injustamente pelos inspetores.

Por sua vez os professores encaminham várias queixas aos representantes de governo sobre atraso de vencimentos, como é o caso do abaixo assinado de 1894 em que vários professores reclamam do Secretário de Interior Delfim Moreira pagamento imediato; pedidos de restituição de gastos com alugueis de sala ou casa para o

funcionamento da aula ou mesmo para a reforma de prédios; ou ainda queixas quanto ao dinheiro gasto com material para alunos e ausência de livros e outros materiais⁶. Nota-se importante movimento de pedido de licenças do trabalho por motivo de doenças, com índice importante nas de fundo nervoso (Oliveira, 2007).

Desse modo as dinâmicas de interdependência revelam múltiplas diferenças nas relações de poder: os governantes instituem a escola que por sua vez somente funciona se houver frequência de alunos; os inspetores precisam dar visibilidade aos cargos que ocupam por meio de trabalho efetivo de inspeção dos professores (apesar de não ser trabalho remunerado era ponte para outros cargos e candidaturas políticas); os professores necessitam dos cargos e vencimentos para sua sobrevivência o que somente se realiza com a frequência dos alunos; os pais são obrigados a enviar seus filhos à escola, mas necessitam de seu trabalho ao mesmo tempo em que precisam cumprir a lei; os governantes, mas também as famílias ampliam as pressões e expectativas pelo aprendizado escolar; não se criam condições mínimas para o funcionamento das aulas ou frequência dos alunos; professores reclamam das condições de trabalho, pais queixam dos professores e do governo, etc. O modo como se entrelaçam as relações de interdependência e poder expressa as singularidades do processo escolarizador.

“A sala de aula como figuração: relações de geração gênero, classe social e etnia”.

As dez horas da manhã começa a aula. Uns quarenta

6 Secretaria do Interior, código 730.

meninos, todos descalços, trazendo, a tiracolo, umas pastas de papelão cosidas a barbante, onde guardavam livros, a lousa, o tinteiro de barro, a caneta, a merenda, pediam a bênção ao mestre e tomavam seus lugares, em bancos duros, sem encôsto. O trastejamento da sala era tudo quanto pode haver de mais mesquinho: a grande mesa ao fundo; uma tripeça para o pote, com sua caneca de fôlha, onde todos bebiam: na imunda parede muitos pregos para as pastas. Nenhum quadro, nenhum ornamento, a não ser o velho relógio [...] Em algumas escolas, os meninos ficavam de joelhos no chão de tijolo, e escreviam sôbre o banco [...] De ordinário, a criança consumia nada menos de quatro anos para aprender as matérias do programa de ensino: lêr e escrever, a taboada, a doutrina cristã [...] Estudavam cantarolando a lição, numa melopéia adormecida, lembrando o zumbir das abelhas em jabuticabeiras em flor. Abafando os gritos dos que tomavam alguns bolos da férula tremenda e infatigável. Nessa época, já havia partido para as imortais regiões, o mestre Rosa, que costumava castigar os alunos, dando-lhes palmatoadas sobre a mãozinha posta sobre alguns grãos de milho, e prendia os mais indóceis numa corrente ligada a pesado toro de madeira de lei, como se fôssem macaquinhos fujões (Pena, 1966, p. 127).

Assim o escritor mineiro Gustavo Pena relatou suas lembranças de infância em uma aula pública do século XIX. Salta aos olhos aquilo que foi predominante numa longa duração histórica nas memórias sobre a escola: o medo, a hierarquia rígida, a violência física entre o professor e os alunos, e ainda a ausência de métodos e materiais pedagógicos adequados à educação da geração infantil. Mesmo porque eram escassos os conhecimentos sobre a infância e necessidades da criança. Por sua vez, as alterações no

trato e cuidado com as crianças se fizeram concomitante ao processo de ampliação da percepção da criança como um outro distinto do adulto. Esse procedimento em desenvolvimento no século XIX é integrante das alterações do comportamento do adulto na dinâmica do processo civilizador, bem como da ampliação dos conhecimentos científicos (higienismo, biologia, psicologia, pedagogia) sobre a constituição física, cognitiva e afetiva da criança.

Desse modo compreendo que a investigação sobre o processo escolarizador da infância antes de tudo é uma análise das relações geracionais e também das relações de gênero, classe social e etnia. No primeiro aspecto há de se ressaltar que no gênero humano as crianças possuem uma longa e efetiva dependência funcional dos adultos, nos dizeres de Elias, “(...) Para se tornar psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos” (Elias, 1994, p. 30). Ou ainda, para este autor apesar da existência de relativa autonomia das crianças elas precisam da sociedade para se tornarem adultas.

O processo escolarizador da infância deu ampla visibilidade às tensões nas relações geracionais. Podem-se destacar tensões entre os próprios alunos, na medida em que a “mistura de idades” nas aulas era freqüente e a própria lei facilitava tal procedimento ao fixar a obrigatoriedade para uma larga faixa etária: 8 aos 14 anos (1835); 8 aos 15 (1872); 7 aos 12 (1879); 7 aos 13 (1892, 1899, 1900). Encontramos alguns registros de brigas ente alunos, principalmente praticados por monitores de mais idade, implicando também relações de poder⁷. De qualquer modo

7 Presidente da Província 1/42, caixa 08, pacotilha 04.

podemos verificar como parte do processo escolarizador um movimento dos educadores no sentido de homogeneizar as idades das crianças nas classes escolares e até no tempo do recreio escolar, acentuadamente no século XX. Ao mesmo tempo desenvolve-se a idéia da mistura de idades como um problema moral e a necessidade de maior vigilância.

Já nos conflitos entre professores (adultos) e alunos (crianças) evidenciavam-se as discussões sobre a prática da violência física na escola. As restrições quanto ao uso da violência integram o processo civilizador com a substituição por atitude de autocoação e ampliação dos sentimentos de vergonha e embaraço. No período aqui estudado, o castigo físico foi amplamente condenado com prescrição de outras modalidades disciplinares, tais como admoestações, exposição pública do aluno, utilização de cartazes com escritos de punição, ou mesmo expulsão.

Ainda assim as tensões entre alunos e professores eram muitas. Pais retiram os filhos da escola por maus tratos, inspetores denunciam professores por má conduta. Em correspondência de 24/02/1838⁸ o delegado literário expõe ao presidente da província o problema de um pai de aluno que irá retirá-lo da escola porque o professor aplicou-lhe 33 palmatoadas; em ofício de maio de 1894 um professor foi intimado a pagar multa de 10\$000 por ter aplicado castigo físico a um aluno de sua escola⁹; em 1904, o professor Ilidio Ferreira Maciel da vila de Piranga, sofre processo disciplinar por faltar ao trabalho e ser dado a violência e vício da embriagues¹⁰; em 1905 o Juiz de Paz

8 Presidente da Província 1/42, caixa 10, pacotilha 39.

9 Secretaria do Interior, código 754.

10 Secretaria do Interior, código 2784, papéis findos.

do município de Santa Rita de Cássia acusa um professor “grosseiro e estúpido” de praticar toda a sorte de arbitrariedades contra os alunos, insultando-os como “nomes de burros, sem vergonha, etc.”¹¹

Contudo, aos poucos novos recursos foram elaborados para a efetivação de uma rotina pedagógica menos tensa. De acordo com os relatórios dos inspetores, observa-se que desde a década de 70 do século XIX acentuam-se manifestações para alteração dos procedimentos pedagógicos com prescrições para uso de materiais e atividades pedagógicas adequadas a infância. A propaganda das “lições de coisa”¹² em fins do século XIX sem dúvida se insere no contexto de elaboração de uma nova percepção da infância, mas também da busca de uma relação civilizada entre professores e alunos, adultos e crianças. O mesmo pode-se dizer a respeito das discussões sobre a importância das mulheres assumirem o magistério da escola primária.

Isso porque inicialmente pelo fato da obrigatoriedade do ensino atingir apenas os meninos, a maior parte do professorado era composta por homens. Provavelmente isto pode ter contribuído para o uso indiscriminado da violência física como costume de afirmação da identidade masculina, ou até mesmo para a longa permanência de uma cultura pedagógica marcada pelo medo. Entretanto, em Minas Gerais, embora a obrigatoriedade de ensino para as meninas fosse regulamentada apenas em 1882 (faixa etária de 6 a 11 anos) desde os tempos iniciais do império

11 Secretaria do interior, código 2785, atos do Secretário.

12 Prática pedagógica do ensino intuitivo, divulgado no Brasil com a tradução feita por Rui Barbosa (inglês para o português) do manual “Lições de Coisas” de Norman Calkins (Resende, 2004).

havia estímulo por parte do governo para que elas freqüentassem a escola, mas a criação das aulas do sexo feminino era sujeita ao provimento por uma professora.

Observa-se interessante comentário do delegado de Pouso Alegre em correspondência de 11/04/1835 ao presidente de província sobre a falta de costume da população em mandar as filhas a escola e que apesar do zelo da professora, as famílias resistem em perderem as meninas de vista ainda que por apenas algumas horas.¹³ Contudo desde meados do século XIX podem ser encontrados vários abaixo assinados de pais de meninas solicitando abertura de cadeiras do sexo feminino. Curioso notar que os registros do número de aulas do sexo feminino existente em Minas Gerais integram os censos escolares desde 1815 (Carvalho, 1933).

A normalização da reunião de meninas e meninos numa mesma sala inicia-se com a lei 791 de 20/06/1856 e regulamento 41 de 1857, em que é permitido a meninos menores de 7 anos freqüentarem as aulas de meninas. Já no regulamento 62 de 1872, a idade se estende até os 9 anos, com a observação de que deveriam ser parentes das meninas e, pela primeira reforma republicana mineira de 1892 (lei 41, artigo 76) é permitida a abertura de escolas mistas com alunos de até 10 anos. Observa-se que ainda não há uma consciência sólida sobre a importância da co-educação, a misturas dos sexos é apenas um arranjo circunstancial para racionalização de custos.

Os dados sobre o número de escola para meninos e meninas e escolas mistas demonstram muita desigualdades nas relações entre os gêneros bem como o pouco

13 Presidente da Província 1/42, caixa 07, pacotilha 57.

costume da convivência entre meninos e meninas pelo res-
trito número de escolas mistas. Senão vejamos:

**Quadro 1 Tipo de escola e distribuição da população escolar
da instrução elementar por gênero, (Minas Gerais, 1888)**

Natureza dos estabe- lecimentos	Escolas				Alunos		
	Meninos	Meninas	Mista	Total	Meninos	Meninas	Total
Publicas	928	639	82	1649	28.826	15.111	43.937
Particulares	71	13	-	84	1.813	427	2.240

Fonte: Almeida, 1989, p. 291

Quanto à regência da classe, a lei de 9/12/1867 diz que as escolas de instrução primária elementar do sexo masculino podem ser regidas por mulheres. Na mesma lei citada de 1872, artigo 31 registra-se que nas localidades em que não houver professoras para as meninas, elas poderiam freqüentar a aula de um professor, desde que o mesmo fosse casado, fizesse a separação física entre os sexos na sala de aula, e sua esposa ministrasse a elas os trabalhos de agulha às expensas dos pais. Já um regulamento de 1860 (lei 1064) determina preferência pelas professoras de estado civil casada ou viúva, devidamente comprovado. Em 1905, nos deparamos com processo contra uma professora solteira que estava grávida, e, portanto sujeita as penas do decreto 1348 da lei de 03/01/1900, qual seja, a exoneração do cargo¹⁴.

Contudo apesar do costumeiro apelo à docilidade das mulheres e mesmo a constatação de seu bom desem-

14 Secretaria do Interior, código 2785, atos do Secretário.

penho como professoras evidenciado nos registros dos inspetores havia denúncias de maus tratos. Esse é o caso da queixa de um pai contra uma professora que destrata e não ensina meninos da “cor inferior a dos filhos da professora”, e “despreza meninos de cor e de cabelo ruim”, conforme relato do inspetor em 1897.¹⁵

Portanto adentramos na discussão das relações étnicas e raciais, destacando que tendo em vista a composição étnica da população mineira, é possível afirmar a presença de uma predominância de população escolar negra e mestiça nas aulas públicas¹⁶. Salientado que ao contrário do afirmado por alguns historiadores da educação, no período imperial não havia impedimento legal dos negros freqüentarem a escola, mas dos escravos, pois de acordo com a Constituição de 1824 a escola pública era facultada aos cidadãos brasileiros, habitantes livres. Para análise das especificidades e singularidades do processo civilizador da infância no Brasil é imprescindível perguntarmos sobre as cores das crianças que freqüentavam a escola pública e com isso produzir significado para o discurso civilizador vigente sobre a importância do ensino elementar na perspectiva de civilizar as cores pela escola.

Na pesquisa desenvolvida apesar de constatar a freqüência de crianças negras e mestiças nas aulas públicas, por meio dos mapas de população, não foi possível quantificar dados nos “mapas de freqüência”¹⁷ elaborados

15 Secretaria do Interior, série 4.

16 O censo de 1872 registra para um total populacional de 2.039.735 habitantes, 703.952 pardos e 471.786 pretos, somando ambos os grupos 57,65 da população total da província mineira (Alencastro, 1997, p. 474).

17 Documento obrigatório requerido pelos inspetores a ser apresentado pelos professores trimestralmente para o recebimento do salário.

pelos professores, uma vez que o dado da cor não compõe o rol de itens a serem registrados. Observa-se que a cor das crianças não é um problema administrativo, mas sócio-cultural que poderia e deveria ser resolvido pelo acesso à instrução. O mesmo não se pode dizer sobre a origem de classe, dado fartamente documentado, nos relatórios de governo, na legislação e em ofícios diversos.

A pobreza das famílias se apresentava como principal problema da infrequência a escola, sendo necessárias várias ações do governo para “socorrer” os alunos pobres, basicamente pela compra de material escolar. Muitos professores registravam em seus mapas de frequência, as condições materiais dos alunos, se pobre ou não, relacionando com nível de frequência e desempenho nos estudos.¹⁸ A presença destes registros poderiam também servir de argumento para o não fechamento das aulas ou justificarem a situação de infrequência não motivada pelo despreparo do professor. As tensões de classe e origem étnica eram abundantes, a pobreza e a cor das crianças se apresentavam como justificativa do atraso escolar, das dificuldades de aprendizagem e explicação da permanência da ignorância.

Quer-se enfatizar que o processo escolarizador da infância no Brasil interferiu também para produzir as crianças negras e pobres como um grupo de infância inferior da sociedade. Em um relatório de governo, numa discussão sobre os benefícios da educação mista, o inspetor argumenta não ser possível a sua instalação definitiva no Estado de Minas Gerais pelo fato de freqüentarem a escola pública alunos de “todas as procedências”, motivo de imoralidade e desordem (Falla, 1882, p. 9).

18 Presidente da Província 1/42, caixa 14, pacotilha 07.

Considerações finais

Para que a escola possa responder a essa missão política e social, è mister que se torne sympathica às camadas populares, que conquiste a confiança publica, de modo que o pae se envergonhe de que o filho fique privado da communhão com os jovens que se engrandecem pelo estudo.(Revista do Ensino, 10/07/1887, p. 3)

As dificuldades de implantação da escola pública elementar no território mineiro foi motivo de vários registros nos relatórios dos presidentes de província durante o império e nos relatórios dos inspetores ambulantes nos primeiros anos da República. As queixas se acumulavam nos depoimentos dos delegados literários, inspetores ou mesmo dos presidentes: rotatividade dos governos; ausência de condições de fiscalização; desinteresse dos pais pela escola; falta de escolas; precárias condições de funcionamento das aulas; falta de mobília, material didático e livros; professores despreparados; métodos pedagógicos inadequados; indolência e pobreza da população.

A perspectiva de habilitar as crianças nos saberes elementares não se consolidou plenamente ao longo do período investigado enquanto intenção expressa das elites mineiras. Na perspectiva teórica aqui desenvolvida quer-se chamar atenção para o fato de que pode-se planejar a escola, mas não o processo escolarizador. O apelo do Dr. Silva Bandeira, o autor do artigo da Revista do Ensino, de fazer da ignorância uma vergonha, integra a dinâmica do processo civilizador, contudo sua especificidade esteve na trama histórica envolvendo múltiplas relações de poder de ordem política, social e cultural.



Contudo podemos afirmar que a introdução da escola na rotina das famílias, dos habitantes das roças e vilas, ainda que de modo precário, introduziu também mudanças significativas nas relações de interdependência entre famílias e governantes, crianças e adultos ao ampliar as tensões entre gêneros, etnia e classe no esforço de se estabelecer como espaço de homogeneização dos hábitos racionais. Desse modo observa-se que o processo escolarizador da infância é inconcluso, pois as redes de interdependência estão em permanente mudança. Por sua vez, entre o início do século XIX e início do XX pode-se dizer que para grande parte das populações consolidou-se a premissa da ignorância como vergonha.



É preciso salientar o acontecimento de mudanças significativas e positivas nas relações de geração e gênero a partir de meados do século XX, com a evolução de um maior equilíbrio de poder entre homens e mulheres, bem como alteração das relações de poder entre adultos e crianças. Entretanto ressalta-se a presença de muitas tensões nas relações de classe e de origem étnica. Estes aspectos indicam para a direção do processo escolarizador atual rumo ao debate das diferenças e não mais na ênfase das homogeneidades. Portanto indicam para a necessidade de captarmos com maior precisão os atuais movimentos de interdependência e alteração no equilíbrio de poder entre os sujeitos envolvidos com a escola de modo a redimensionarmos as expectativas de sua função social.



Referências bibliográficas

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). *História da vida privada no Brasil 2*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: Educ; Brasília: Inep, 1989.

BARRETO, Tobias. *A questão do poder moderador e outros ensaios brasileiros*. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1977.

CARVALHO, Jorge do Nascimento. *A cultura ocultada*. Londrina: UEL, 1999.

CARVALHO, Theophilo Feu de. Instrução pública. Estudo histórico e estatístico das primeiras aulas e escolas de Minas Gerais (1721-1860). *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Ano XXIV, I volume, 1933, p.182-207.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. *O processo civilizador, volume 2: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Historio-*

grafia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Meninas na sala de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Maria Cristina Soares de e VAGO, Tarcísio Mauro. *Histórias da educação: histórias de escolarização*. Belo Horizonte: HG, 2004.

HALFELD, H. G. F. e TSCHUDI, J. J. von. *A província brasileira de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1998.

INACIO, Marcilaine Soares et alli. *Escola política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro*. Argumentum, Belo Horizonte, 2006.

LIBBY, Douglas Cole. *Transformações e trabalho em uma economia escravista, Minas Gerais no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MUNIZ, Diva. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UNB; Finatec, 2003.

OLIVEIRA, Eliana de. *A saúde dos professores de Minas Gerais: o discurso da competência e as condições de trabalho (1890-1900)*. Belo Horizonte: FaE/UFMG (monografia de graduação), 2007.

PENA, Gustavo. Na época da Palmatória. In RIBEIRO, Wagner. *Noções de cultura mineira*. São Paulo: FTD, 1966.

RESENDE, Fernanda Mendes. O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. In GOUVÊA, Maria Cristina Soares de e VAGO, Tarcísio Mauro. *Histórias da educação: histórias de escolarização*. Belo Horizonte: HG, 2004.

VERISSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Fontes documentais

Coleção das Leis mineiras (1835-1890)

Coleção das leis e decretos do estado de Minas Gerais (1889-1906)

DANTAS JUNIOR, J. (coletânea) As constituições do Brasil. Bahia: Imprensa Oficial, 1937.

FALLA que o exm. Sr. Dr. Theophilo Ottoni dirigio á Assembleia Provincial de Minas Geraes ao installar-se a 1ª sessão da 24ª legislatura em 1º de agosto de 1882. Ouro Preto, Typ. De Carlos Andrade, 1882.

OLIVEIRA, Estevam de. Reforma de Ensino público primário e normal em Minas. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Secretário do Interior de Minas Geraes em 3 de agosto de 1902. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1902.

PEREGRINO, Francisco Assis. Ofício de professores primários ao governo. Secretaria de Governo Provincial. Carta do Professor Peregrino para o Presidente Bernardo Jacintho da Veiga. Memória apresentada pelo Professor

Francisco d'Assis Peregrino. 13/04/1839. Códice 236.

Revista do Ensino. Propriedade e direção do professor Alcides Catão da Rocha Medrado. Anno 1, Ouro Preto, 10/07/1887.

VEIGA, J. P. Xavier da. Governo de Minas Gerais. Revista do Arquivo Público Mineiro, Ano1, 1896, Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Gerais, p. 9-17.

Documentos avulsos:

.Seção Provincial, Instrução Pública, 1/42, caixa 03, pacotilha 60

.Presidência da Província, 1/42, caixa 07 (pacotilhas 07 e 57); caixa 08 (pacotilha 04), caixa 10 (pacotilha 39), caixa 14 (pacotilha 07)

.Fundo da Secretaria do Interior (SI) / Série 4 / códices 730, 731, 754, 2784, 2785



CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NA LITERATURA DE VIAGEM NO BRASIL DO SÉCULO XIX¹

Magda Sarat

A viagem e a produção da documentação...

O fenômeno da viagem se tornou em meados do século XV, motivo de grande interesse e de valorização no continente europeu, que sedento em ampliar e conquistar mercados com a descoberta de novas terras, se expandiu por outros continentes. Viajar para fora da Europa tornou-se objetivo de pessoas que saíam motivadas por diferentes interesses.

Nesse contexto, a viagem propriamente dita e a produção de documentos que ela favoreceu passou por mudanças significativas que poderão ser percebidas a partir de três aspectos. Primeiro, a difusão dos registros com a “popularização” da imprensa na Europa, iniciada pela chamada “Revolução de Gutenberg no século XV” (CHARTIER, 1999). Segundo, a percepção da viagem como “princípio educativo” e parte da formação do “homem

¹ Este texto é parte da pesquisa de doutorado defendida em 2004 no PPG-Educação da Universidade Metodista de Piracicaba/. Uma versão desta reflexão foi aprovada para publicação na Revista *Educação e Fronteiras* da FAED/UFGD/MS.

burguês”, no século XVI, indicada por Montaigne (HOFF, 1993) e finalmente, a viagem como “método pedagógico” sugerido por Rousseau, em sua obra *Emílio*, no século XVIII. Tais aspectos vão ser importantes para alimentar a produção de uma vasta documentação por estes viajantes estrangeiros e acabaram criando diversas concepções sobre as novas terras.

Nesse contexto, de transformações o Brasil começa a receber desde o século XVI inúmeros estrangeiros que vem ao país, movidos pelos mais diversos interesses e com seus registros fazem uma apresentação da vida cotidiana dos brasileiros. Tal documentação vai se constituir em um material que precisa ser lido à luz do interesse de cada observador, levando em consideração nos seus relatos aspectos como: os motivos da viagem, a profissão do viajante, a posição social que ele ocupou, os círculos que ele freqüentou, tudo isso, contribuía para que este ou aquele aspecto fosse mais enfatizado. Miriam Moreira Leite realizou um amplo levantamento sobre os livros de viagem (1984, 1997, 1997a, 2001), e em toda a sua pesquisa acerca dessa documentação a autora aponta esses, fatores, entre outros, como o filtro pelo qual o estrangeiro olhava a sociedade e descrevia suas impressões.

No entanto, um aspecto da documentação que não pode ser negligenciado é a generalização feita nos registros com relação à vida das pessoas. Entretanto os pesquisadores desta documentação, destacando entre outros: BELUZZO (1996); FRANÇA (2000); LEITE (1996); LISBOA (2000); MOTT (1972); MANTHORNE (1996); QUEIRÓZ (1984); SCHWARCZ (1998); SEIXO (1996); SÜSSEKIND (1996); STOLS (1996); RITZKAT (2000);

OSTETTO (1992) apontam este aspecto como uma das limitações destas fontes. Por outro lado, tais limitações não retiram o valor da utilização dos registros e podem ser compreendidas como um dos elementos de análise, mesmo porque o aspecto da generalização aparece até nos relatos de alguns viajantes, como uma preocupação que eles também tiveram.

Assim, é possível encontrar nos registros a visão de uma sociedade estratificada e com diferenças entre os grupos, Daniel P. Kidder (1836-1842) e James C. Fletcher, (1851-1865) apontam em um de seus textos: “há diferentes classes sociais no Brasil, como em qualquer outro país, a descrição de uma não pode servir para as outras” (KIDDER & FLETCHER, 1941, p. 180). Contudo, ainda que alguns problemas indiquem as limitações de trabalhar com esse material como fonte, acredito nas possibilidades que ele aponta, ou seja, o registro de uma realidade observada pelo olhar ‘de fora’, daquele que veio, viu e contou à sua maneira, com acréscimos ou sonegações que é preciso “ler nas entrelinhas”. Acredito ser um material composto de sinais, pistas e indícios que propiciam múltiplas leituras acerca da vida e da história das pessoas que viveram no país no século XIX. Como nos aponta Ginzburg (2002, p. 144), “é necessário olhar os pormenores mais negligenciáveis”.

A infância, as crianças e o Brasil do século XIX pelo olhar dos viajantes...

Diferentes viajantes estiveram no país e produziram registros da vida cotidiana. Alguns grupos por frequentarem múltiplos espaços, poderão dar uma contribuição

maior, devido a uma observação mais próxima das casas e das famílias. Meu interesse neste momento situa-se mais diretamente nos registros de professoras, governantas e dos missionários, já que estes, pelo seu trabalho, viveram experiências diretas em casas de diversos tipos de família e foram os que mais atentaram para as relações pessoais e os espaços de convivência entre adultos, crianças e sua educação.

Nesse espaço, os registros em geral descrevem as crianças freqüentemente dividindo-as em dois grupos, principalmente se considerarmos o período registrado, que vai de meados ao final do século XIX. Assim, há referência às crianças filhas dos senhores, brancas e livres, e às crianças negras e escravas. Entretanto, há que se considerar que os registros feitos a partir de 1871 (data de promulgação da Lei do Ventre Livre) falam de crianças em condição de libertas, pelo menos na legalidade. Mas encontramos também crianças mestiças, crianças filhas de pequenos e médios comerciantes e de pessoas da população local.

Pode-se perceber que a divisão das crianças em brancas livres e negras escravas, presente nos registros, é enfatizada mais como condição de cada grupo, do que como algo que definisse uma forma de comportar-se para a criança. Digo isso pelo excesso de generalizações que aparecem nos registros. As crianças brasileiras e seu relacionamento com o adulto são descritos com uma profusão de críticas que se estendem a todos os indivíduos na fase de infância, independente do grupo, da cor, da condição social e do lugar de cada um. Temos, assim, a sensação de que as crianças brasileiras são uniformemente, indisciplinadas, mimadas, sem modos, insubmissas, principalmente em se

tratando dos menores, que demandavam maiores cuidados por parte das famílias e de todas as pessoas da casa.

Optei, então, por destacar alguns aspectos que apontam para as generalizações e que, contendo críticas, traçam um quadro pessimista com relação à educação da infância no Brasil. Numa tentativa de organizar este texto, procurarei dividir os registros, enfocando dois aspectos: a) crítica à presença de crianças nas relações familiares e na organização física dos espaços, favorecendo a convivência com os adultos na constituição de espaços públicos e privados; b) a presença do elemento comparativo entre a educação das crianças brasileiras e as estrangeiras, indicando a necessidade de um “modelo” de comportamento para as crianças e as famílias.

A percepção da presença da criança em todos os espaços, e sem “muito controle” por parte dos adultos, era algo que preocupava os estrangeiros e se tornava motivo de registros curiosos. Nesse sentido, temos registros muitas vezes generalizantes, que tomam situações particulares como características de todo um grupo. Gostaria de atentar para tais registros, pois eles incluem todas as crianças na mesma condição, as quais seriam, na opinião dos observadores, “sem modos”, “mal-educadas”, “insubmissas”, “indisciplinadas” e excessivamente presentes na vida do adulto. Ina von Binzer (1991, p. 22) confirma essa idéia sobre as crianças, quando escreve: “Oito horas, chegam os pequenos, mesmo malcriados, ao menos são crianças. (...) Eles todos são ‘provoking’”.

Ao descrever uma cena de mulheres indo a um rio para lavar roupa, D. Kidder e J. Fletcher registram: “grupos de criancinhas brincam em volta delas, algumas bastante

crecidas para engatinhar até junto de suas mães; a maior parte, porém, foi carregada até ali nas costas das sobrecarregadas lavadeiras” (1941, p. 116). Ainda nos registros de Ina Von Binzer, em uma de suas primeiras cartas ela escreve:

Sentam-se dez ou doze pretas costurando e tendo cada uma a seu lado um balaio onde se encontra uma criança; é claro que, dessa coleção, ao menos uma esteja chorando, visto que para esse trabalho manual são empregadas somente pretas com criancinhas que não podem abandonar. Nas outras salas, porém, não faltam os balaio de onde se desprendem choradeiras (BINZER, 1991, p. 18).

A professora parece não compreender esse tipo de educação, que implica tanta proximidade, e em outras cartas ela seguidamente reclama do “barulho dos balaio”, que muitas vezes atrapalhava a sua aula. A presença da criança em contato tão estreito com o adulto continua sendo percebida e descrita pelos viajantes, mas tal costume era duramente criticado, como neste registro de D. Kidder e J. Fletcher:

Um dos meus amigos costumava jantar freqüentemente na casa de um velho general, da alta sociedade, em torno de cuja mesa pulavam dois pequeninos pretos de azeviche, que quase penduravam no “pai” (como eles chamavam) até receberem o seu bocado de comida das mãos deste, e isso se dava antes mesmo do general principiar a jantar. Aonde quer que as senhoras da casa se dirijam, esses animaizinhos de estimação são colocados nas carruagens, e considerar-se iam muito ofendidos de serem esquecidos como qualquer filho espoliado. Eles são filhos da ama de leite da dona da casa, a que ela concedeu alforria. (KIDDER & FLETCHER, 1941, p. 148)

Ainda que tais registros indiquem a condição vivida por um determinado grupo de crianças, no caso escravas, o estranhamento se devia ao fato de as crianças estarem participando e convivendo com as pessoas no mesmo espaço. Os estrangeiros pareciam desconfortáveis ao presenciar essa forma de tratamento destinado às crianças e não conseguiam interpretar esta atitude também como uma ação de cuidado e atenção. De certo modo, a proximidade “dos balaios” favorecia um olhar atento por parte dos adultos e ainda a possibilidade de acariciar, enxugar uma lágrima, alimentar, embalar, enfim, manter a criança atendida.

Podemos perceber, na passagem do registro do viajante inglês R. E. Edgcumbe, uma crítica a esse costume, quando escreve que: “os pais brasileiros vivem com as crianças ao redor e as estragam a mais não poder” (*apud* MOREIRA LEITE, 1984, p. 56). Provavelmente ele também reivindicava níveis de privacidade e distanciamento necessários nas relações entre pais e filhos, mas que não seriam conseguidas com esse tipo de organização familiar.

Nesse ponto gostaria de destacar que, ao considerarmos a situação das crianças escravas e seu relacionamento com os adultos e as outras crianças, segundo a pesquisadora Kátia Matoso (1996), logo cedo essas crianças perderiam esse tipo de tratamento, não somente de proximidade com as outras crianças mas também com os adultos da casa. Crianças brancas e negras faziam parte do cotidiano e eram criadas juntas. Entretanto, quando se era escravo, a infância era um período curto de cuidados e carinhos e terminava pelos seis ou sete anos. A partir dessa idade, eles eram encaminhados aos serviços da fazenda. Os

sete anos se constituíam em marco para todas as crianças: a branca seria enviada aos colégios e entregue a preceptores, e a negra escrava enviada para o trabalho.

Sobre a condição da criança que seria educada em colégios, alguns registros vêm este momento também como um término do período da infância para os meninos brancos, sendo que a educação do menino era privilegiada em detrimento da educação das meninas, como nos aponta o registro de D. Kidder e J. Fletcher:

A educação do menino brasileiro é melhor do que a de sua irmã. É mandado na mais tenra idade para um colégio e somente em certas ocasiões é visitado. Aprende a escrever em boa caligrafia, o que é um dom universal entre os brasileiros: a maioria dos meninos das classes superiores são bons músicos, tornam-se adeptos do latim, e muitos deles, segundo dizem, falam inglês com certa fluência. (Kidder & Fletcher, 1941, p.196)

Ainda sobre a presença da criança na vida dos adultos, temos os registros que indicam a sua participação em festas, procissões, missas, nos passeios com a família, nos banhos de mar, nas viagens, no trabalho dos pais, até mesmo em bailes e atividades noturnas. Entretanto, seria exaustivo citar tantas passagens, mas isso revela uma estreita participação da criança na vida das pessoas e na comunidade da qual ela fazia parte. Gostaria de mencionar mais um texto de outro viajante, destacando essa presença da criança em contato com os adultos de sua família. Tal presença indica uma participação contínua, porém torna-se motivo de restrição denunciada como um “mau hábito”, pelo viajante M. Lamberg, que em 1887 escreve:

O carinho dos pais pelos filhos, enquanto pequenos, chega a não ter limites (...) Quando marido e mulher saem de casa, seja para visitarem uma família, seja para irem a alguma festa, levam consigo todos os filhos, com as suas respectivas amas, e é ainda o pai quem carrega com todo o trabalho, agarrando-se-lhe os pequenos ao pescoço, as mãos, as abas do casaco... (*apud* MOREIRA LEITE, 1984, p. 52)

Essa questão da participação da criança em todas as atividades pode ser entendida também pelas relações que se estabeleciam entre espaços públicos e espaços privados. Estes se configuravam como uma das características da organização familiar. A distribuição dos espaços e os níveis de privacidade das casas muitas vezes não permitiam uma circulação de grupos em diferentes ambientes. Além disso, as famílias eram numerosas, as casas tornavam-se local de toda a produção material do que seria utilizado pela família no cotidiano.

A organização das atividades girava em torno das tarefas domésticas envolvendo pessoas e dividindo os espaços por onde circulavam crianças, adultos, empregados. Nesse ambiente tornava-se mais complicado determinar ou estabelecer divisões do que seria local destinado para este ou aquele grupo, fazendo com que a convivência familiar ocupasse todos os locais da casa.

Provavelmente, os estrangeiros que por aqui chegavam, dependendo de sua procedência, já tinham experimentado um tipo de organização que separava ambiente público e privado e percebiam com surpresa o fato de não encontrarem no país visitado as mesmas condições. Alguns textos são interessantes, quando acusam essa situação.

Em seus registros, Martha Watts as descreve em uma das suas cartas os detalhes da decoração, a falta de ambientes separados, ausência de móveis e cortinas, o tamanho das casas, a higiene de seus moradores e uma divisão que, provavelmente, contribuía para uma vida mais coletiva dos seus ocupantes. Escreve a autora:

Dizem que suas casas são sujas. (...) Não existem casas grandiosas ou sofisticadas (...) Quase todas as casas são antigas e de barro (...) Não existem chaminés, pois não existem lareiras internas. Imagine só estas casas sem conforto e sem fogo. Para cozinhar elas possuem um arranjo chamado 'fogão', porém, quando o fogo é necessário, a fim de aquecer os dedos e narizes das crianças, um fogo é feito no canto no chão da cozinha (...) Tanto os cômodos quanto os quartos são forrados, o que os torna mais confortáveis e emprestam uma aparência mais limpa. Alguns não possuem nem mesmo uma tranca na porta. São geralmente muito pequenas, o que encaixa na idéia brasileira de conforto, mas um americano não ficaria satisfeito em uma delas. A mobília é feia e escassa. Carpete é algo desconhecido. Cortinas são raramente vistas. (WATTS *apud* MESQUITA, 2001, p. 33-34).

A idéia de privacidade, ligada ao conforto e à divisão dos espaços, talvez contribuísse para que determinados padrões de comportamento fossem dados como inexistentes na educação das crianças. Além disso, o espaço físico promovia uma vida mais coletiva, com encontros e participação de todos os seus moradores, em todas as situações, e que poderiam ser presenciadas no cotidiano das famílias. Porém, a crítica dos viajantes se estende não somente à presença da criança no espaço físico público

ou privado, mas à participação desta na vida do adulto. Assim, segundo os registros, são crianças ocupando salas, mesas de jantar, ouvindo conversas dos adultos, se envolvendo com estes, recebendo carinho e atenção continuamente e “fora de hora” atrapalhando atividades e negócios que seriam destinados somente aos adultos. Seria talvez uma invasão da privacidade e dos elementos de separação entre as relações.

Se considerarmos somente os registros, podemos perceber que eles omitem a existência de crianças ocupando quintais, ruas, jardins, locais para brincadeiras e atividades infantis. Isso talvez seja fruto de registros e descrições que se preocuparam em indicar, as situações que lhe pareceram mais gritantes, ou que tenham chamado mais a atenção no momento, ou ainda a percepção de um adulto que preocupado com seu conforto não percebe os espaços destinados às crianças e quando percebe é somente por ela estar atrapalhando-o.

Num outro registro podemos perceber que a aparição súbita de uma criança em situações que envolviam somente os adultos foi algo que mereceu destaque, como uma situação presenciada e descrita por D. Kidder em passagem pela casa de um tabelião. No registro, faz-se referência ao aparecimento de uma criança em cena: “convidou-nos a entrar em sua sala de visitas onde logo mandou servir café. O tabelião pediu desculpas pela leveza de seu traje (...) não lhe ocorreu, porém, desculpar-se pelo seu pequerrucho de cerca de três anos que apareceu na sala completamente nu” (KIDDER, 2001, p. 163).

Tal cena possivelmente era corriqueira para os pais da criança, mas para a visita lhe pareceu inusitada, visto

que esta última se queixa do pedido de desculpas não ter incluído tal aspecto. Certamente, na sua experiência, essa seria uma situação improvável de se ver. Sua indignação nos faz pensar que a atitude da criança partia da ausência de um hábito que deveria ter sido imposto anteriormente pelos pais. Em outra passagem, essa livre circulação das crianças pelas casas é descrita por um viajante inglês que via a questão de forma mais “desesperadora”. Imaginemos a cena:

As casas brasileiras não têm quarto para elas e, como se considera cruel pôr as queridinhas na cama durante o dia, tem-se o prazer ininterrupto de sua companhia. Pode-se estar descendo, com pressa, as escadas e encontrar o patamar obstruído por um grupo entusiasta, absorto demais para deixar passar, reunido em torno de um bebê aos urros, vestido como boneca de exposição. Geralmente, a sala é o lugar preferido destes pequenos mortais, favorecidos da sorte e seu território de caça, por excelência; apostam corridas em volta da mesa e criticam ‘os ingleses’. Havia quatro filhos numa família de dezoito meses a sete anos. Todos jantavam com os pais às sete horas. (R. E. EDGCUMBE *apud* MOREIRA LEITE, 1984, p. 56)

Tal cena, confesso, é um dos meus registros preferidos, pois fico imaginando o olhar indignado do estrangeiro diante de tal “molecagem” e despreocupação da criança. Entretanto, esse registro expõe uma crítica feroz, que extrapola o “modo da criança” se comportar e se estende a outros aspectos como a falta de ambientes próprios para as crianças que promovessem um distanciamento do adulto, ou seja, sua companhia é contínua e “ininterrupta”;

a permissividade dos pais que provavelmente aprovavam esse comportamento; a participação da criança junto com adultos em todas as atividades, inclusive à mesa de jantar; a quantidade de crianças em idades próximas, indicando as altas taxas de natalidade presentes no período e, o que talvez fosse inadmissível, para o estrangeiro, a possibilidade da criança criticar o adulto, na expressão os “inglesi” – provavelmente, porque o visitante estaria atrapalhando a sua brincadeira – todos esses elementos da descrição terminam levando o autor ao extremo de no final do registro, fazer uma comparação entre as crianças brasileiras e as inglesas, denunciando que “estes são, de fato *enfants terribles*, mas crianças no sentido inglês, não existem no Brasil”.

Pode-se, ao perceber que o autor se refere aos brasileiros como *enfants terribles* - crianças terríveis, utilizando a expressão francesa, desconfiar de que estaria implícita uma possível crítica aos franceses, ou à suposta proximidade entre franceses e brasileiros, que em outros registros também fica evidente. Tais comportamentos estariam em desacordo com um modo inglês, segundo o autor, um modo “bem educado” de relacionar-se.

O registro acima deixa ver que às crianças era permitido transitar por todos os lugares da casa, em todos os horários. Era território das crianças também o espaço de visitas, de recepção de pessoas estranhas, de tratamento dos assuntos públicos e privados e locais de trabalho na casa. Tal aspecto é perceptível em registros anteriores, tanto com as crianças que corriam em volta da mesa, verberada pelo ‘inglesi’ indignado, quanto ao pequeno nu no meio da sala, que chamou a atenção de D. Kidder, quanto a “barulheira dos balaios”, que enfurecia Ina Von Binzer.

Esse aspecto da falta de limites, destacado pelos viajantes, entre o espaço público e privado que permeava a educação das crianças, estava profundamente ligado à forma como a organização familiar se constituiria. Segundo os estrangeiros, nessa organização familiar estariam presentes pais permissivos, adultos liberais que deixavam a criança crescer sem padrões mínimos de educação. E estas não conheciam regras que separassem o que seria próprio do adulto ou da criança.

Outra dificuldade, segundo os registros, era em estabelecer uma nova forma de organização familiar, já que esta estava calcada na presença de escravos ou na diversidade do número de adultos que cuidavam das crianças, no caso das amas e escravos, vistos como pessoas de “moral” duvidosa, o que tornava extremamente pernicioso a convivência e poderia prejudicar as crianças no seu desenvolvimento.

Nos registros aparece ainda uma crítica à questão da “excessiva afetividade” que envolvia as relações entre pais e filhos, provocando um comportamento de extrema confiança, sem controle e sem regras que pudessem normatizá-lo. O carinho excessivo dos pais pelos filhos, a atenção exagerada e o apego são exemplos de aspectos percebidos e criticados na educação das crianças.

Em um de seus diários de viagem, a Baronesa de Langsdorff, em 1843, descreve a experiência de uma visita que fez a uma senhora brasileira. Começa descrevendo o local, que diz tratar-se de uma sala pequena onde estavam ela e a dona da casa, a contemplar o jardim. Mas ao redor das duas encontravam-se negros adultos e crianças. A denúncia à falta de privacidade na visita fica evidente:

Nunca me senti tão longe da Europa, o que me intrigou foi sobretudo a peculiaridade das relações existentes entre essas pessoas todas. As crianças eram tratadas com doçura excessiva, e tinham mais liberdade diante dela, do que teriam as de nossas criadas, diante de nós. As negras maiores também entravam e saíam com um ar negligente, sem se preocupar se estavam perturbando a senhora. (B. E. de LANGSDORFF *apud* MOREIRA LEITE, 1984, p. 60)

A participação coletiva desse grupo, envolvendo crianças provavelmente, sugeria para o estrangeiro uma liberdade ampliada, que acabava gerando indisciplina. Por diversas vezes os estrangeiros usavam essas situações como um parâmetro de comparação entre as crianças do Brasil e as crianças de seu país.

Ina von Binzer, ao descrever uma experiência vivida por ela no colégio interno de moças, vai registrando o incidente que envolveu uma aluna e ao fim conclui a carta dizendo: “esta sociedade é, em geral, a menos educada ou a mais selvagem que se pode encontrar; exaltam-se gritam e chegam não raras vezes a ficar com o rosto enrubescido como cerejas” (BINZER, 1991, p. 63).

Um dos motivos supostos para esses comportamentos, além da permissividade dos pais, era a convivência que as crianças mantinham com as amas de leite e os escravos em geral. Muitos relatos denunciavam essa proximidade nas relações e o excesso de intimidade, que provocaria o relaxamento das regras e uma falta de limites nos comportamentos permitidos às crianças. O que podemos perceber é que os registros acusam um padrão de intimidade que se rompia cotidianamente, pela

organização do espaço físico, que não favorecia a separação, e também pelas relações que se estabeleciam com o trabalho e a produção da vida no Brasil do período. A convivência com um grupo grande de pessoas, experiências tão diversas, pessoas providas de vários lugares, acabavam contribuindo com um processo de miscigenação em todos os âmbitos da vida.

Além das famílias serem numerosas, existiam as relações de compadrio, filhos bastardos, agregados, parentes, avós, pessoas que faziam parte da casa e com quem as crianças se relacionavam cotidianamente. Nesse contexto, há registros indicando que a indisciplina seria um problema criado pela organização familiar e pela forma com que os pais se posicionavam frente à educação de seus filhos. Ou seja, haveria uma falta de definição específica das funções e papéis do pai ou da mãe diante da educação de seus filhos, conforme nos aponta o texto:

A mãe brasileira quase invariavelmente entrega o seu filho a uma preta para ser criado. Assim que as criaturas se tornam muito incômodas ao conforto da senhora, são despachadas para a escola, e coitado do pobre professor que tem de impor-se a esse espécime irrequieto do gênero humano! Acostumado a dominar suas amas pretas, mete-se na cabeça tudo poder e dever fazer para frustrar os esforços feitos para discipliná-lo. Não fazem isso por maldade, mas por falta de disciplina paterna (KIDDER & FLEETCHER, 1941, p. 180-1)

Além dessa indefinição no papel dos pais, o destaque dos registros era com relação à proximidade das crianças

com os negros, situação apontada como perniciosa e que trazia embutida a idéia de um ambiente degradante, envolvendo situações imorais que poderiam ser prejudiciais para a formação das crianças. Nesse caso, os registros indicam que a responsabilidade por crianças “mal criadas” seria primeiramente dos pais, por estarem delegando seu papel e sua função a outrem. Mas, por outro lado, a “culpa” da degradação moral das crianças caberia às amas ou aos responsáveis que lhes ensinavam ou lhes permitiam presenciar situações, comportamentos e atitudes consideradas reprováveis para a infância.

Todos os problemas seriam criados por uma educação doméstica, que por um lado era empreendida por pais excessivamente carinhosos, zelosos e afetivos ao extremo, conforme o registro: “infelizmente o carinho dos pais perdem os filhos, que chegam à idade da razão ao colo de mucamas, sempre obedecidos, sempre satisfeitos em todos os caprichos” (T. L. D’ASSUMPÇÃO, *apud* MOREIRA LEITE, 1997a, p. 30). Por outro lado, os pais dividiam com os negros a responsabilidade pela educação das crianças. Nesse caso, seriam amas, mucamas, governantas, pajens pessoas de “moral duvidosa”, responsáveis pela criança. Conforme a descrição de Ida Pfeifer, em 1846:

A corrupção reinante pode ser atribuída à educação inicial das crianças, em grande parte atribuída aos negros. As negras são as amas, as governantas e as pajens, e vi, muitas vezes, meninas de oito e dez anos, que negras jovens levavam à escola, ou a toda parte. A sensualidade das negras é bastante conhecida para que só este fato seja suficiente para explicar uma corrupção geral muito precoce (*apud* MOREIRA LEITE, 1997a, p. 58).

Em outro registro, D. Kidder e J. Fletcher falam explicitamente a respeito dessa falta de limites no Brasil, ou mais precisamente da permissividade dos nativos. Os autores começam o texto dizendo que “no Brasil, tudo é a favor da liberdade”, e passam a discorrer sobre as perspectivas de ascensão social no país, também para os escravos, denunciando que tais liberdades ou possibilidades de ascensão acabam atingindo também as crianças em suas relações com os adultos. Porém, o registro parece indicar que nem todas as casas estariam entregues a esse tipo de educação e que, em alguns casos, haveria uma solução para tão grave problema:

Nas casas de muitos dos fluminenses ricos, pode-se atravessar uma fila de crianças de cabeça lanosa, na maioria despidas de qualquer roupa, que têm licença de correr por toda a casa e de se divertirem vendo as visitas. Nas famílias que têm alguma tintura de costumes europeus, esses desagradáveis pequeninos bípedes são conservados no quintal (KIDDER & FLETCHER, 1941, p. 148).

Percebe-se a evocação de um tipo de educação que não permitia tal postura, ou seja, aqueles que tinham alguma “tintura de costumes europeus” talvez estivessem isentos dessa degradação ou desse tipo de educação. Percebemos nesse momento um segundo aspecto da nossa exposição quando revela a presença de um modelo de educação que valorizava uma relação de distanciamento entre adultos e crianças e que provavelmente normatizava um modo de ser também para a infância.

Os estrangeiros viam no “seu modelo” uma possibi-

lidade de se estabelecer um processo de educação, talvez mais “civilizadora”, que claramente, segundo os registros, divergia do modo como estava organizada e estabelecida a sociedade no país. Tanto era a preocupação, que a comparação de modelos aparece em diversos textos e os estrangeiros não se cansavam em descrever as suas concepções para destacar a educação das crianças do seu país de origem frente à das crianças do país visitado.

Sobre esse aspecto comparativo que aparece na documentação gostaria de atentar, na expectativa de encontrar pistas para compreendermos essa concepção estrangeira e o modelo de educação que os visitantes cobravam, também para as crianças brasileiras. Tal percepção, a meu ver, permeou toda a observação e os apontamentos dos viajantes. Nos registros os padrões de comparação se caracterizam por situações presenciadas não somente acerca da participação contínua da criança na vida do adulto, mas ainda pela falta de horários, locais e normas que fossem restritivas ao comportamento infantil, a utilização pela criança de roupas, adornos e objetos que seriam próprios de adultos e o apego que envolvia adultos e crianças. Estes talvez sejam os aspectos em que há mais generalizações das particularidades observadas.

Na descrição de R.E. Edgcumbe, o autor remete às crianças inglesas como parâmetro comparativo e inclui todos os pequenos, ao dizer que no Brasil não existem crianças no “sentido inglês”, padrão que provavelmente ele conhecia e aprovava. Em um dos seus registros, destaca, além dessa citação menção, o fato de crianças usarem objetos e adornos próprios para adultos:

No Brasil não existem crianças no sentido inglês. A menor menina usa brincos e braceletes e meninos de 8 anos exibem seus cigarros... A linguagem dos meninos é espantosa, embora eu deva admitir que provavelmente, em grande parte, não têm consciência do que estão dizendo. Desconhecem os jogos. O único tipo de brinquedo em que tomam parte é no de ‘pular cela’, e isso, só de vez em quando. (R. E. EDGECUMBE *apud* MOREIRA LEITE, 1984, p. 56).

Tal descrição indica a sua concepção de infância como um período de especificidade própria e que não deveria ser confundido com um mesmo modo de vestir-se e de comportar-se como o adulto. No entanto, a generalização aos meninos e meninas foi a partir de situações localizadas e observadas em algumas crianças. Sobre esse costume, com relação à utilização de determinados trajes, D. Kidder e J. Fletcher também faz destaque:

Ele é transformado num “pequenino velho” antes de ter doze anos de idade, com seu chapéu duro de seda preta, colarinho em pé, bengala; e na cidade, anda como se todos estivessem olhando para ele, e como se o houvessem enfiado num colete. Não corre, não trepa, nem roda o arco ou atira pedras, como as crianças da Europa e da América do Norte”. (KIDDER & FLETCHER, 1941, p. 196, grifo dos autores)

É possível perceber que esse elemento de comparação entre as crianças, no que se refere aos trajes e adornos, revela que o estrangeiro possuía uma concepção da infância como período que já tinha marcadamente a sua separação do mundo adulto, fosse pelo traje, pelos modos sérios e graves, pelo comportamento em público,

pelo uso de determinadas expressões, e em alguns casos, até mesmo pela brincadeira, como no relato de Charles Expilly (1853):

Por isso não se encontram no Brasil aquelas carnes saudias, aquelas faces gordas e rosadas, aquela frescura apetitosa das crianças européias que são o enlevo das mães. Não se deparam no Brasil senão caras fatigadas, pálidas, sobre corpos frágeis estiolados, em lugar de galantes lutadores cujos cantos, discussões e gracejos turbulentos enchem uma casa de rumor e de felicidade. Vive-se em presença de pequenos manequins ridiculamente enfatiotados (...) No Brasil a criança é despida da graça natural da idade, cujos encantos são recusados. Ela não conhece as emoções do pião, nem o exercício das barras. Ficaria ofendida se lhe desse um polichinelo ou um tambor (...) vive embuçada numa roupa preta feita à última moda...(EXPILLY *apud* OSTETTO, 1992, p. 60-62)

Contraditoriamente a outros registros, estes parecem se referir a situações especiais revelando uma criança apática, imóvel, triste que de certa forma não parece ser a mesma que em outros momentos é descrita como *enfants terribles*. O que estaria presente nessa divergência de opiniões pode ser a formação e o interesse direto do observador, a possibilidade de não estar estabelecida no país uma especificidade para o traje infantil, elementos vistos como uma deficiência do sistema e da organização familiar brasileira. Outra possibilidade é de que os registros se referem a uma descrição de crianças em datas especiais ou programações de que participavam com os pais, talvez por se tratarem de crianças filhas de senhores e pessoas de

elevada condição financeira, que reproduziam nos filhos os mesmos trajes usados pelos pais.

Contudo, pelas generalizações dos registros, não podemos admitir para todas as crianças essa apatia generalizada e nem esse modo de vestir-se, pois, de acordo com os viajantes que optamos em acompanhar, as crianças tinham tratamento igual, andavam em folguedos e brincadeiras, e estavam juntas enquanto eram crianças menores. Assim, independente de sua condição, estavam participando de atividades e dividindo atenções e brincadeiras entre si e com os adultos.

Ainda quanto ao elemento de comparação entre a educação estrangeira, o que podemos imaginar era que esta se percebia como, supostamente, superior à educação das crianças brasileiras. Provavelmente o modelo de educação estrangeira evocado prescrevia uma “criança civilizada”, no “sentido inglês”. Esta, “criança civilizada” seria caracterizada por conhecer o seu lugar nas relações sociais e ocupá-lo mantendo certa distância do adulto.

Além disso, sua convivência e a participação na vida e na sociedade talvez se restringisse ao aprendizado para a vida adulta. A inserção social viria depois, quando a criança estivesse preparada e com o comportamento adequado, como no exemplo dos manuais de civilidade pesquisados por Norbert Elias. Tais manuais prescreviam: “a criança bem educada será a última a se servir, se estiver em companhia de seus superiores” (ELIAS, 1994, p.108). A infância seria, assim, terreno propício para se constituir um comportamento adequado e se estabelecer determinadas formas de relacionamento, que seriam necessárias posteriormente na sua vida de adulta.

Perspectivas para a Educação da Infância e das Crianças no Brasil do século XIX

O contexto dos registros nos aponta que a educação estrangeira indicava a existência de um padrão para a infância, baseado em uma formação da criança que guardava distanciamento em relação ao adulto. A criança seria polida na forma de comunicar-se, não usaria expressões “chulas” ou linguagem vulgar, não usaria objetos, trajes ou adornos destinados a adultos, e conhecia um universo de brincadeiras apropriadas à infância ou à sua idade. Enfim, a idéia é de que já havia no seu país de origem um comportamento próprio, que contemplava um determinado modo de ser, comportar-se e relacionar-se, para a infância, mas que ainda não existia no Brasil.

Entretanto, na visão dos estrangeiros, uma educação dessas só poderia se constituir como realidade no Brasil a partir da intervenção estrangeira, da difusão de colégios e conseqüentemente do estabelecimento de um sistema educacional de acordo com seus padrões de civilidade. Nesse caso, temos os exemplos dos preceptores e governantas que vieram para o Brasil trabalhar em casas de famílias e também trabalhar na fundação de colégios. Provavelmente, junto com essa proposta de educação formal, viria a tão sonhada “civilidade” européia ou norte-americana para as crianças, a qual conseqüentemente, atingiria as famílias brasileiras.

Com relação às preceptoras e governantas européias, há um aumento tão grande dessas profissionais no país no século XIX e início do século XX, que aparece a expressão, em alguns autores, referindo-se a uma “coloni-

zação doméstica” (MOREIRA LEITE, 1984 e 1997a). As governantas se lançavam em busca de emprego e traziam na bagagem a intenção de transmitir às crianças brasileiras os valores de uma educação recebida em seu país de origem, geralmente a Alemanha, Inglaterra, França, entre outros. (RITZKAT, 2000).

Ina von Binzer foi professora em colégios estrangeiros e também preceptora em casas de famílias. Sobre essa influência da educação estrangeira ela descreve uma experiência com as crianças. Tal experiência parece divergir dos seres apáticos e tristonhos citados por Charles Expilly; conforme o registro da autora:

Oh! Grete ando com este colégio por cima da cabeça! Não consigo habituar-me com esse ensino superficial; mas, quando começo a aprofundar-me, ainda é pior: fico completamente desanimada. A respeito da disciplina, então! Só essa palavra já me faz subir o sangue à cabeça. Imagine isto: outro dia, ao entrar na classe, achei-a muito irrequieta e barulhenta e na minha confusão recorri ao Bormann². Quando obtive silêncio para poder ser ouvida, ordenei: ‘Levantar, sentar’ cinco vezes seguidas, o que no nosso país seria vergonhoso para uma classe. Mas, aqui - oh! Santa Simplícitas! -

2 Bormann era um manual pedagógico alemão com preceitos e formas para tratar com as crianças. As professoras recorriam a ele em momentos difíceis. Ina Von Binzer define o Bormann “Querida Grete. Você sabe quem afundei hoje nas profundezas mais profundas de minha mala? O nosso Bormann, ou melhor, suas 40 cartas pedagógicas que não têm aqui a menor utilidade. E confiava tanto nelas! Durante a viagem quando me assaltava o receio de não chegar a um entendimento com os meus alunos brasileiros, lembrava-me sempre do livrinho prestimoso lá, entre meus apetrechos de viagem, e sentia-me logo mais calma, dizendo-me: “faça assim” !...E agora? Grete: creio que o próprio Bormann não saberia muitas vezes como agir aqui...” (BINZER, 1982, p. 21).



quando cheguei a fazer-lhes compreender o que delas esperava, as crianças, estavam longe de imaginar que aquilo representasse um castigo, que julgavam tratar-se de uma boa brincadeira e pulavam perpendicularmente como um prumo, para cima e para baixo, feito autômatos, divertindo-se regiamente (BINZER, 1991, p. 65).

A situação vivida por Ina von Binzer se repete em diversos registros, e numa das cartas ela compara o seu relacionamento com as crianças com o mesmo que acontecia com as plantas, ou seja, “não nos entendemos”. Tais crianças já estavam em colégios, e o colégio poderia ser uma alternativa à educação doméstica tão criticada pelos viajantes como perniciososa. Porém, parece que não ficava muito a dever em indisciplina e insubmissão no cotidiano presenciado pela professora nas casas onde ela lecionou.



Nesse contexto, é possível compreender o desespero germânico da professora tentando se impor às crianças, estas acostumadas a dar ordens aos adultos, especialmente aos escravos, pela simples razão da relação que se estabelecia entre senhor e escravo não conseguindo os pupilos ver na professora uma figura hierarquicamente respeitável. Em uma outra carta ela reclama dessa insubordinação e a atribui ao costume colonial de convivência e relação de autoridade e mando entre senhores e escravos mesmo quando os senhores eram crianças. Ina von Binzer (1991, p. 63) fala então dessa “atitude de superioridade, assumida até pelas próprias crianças, devida a escravidão aqui existente”.



A perspectiva de receber uma educação formal que corrigisse, ou diminuísse também os problemas de uma educação doméstica, seria tida como uma das responsabilidades dos colégios. Martha Watts, vindo com essa tarefa,

fundamentará seu projeto educacional em sua formação religiosa, acreditando estar provocando mudanças sociais na vida das crianças e famílias brasileiras, conforme as suas próprias palavras: “eu peço a Cristo pelas crianças brasileiras de Piracicaba. Existem muitas crianças que parecem interessadas por aqui. Abriremos nossa escola assim que pudermos”. (WATTS *apud* MESQUITA, 2001, p. 28)

Mas, ainda que os colégios e a importação de professores seja uma prática muito recorrente do período, temos críticas dos próprios viajantes a essa “colonização doméstica” e estrangeira. Nesse contexto, diante de alguns fracassos na sua vida profissional no país e da falta de entendimento com as crianças, Ina von Binzer em um de seus registros, analisará esse tipo de educação, parecendo perceber a diversidade cultural, que impedia a tarefa de ensinar, mais as dificuldades e problemas enfrentados com a importação de modelos estrangeiros.

Sobre a questão, seu texto é bastante objetivo, e desconfio que reflete, não somente uma angústia pessoal que ela estava enfrentando, mas, a lucidez de perceber que seria necessária uma adequação de modelos e padrões que atendessem e respeitassem as crianças e suas experiências individuais e locais.

Reconheço ser indispensável adotar-se uma pedagogia aqui, mas ela deve ser brasileira e não alemã, calcada sobre moldes brasileiros e adaptada ao caráter do povo e às condições de sua vida doméstica. As crianças brasileiras, em absoluto, não devem ser educadas por alemães; é trabalho perdido, pois enxerto de planta estrangeira que se faz à juventude daqui, não pegará. A mim acontece, com as crianças desta terra, a mesma coisa

que se dava em São Francisco com relação às plantas:
- Não nos entendemos. - Falamos decidida e psiquicamente uma língua estranha, o que me torna a vida extremamente desagradável por cá. (BINZER, 1991, p. 66)

No registro anterior, Ina Von Binzer expressa que esperava uma determinada resposta das crianças ao que ela imaginava estar sendo um castigo. Entretanto, a compreensão de que tal atitude indicava punição só estava clara na concepção dela, da professora conhecedora da cultura alemã; mas para as crianças brasileiras não tinha o menor sentido, ou seja, para as crianças aquela atitude a princípio pareceu algum tipo de brincadeira e reagiram como se estivessem diante de um brinquedo, o que contribuiu para gerar na educadora um desespero ainda maior. Portanto, é provável imaginar que a imposição de modelos pode não ter sido tão bem sucedida assim nas diversas localidades do país pelas quais se estendeu essa educação.

As crianças brasileiras reveladas na documentação foram percebidas e descritas pelo olhar de um adulto estrangeiro que indicou seu comportamento como algo ruim, permissivo, indisciplinado e negativo. Mas o que se desprende da contradição de seus registros pode ser uma maneira diferenciada de conceber a infância e a criança no Brasil do período e a leitura que pode ser feita e de que as crianças eram valorizadas pelos adultos.

Tal valorização pode ser expressa na crítica de que eles viviam em proximidade com as pessoas da casa e nas famílias extensas, tinham liberdade de expressar-se, de se aproximar dos pais, de ganhar colo e carinhos quando desejassem, de juntar-se aos adultos em celebrações, festas

ou rituais onde a família participasse, tinham liberdade para envolver-se em jogos e brincadeiras e viver a infância como um período breve que todos deixariam em pouco tempo. Provavelmente, o que provoca e irrita o estrangeiro, é um modelo de educação que permitia viver determinadas experiências, com tanta intensidade de ações, emoções e participação da criança.

Assim, mesmo considerando as divergências que poderiam ser propiciadas por está imensa profusão de relacionamentos, proximidade, afetividade ou liberdade que envolvia a todos, não penso que as crianças fossem mal comportadas, mal criadas, insubmissas, e que vivessem com “ilimitada indulgência” dos adultos. Provavelmente, o padrão estrangeiro estabelecido nas relações cotidianas com as famílias é que limitava as crianças física, cultural, emocional e socialmente, impondo modos de agir conforme os espaços que a criança viesse a frequentar. Nesse sentido, depreende-se a idéia de que, em todos os tipos de organização social, a criança precisa aprender as referências sociais do seu grupo. Tais regras regulam os comportamentos sociais.

O que talvez fosse difícil estabelecer é que tipo de comportamento poderia ser mais adequado para as crianças brasileiras, guardadas todas as diferenças do seu país e de suas relações sociais. Tais modos, certamente não poderiam ser os mesmos que os estrangeiros esperavam, pois há que se considerar todo o contexto onde a criança estava inserida. Contudo, guardados os devidos limites, os registros de viajantes são, indiscutivelmente, uma fonte documental que faz mais que uma apresentação do país mas revela parte da história da criança compreendida por



esse olhar estrangeiro. Nesse contexto, é provável que a diversidade de registros acabe contemplando formas peculiares de compreensão da educação de determinados grupos sociais e também, dando uma maior visibilidade a algumas características relativas a cada grupo. Além disso, é possível perceber que a transposição de um modelo estrangeiro para a educação das crianças não deu conta de se estabelecer no país, se considerarmos o contexto de diversidade social existente.

Dessa maneira, a história que hoje se faz da criança no Brasil em vários períodos tem buscado priorizar diferenças culturais, sociais e históricas. Há uma desconfiança de que os modelos europeus não se enquadram na experiência brasileira, e as imposições do processo não foram suficientes para “moldar” a nossa criança. Assim, se, pelo olhar estrangeiro, as crianças eram mal criadas, mal comportadas, mal educadas, (des) civilizadas, certamente muito disso se devia à maneira como o estrangeiro percebeu e descreveu os relacionamentos. Finalmente, os registros dão a ver um país e uma educação de crianças que podem ser fragmentos, mas estão repletos de indicações de como a sociedade estava organizada. Acredito na possibilidade de compreender um pouco da história da infância no país por meio dessa documentação, que é vasta e não se esgota por aqui, mas que dá pistas para continuarmos a “viagem” em forma de pesquisa.



Referências Bibliográficas

BELUZZO, A. M. A propósito d'ó Brasil dos viajantes. Revista da USP/Coordenadoria de Comunicação Social. Universidade de São Paulo. Número 30. ISSN 0103-9989, Junho/Julho/Agosto, SP: USP, 1996.

BINZER, I. V. Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Trad. Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

ELIAS, N. O O processo civilizador: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FRANÇA, J. M. C. Imagens do Brasil nas relações de viagem dos séculos XVII e XVIII. Revista Brasileira de Educação. ANPED (ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Número 15. ISSN 1413-2478, Set/out/nov/dez/ 2000.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOFF, S. A viagem e o teatro: princípios educativos em Montaigne? In; Revista Apontamentos da Universidade Estadual do Paraná/UEM. Número 20. ISSN: 0103-8885. Outubro, 1993.

KIDDER & FLETCHER (1845). O Brasil e os brasileiros.

Trad. De Elias Dolianti. São Paulo: Ed. Nacional, 1941, 2 vol.

KIDDER, D. P Reminiscências de viagens e permanência no Brasil: Rio de Janeiro e Províncias do Norte. São Paulo: Martius, 1972. (Biblioteca História Brasileira).

_____. Reminiscências de viagens e permanência no Brasil: Rio de Janeiro e Província de São Paulo. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001 (Coleção o Brasil visto por estrangeiros).

LEITE, J.R.T. Viajantes do imaginário: a América vista da Europa, século XV-XVII. Revista da USP / Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo. Número 30. ISSN 0103-9989, Junho/Julho/Agosto, SP: USP, 1996.

LISBOA, K.M. Olhares estrangeiros sobre o Brasil do século XIX. In: MOTA, C.G (org) Viagem incompleta. São Paulo: Editora Senac, 2000.

MANTHORNE, K. E. O imaginário brasileiro para o público norte-americano do século XIX. Revista da USP / Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo. Número 30. ISSN 0103-9989, Junho/Julho/Agosto, SP: USP, 1996.

MATTOSO, K. Q. O filho da escrava. In: PRIORE, M. D (org). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1996. pp. 76-97.

MESQUITA, Z. (org). Evangelizar e civilizar: Cartas de Martha Watts, 1881-1908. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

MOREIRA LEITE, M. A condição feminina no Rio de Janeiro século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: HUCITEC; BRASÍLIA: INL, Fundação Nacional Pró- Memória, 1984.

_____. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem In: FREITAS, M. C. (org) História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Livros de viagem: 1803-1900. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997a.

_____. Retratos de família: leitura da fotografia histórica. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001 (Texto & Arte; 9).

MOTT, M. L. A criança escrava na literatura de viagem. In: Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº 31:57-67, dezembro de 1972.

OSTETTO, L. E. Imagens da infância no Brasil: crianças e infantes no Rio de Janeiro Imperial. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1992.

QUEIRÓZ, M. I. P. Viajantes, século XIX: negras escravas e livres no Rio de Janeiro. In: MOREIRA LEITE, M. A condição feminina no Rio de Janeiro século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: HUCITEC; BRASÍLIA: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

RITZKAT, M. G. B. Preceptoras alemãs no Brasil In: LOPES, E. M., FARIA FILHO, L. M., & VEIGA, C. G.

500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

ROUSSEAU, J. J. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Editions Garnier Frères, 1961.

SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador: Dom Pedro II, um monarca dos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEIXO, M. A. Entre cultura e natureza: ambigüidades do olhar dos viajantes. *Revista da USP / Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo*. Número 30. ISSN 0103-9989, Junho/Julho/Agosto, SP: USP, 1996.

STOLS, E. A iconografia do Brasil nos países baixos do século XVI ao século XX: uma tentativa de avaliação global. *Revista da USP / Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo*. Número 30. ISSN 0103-9989, Junho/Julho/Agosto, SP: USP, 1996.

SÜSSEKIND, F. *Palavra loucas, orelhas moucas: os relatos de viagem dos românticos brasileiros*. *Revista da USP / Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo*. Número 30. ISSN 0103-9989, Junho/Julho/Agosto, SP: USP, 1996.



CAPÍTULO 3

A CRIANÇA KAIOWA NO SEIO DA FAMÍLIA UMA ABORDAGEM PRELIMINAR DAS RELAÇÕES GERACIONAIS E DE GÊNERO NO MICROCOSMO DA VIDA SOCIAL

Levi Marques Pereira¹

O presente capítulo traz dados e estudos apresentados na dissertação de Mestrado e na tese de Doutorado, respectivamente (PEREIRA, 1999 e 2004). São trabalhos nos quais discuto, entre outros temas, o papel das construções sociais de gênero e das distinções geracionais nas relações entre os modelos e práticas de produção e reprodução da vida social de uma população Tupi-Guarani habitante da região de fronteira Brasil/Paraguai. O presente texto empenha-se em situar, a partir dos atributos alocados a cada um dos sexos e ao pertencimento geracional, as representações sustentadas pela população kaiowa sobre si mesma e sobre seus Outros. Nos estudos mencionados se realizou uma abordagem da morfologia social kaiowa, sensível, não apenas ao modelo segundo o qual esta população tradicionalmente concebe as suas instituições, mas, também, às profundas modificações produzidas pelo contato, pelo recolhimento da população nas atuais reservas e pelos processos de degradação da paisagem natural, cada vez mais intensos.

1 Antropólogo, professor UFGD, pesquisador do FUNDECT/CNPQ

O estudo aqui proposto se beneficia também da pesquisa de pós-doutorado que integra um conjunto de projetos de pesquisa orientados pela profa. Dra. Vanessa Rosimary Lea (IFCH-UNICAMP), que reúne pesquisas de cunho teórico e etnográfico, baseadas em trabalhos de campo intensivos e em estudos comparativos. Este grupo de pesquisa, do qual participo desde 2007, promove o diálogo entre as teorias antropológicas e os estudos de gênero.

A reflexão aqui proposta descreve e analisa as construções sociais geracionais e de gênero entre os Kaiowa como ponto de partida para um estudo que pretende, em suma, compreender como estas construções operam na produção e reprodução da vida social. A idéia é favorecer não apenas a caracterização mais precisa do caso etnográfico em questão, mas também a sua consideração na série etnológica do continente.

As pesquisas etnográficas sobre os Kaiowa

A despeito da vasta produção bibliográfica sobre os Kaiowa, persistem significativas lacunas, especialmente no que se refere aos princípios de ordenamento sociológico e da relação que estes princípios estabelecem com os atributos alocados aos sexos e as posições geracionais. Neste sentido, a etnografia guarani tem se concentrado no plano do discurso cosmológico e da religião, mas apresenta um significativo silêncio sobre outros aspectos ligados à vida social. Viveiros de Castro, no texto de apresentação da edição brasileira do estudo de Nimuendaju (1987: xxiii), afirma que os Guarani “continuam cheios de mistério, pela complexidade de sua cultura, sua espantosa capaci-

dade de desterritorialização - que sugere um descolamento entre a sociedade e qualquer suporte morfológico estável, apontando talvez a língua como o *locus* da ‘preservação do ser’ Guarani”. A quase totalidade das etnografias realizadas até o início da década de 1990 está centrada em duas vertentes: no contato com a sociedade não indígena, apresentando estudos sobre os processos aculturativos, como os de Watson (1952) e Schaden (1974), e inúmeros trabalhos sobre religião, como os diversos escritos de Cadogan, Meliá e Chamorro, citados na bibliografia final.

A sofisticação na exegese de textos sobre os Guarani atingiu um grau de excelência raro na etnologia. Talvez isto seja decorrente do fato de que muitos pesquisadores chegaram a ter um bom domínio da língua, o que é pouco comum em trabalhos realizados em outros contextos etnográficos. Ainda na apresentação do livro de Nimendaju, Viveiros de Castro chega a afirmar que “o etimologismo (...) é endêmico nos arraiais da tupinologia”, e que “a etnologia Guarani tem-se concentrado na compilação e exegese de textos (...), deixando até certo ponto de lado a descrição da morfologia e da estrutura social” (*op. cit.*, 1987: xxvii). O autor reconhece, entretanto, que “este relativo vácuo sociológico se deve, em boa medida, à própria fisionomia da cultura Guarani, cujos traços essenciais parecem se constituir no elemento da religião e do discurso cosmológico, ao passo que a organização social padeceria de uma fluidez ou simplicidade acentuada” (*op. cit.*, p. xxx). Oportunamente, Viveiros de Castro sugere que esta característica deve ser transformada num problema, em “algo que deve ser explorado e meditado: quais as condições e implicações sociológicas de uma forma cultural onde o

discurso predomina sobre o emblema ou o esquema ritual, a representação sobre a instituição, a teologia sobre a sociologia, o tempo cósmico-escatológico sobre o espaço social?" (*op. cit.*, p. xxx). É fundamentalmente sobre algumas destas questões que o presente capítulo pretende discorrer a partir dos estudos sobre morfologia social kaiowa que realizei anteriormente, acrescentando, agora, a preocupação de entender como o recorte geracional e de gênero entram na construção dos módulos de interação social. Este é um importante passo para a superação de significativas lacunas na etnografia kaiowa.

Adoto o pressuposto de que o estudo das representações sociais é um procedimento viável para comprovar a existência de uma continuidade histórica e cultural entre o sistema sócio-cosmológico dito tradicional - que expressa a realidade pré-colonial, quando os Kaiowa ocupavam vastas áreas na fronteira do Estado de Mato Grosso do Sul e do país vizinho, Paraguai - e a realidade atual, em que vivem em sua maioria reunidos em pequenas áreas, demarcadas como reservas indígenas.

A hipótese básica é de que esta continuidade se expressa na aplicação de categorias de pensamento próprias à sociedade kaiowa. Estas categorias fornecem as referências para a compreensão da situação atual e para a busca de soluções para os problemas colocados pela situação do contato. É claro que reconheço a sociedade como dinâmica e que mesmo os significados associados às categorias pensamento se alteram ao longo do tempo. Do contrário seria preciso negar a própria historicidade da sociedade. O que procuro discutir aqui é a mobilização de tais categorias para atribuir sentidos as situações tradicionais e



atuais. O processo de significação, num movimento cumulativo e negociado, tende com o tempo a alterar as próprias categorias de pensamento, mas este aspecto não vai ser aprofundado na presente análise. O objetivo do artigo se restringe a evidenciar em que medida as categorias de geração e gênero participam da produção e reprodução dessa formação social. Por outro lado, a partir da situação atual, os Kaiowa desenvolvem uma atitude crítica e reflexiva em relação à própria tradição, procurando novos sentidos e explicações para situações até então inusitadas.

O cenário de vida atual da população kaiowa gera uma série de situações de interação que favorecem a reformulação de atributos culturais associados a cada um dos sexos e a posição geracional. Estas reformulações realocam as posições de status, prestígio e poder associadas a cada um dos sexos, redefinindo as relações de gênero e o formato das relações geracionais. Os Kaiowa são assim levados a reelaborarem suas construções de geração e gênero a partir das transformações e mudanças provocadas nesses campos nesses campos da vida social pelo contato. A perspectiva adotada na presente análise prioriza o modo como estes processos são enquadrados no sistema de representações que compõem o modelo nativo. O problema pode ser formulado de outra maneira: como o modelo nativo dialoga com as transformações atuais e como se efetiva na prática social? Neste ponto existem importantes contribuições teóricas em Sahlins (1985 e 2004); Overing (1995); Viveiros de Castro (2002), que demonstram como a análise de uma cultura não pode ser reduzida a determinantes externos, mas que deve ser buscada na complexa relação entre estrutura e evento. Tais



reflexões constituem a principal fonte de inspiração para o estudo aqui apresentado.

O estudo busca compreender como os Kaiowa entendem as transformações nas relações de gênero e entre as gerações a partir de categorias de pensamento próprias ao seu sistema social. A expressão “categorias de pensamento” tem aqui o sentido a ela atribuído por Durkheim (1988) em *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, onde as representações estão referidas a formas de organização sócio-política específicas e as categorias de pensamento são entendidas como representações que, como *conceitos eminentes*, adquirem uma maior importância na organização da vida mental, por constituírem o que o autor denomina de *quadros permanentes da vida mental* instituindo, assim, *a ossatura da inteligência*.

As pesquisas realizadas no mestrado (PEREIRA, 1999) e do doutorado (PEREIRA, 2004) enfocaram a compreensão dos mecanismos instituintes da sociedade kaiowa na tentativa de revelar os procedimentos de produção e reprodução da vida social. A preocupação em explicar o conjunto das instituições no seu plano formal não excluiu, no entanto a preocupação em entender a maneira como as pessoas concebem e vivem essas instituições, nem como estas instituições são repensadas a partir da situação histórica atual. Seguindo esta proposta metodológica, os atributos associados à condição de geração e gênero serão agora descritos e analisados, suprimindo a lacuna dos desses trabalhos anteriores.

Os Kaiowa: breve esboço das relações de gênero e geração

As populações conhecidas no Brasil como Kaiowa ocupam, atualmente, pequenas áreas situadas em uma faixa de terra de cerca de 150 quilômetros de cada lado da região de fronteira do Brasil com o Paraguai, onde são denominados Pãi Tavyterã. Tradicionalmente são agricultores de floresta tropical, praticando a caça como principal fonte de proteína, e a pesca e a coleta como atividades subsidiárias.

Os Kaiowa fazem parte da família lingüística Guaraní, que no Brasil reúne ainda os Ñandeva e Mby'a. Estes grupos apresentam estruturas sociais e sistemas cosmológicos bastante similares, motivo pelo qual é comum a bibliografia referir-se a qualquer um deles como Guaraní. No presente texto, o termo Guaraní só é utilizado para se referir a características gerais aos três subgrupos, reservando-se o termo 'kaiowá' para designar as características específicas desse último subgrupo. A bibliografia sobre grupos falantes de língua guaraní, tanto histórica como atual, é vasta e cobre um longo período que vai desde os primeiros momentos da colonização até a atualidade. Sobre o quadro atual, destacam-se os estudos de Meliá, Cadogan, Nimuendaju, Susnik, Schaden, Chamorro e Brand, citados na bibliografia final.

A conduta econômica entre os Kaiowa não se pauta por uma reciprocidade generalizada. Na verdade, combina a existência de pequenos círculos de pessoas que se consideram próximas e entre as quais existe um alto grau de solidariedade, com módulos de relação maiores e mais abrangentes. Nestes últimos, a solidariedade tende a ser

mais difusa, só se expressando nos momentos de realização de certos rituais ou ajuntamentos políticos. Quanto às relações cotidianas entre módulos não-relacionados, são marcadas por sentimentos de rivalidade e disputas. Para o presente capítulo importa apresentar os círculos de convivência mais restritos, nos quais as distinções de percepções identitárias e atitudes performáticas atribuídas ao gênero e a geração são mais evidentes.

*Che ypyky kuera*² é como o Kaiowá se refere ao grupo de parentes próximos, reunidos em torno de um fogo doméstico, onde são preparadas as refeições consumidas pelos integrantes desse grupo de co-residência. Numa primeira acepção, *ypy* significa ‘proximidade’, ‘estar ao lado’, ressaltando o fato da convivência íntima e continuada. O termo pode significar ainda ‘princípio’ ou ‘origem’. Assim, a expressão *che ypyky kuera* retém os dois sentidos do termo *ypy*, referindo-se aos ascendentes diretos, com os quais se compartilham os alimentos, a residência e os afazeres do dia-a-dia, e denota também proximidade, intimidade e fraternidade, ponto focal da descendência e da ascendência. É uma instituição próxima daquela descrita pelos antropólogos como família nuclear mas é necessário apreendê-la dentro do campo problemático das instituições sociais kaiowa, dando especial atenção para sua composição e operacionalidade. Por esse motivo, é preferível utilizar o termo na língua guarani ou traduzi-lo como ‘fogo domés-

2 A língua guarani obriga a colocar um pronome como *che* (meu, minha) ou *nde* (teu, tua) antes da expressão, quando se quer referir-se ao fogo doméstico, pois, sem o pronome, a expressão significa “antepassados”. Uma tradução aproximada de *che ypyky kuera* seria “meus ascendentes diretos”, mas comunica a idéia de um grupo de pessoas com laços de sangue com um casal e, portanto, focado em um núcleo de conjugalidade.

tico', já que enfoca a comensalidade e a força atrativa do calor do fogo, que aquece as pessoas em sua convivência íntima e contínua. Em certo sentido, é uma noção próxima a nossa idéia de lar, cuja origem lingüística se remete à lareira, enfatizando a força atrativa e protetora do fogo.

O fogo constitui a unidade sociológica mínima no interior do grupo familiar extenso ou parentela, composta por vários fogos, interligados por relações de consangüinidade, afinidade ou aliança política. O pertencimento a um fogo é pré-condição para a existência humana entre os kaiowa. O fogo prepara os alimentos, protege contra o frio e em torno dele as pessoas se reúnem para tomar mate ao amanhecer e ao anoitecer. Para o Kaiowa, é impensável a condição de saúde física e mental (ou espiritual, como suponho que eles prefeririam definir) fora da sociabilidade livre e descontraída que deve ocorrer no círculo de parentes próximos. No fogo deve prevalecer a amabilidade, as pessoas devem se sentir confortáveis e à vontade umas com as outras, quando isto não ocorre o fogo se dissolve.

O fogo doméstico reúne idealmente um homem, seus filhos e filhas solteiros e sua esposa (ou suas esposas, nos poucos casos de poligamia). Empiricamente, este modelo se complica através da existência de significativas variações. É comum encontrar parentes consangüíneos do esposo ou da esposa agregados ao fogo, ou ainda *guachos* (filhos adotivos), que podem ou não ser parentes (consangüíneos ou afins). O *guacho*³ é sempre um solteiro, órfão ou filho de

3 Desenvolvo a instituição da adoção no artigo "No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowa". In: *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (organizadoras). São Paulo: Global. 2002.

casais separados. Interfere também na composição do fogo a aplicação da regra de uxorilocalidade temporária, quando o genro vem residir com o sogro; nesse caso, é comum a mãe e a filha dividirem um único fogo culinário. Assim, teríamos um fogo doméstico reunindo mais de uma relação de conjugalidade. Acontece ainda, de casais de velhos cujos filhos estão todos casados, adotarem netos ou sobrinhos como co-residentes: “é para ajudar os velhos”, justificam os Kaiowa.

Das variações quanto à composição acima enunciadas, infere-se que o fogo doméstico reúne pessoas ligadas por três tipos de relações parentais: a) aliança, pelo laço de conjugalidade que une marido e esposa; b) descendência, pelo laço que une pais e filhos e; c) e uma relação de pseudoparentesco, através da instituição da adoção de crianças, presente na maioria dos fogos domésticos e quase necessária no fogo dos líderes políticos e religiosos. No presente capítulo, a análise das relações desenvolvidas entre os componentes do fogo, aqui sucintamente apresentadas, será o foco central para a análise das relações de gênero e geração.

A despeito dos problemas atuais colocados pela situação do contato, os Kaiowa seguem morando em fogos. Aqui temos um elemento de permanência, pois o perfil e as funções do fogo se mantêm as despeito das profundas transformações porque vem passando a organização social. É possível dizer ainda que na situação atual das reservas a família extensa ou parentela perdeu muitas de suas atribuições econômicas, políticas, festivas e rituais. O contrário aconteceu com o fogo doméstico que ampliou sua importância e passou a gozar de maior autonomia.

O fogo era e continua sendo controlado por mulheres, o que lhes assegura o poder de unir e alimentar seus inte-



grantes. Sem mulher não há fogo, reconhecem os Kaiowa. Se o fogo enquanto módulo de relação aumentou sua importância na vida social, isto parece ter interferido diretamente na disposição de *status* e prestígio entre gêneros. Nas últimas décadas várias atribuições associadas a cada um dos sexos estão sendo realocadas. Atividades como a caça, coleta e mesmo agricultura, perderam importância, enquanto surgiram novos espaços como o trabalho assalariado, dentro e fora das reservas. As transformações colocam em cheque as referências consolidadas para a composição dos fogos e abrem espaços para experimentação, fazendo surgir um amplo leque de variações empíricas. Disto resultam também muitos conflitos e separações de casais, cuja ocorrência tem aumentado, segundo a percepção dos próprios índios.



Mesmo com sua variabilidade de estilos organizacionais, é possível dizer que o fogo está associado a uma horizontalidade sociológica centrada na conjugalidade, que, a cada momento, institui e articula a vida social das pessoas que o compõe, impondo ritmo e sentido à vida cotidiana. O modo como o fogo se organiza remete também aos princípios cosmológicos e aos eventos fundadores da humanidade kaiowa, pois a conduta dos integrantes do fogo, principalmente do casal (relação marcada pelo gênero) e a relação com os filhos (marcada pela alteridade geracional), deve se espelhar na conduta dos deuses, que, de forma semelhante aos Kaiowa humanos, vivem junto com suas esposas e filhos ao redor de seus fogos nos diversos patamares celestes. Assim, em termos ideais, as relações que homens, mulheres e crianças contraem em torno do fogo doméstico se espelham nas relações que os deuses mantêm em seus fogos celestes. Os xamãs são os emissários desses estilos



e, de certa forma, socializam os humanos nesses estilos corretos de se portar. Os mitos e as narrativas xamânicas comunicam como os deuses tratam com suas mulheres e com seus filhos. Os humanos encontram aí uma referência normativa para a conduta considerada correta e também um conjunto de explicações para uma série de infortúnios, tais como desentendimentos, brigas, separações.

A mulher controla o fogo, e este controle está associado ao poder de unir e alimentar os membros que o compõem. Desta maneira é impossível pensar um fogo sem a presença central da figura da mulher. A solidez e estabilidade de um fogo dependem diretamente da mulher comunicar o tempo todo seu cuidado e capacidade de controle de todos os eventos que envolvem a vida dos integrantes de seu fogo. Disto resulta que a mulher tem o direito e, em certo sentido a obrigação, de se envolver em todos os assuntos que dizem respeito à vida de seu marido e filhos.

Entre os Kaiowa, o homem parece estar condenado à dependência do fogo da mulher, seja ela sua esposa, mãe, irmã, cunhada ou filha. Essa posição de dependência do homem também identificada entre os Achuar, assumindo tal gravidade que “quando um homem já não mais pode contar com nenhuma mulher (mãe, esposa, irmã ou filha) para cultivar sua roça e preparar seu alimento, não tem outra saída que o suicídio⁴” (Descola, 1988: 245). Em

4 Isto mostra que o problema do suicídio pode não ser tão atípico nas formações sociais indígenas, até porque se constitui em um fenômeno geral na humanidade, sendo muitas vezes instituído como mecanismo de resposta a contradições internas, e não necessariamente como um fato novo derivado do afrontamento às mazelas do contato. O caso Kaiowa parece apontar nessa direção, até porque existem formas instituídas para interpretá-lo e combatê-lo, embora tenha atingido proporções epidêmicas nas últimas décadas.

muitos outros povos americanos, a situação do homem sozinho parece impensável em seus sistemas sociais.

A condição do homem adulto solteiro entre os Kaiowa é completamente anômala, mais do que a mulher ele está sujeito a receber a pecha de ser portador de comportamentos considerados anti-sociais, motivo pelo qual está sempre sob suspeita, inclusive do pior tipo de acusação, que é a de ser feiticeiro. A análise da situação do solteiro demonstra que o ponto crítico de sua situação não está na capacidade operacional da produção, mas na preparação e transformação do produto da lavoura ou da caça em alimento apropriado ao consumo humano. Estas atividades exigem a cooperação entre papéis atribuídos aos dois sexos, ao que tudo indica com um peso de dependência maior do homem em relação à mulher. Enfim, se a produção está associada ao homem e a transformação à mulher, ela parece estar mais apta para atuar subsidiariamente como produtora do que o homem como transformador de alimentos.

O tipo de atividades desenvolvidas por um fogo apresenta, para os padrões do grupo, o modelo ideal de exploração dos recursos naturais, integrando as atividades de produção e transformação dos alimentos, sintetizadas na conjugação e cooperação entre os dois sexos. Poucas atividades produtivas exigem a cooperação de mais de um fogo doméstico, e quando isto acontece, são em geral os fogos com fortes laços de parentesco ou aliança política/religiosa que mais facilmente se unirão para o desempenho de tarefas de interesse comum. Isto se evidencia inclusive nos mitos, onde aparecem relatos do cotidiano da convivência dos deuses em seus fogos. No céu, homens



e mulheres realizam tarefas complementares, segundo a divisão sexual dos papéis. Como explicou um xamã, os homens com suas rezas derrubam a mata estendendo um fio por entre as árvores, rezando e depois puxando. Tudo é feito sem esforço e sem necessidade do machado. Uma vez preparada a terra, enviam as mulheres para semearem, em seguida os homens rezam para a lavoura crescer e em seguida as mulheres retornam para realizar a colheita, pois as plantas já amadureceram. A diferença em relação às roças dos humanos é que tudo aí é realizado sem muito esforço e a colheita é farta e rápida, mas as distinções e complementaridades nas tarefas em relação aos papéis sexuais são idealmente idênticas.



Nas circunstâncias atuais, um novo papel surge para o caso das mulheres que trabalham fora em atividades remuneradas, principalmente como professoras, agente de saúde e empregadas domésticas. O salário é considerado uma boa remuneração para o padrão econômico do grupo, além de ser em caráter permanente, agregando uma série de vantagens sociais para estas mulheres. Isto reestrutura as relações de gênero no interior do fogo, se o homem não dispõe de um trabalho remunerado com certa constância, certamente passará a ocupar uma posição de dependência econômica. Em muitos casos, isto pode dar origem a conflitos entre os cônjuges.



É comum a mulher assalariada contratar uma irmã ou prima para se encarregar das atividades domésticas de sua casa. Assim, ela pode dispor de mais tempo para se dedicar as atividades profissionais. Nesse caso, começa a surgir a uma nova forma de diferenciação social entre mulheres, instituindo novas formas de hierarquia e dando



origem a laços de dependência que podem ser a base para a constituição de grupos políticos composto e liderados por mulheres. A mulher remunerada parece fazer surgir uma nova categoria de líder feminina, remodelando a estrutura política e o formato dos fogos.

A administração da economia doméstica é, no geral, responsabilidade das mulheres. O compromisso feminino socialmente estabelecido com o bem-estar dos integrantes do fogo favorece, segundo a concepção kaiowa, uma administração mais racional e previdente dos recursos, enquanto os homens tendem sempre ao excesso e ao esbanjamento. Se depender da maioria dos homens, o dinheiro é gasto com demonstrações públicas de generosidade e de *status* econômico elevado. É por isso que as mulheres procuram circunscrever a participação do homem na economia basicamente enquanto produtores, o dinheiro ganho deve ser destinado à mulher, encarregada da compra e distribuição dos produtos, quando os homens e os filhos entram no final da cadeia como consumidores de produtos distribuídos pelas mulheres.



O consumo direto pelos homens, quando vão à cidade dispendo de dinheiro, é caracterizado pelo esbanjamento e generosidade com os amigos, mesmo não-parentes. Essa propensão dos homens ao excesso, tanto da generosidade quanto da violência, é intensificada no caso do consumo de álcool. É por isso que os homens jovens solteiros aproveitam a independência crescente em relação à mãe para “queimar” o dinheiro ganho nos contratos temporários de trabalho com relógios, rádios, óculos escuros, bicicletas, etc. Em certo sentido, os jovens conseguiram a independência da mãe - pertencente à geração acima da



sua -, mas ainda não dispõem de uma mulher - pertencente à mesma geração - para cuidar de seu dinheiro e podem dar a ele o destino que acharem melhor. Mesmo nestes casos, é sinal de boa educação presentear a mãe com algum dinheiro para ela adquirir roupa, carne ou outros produtos voltados para o atendimento da economia doméstica, se isto não ocorrer o jovem sofrerá críticas e terá seu prestígio diminuído, inclusive junto às moças solteiras, pois o mau tratamento reservado à mãe é entendido como o prenúncio do que espera a futura esposa.

O homem parece ser mais aberto ao consumo compulsivo, cedendo facilmente ao apelo da economia de mercado, enquanto a mulher parece mais afeita à economia de abundância, principalmente quando já dispõe de filhos, sinal da estabilidade da relação conjugal. A mulher expressa maior preocupação com os cuidados com a casa e com os seus integrantes, pois sua condição social está associada com tais cuidados.

Para os consumidores masculinos, importa menos a qualidade e utilidade dos produtos que o possível *status* por ele proporcionado. Em muitos casos, a visibilidade social assegurada pelo consumo é fugaz e ocorre em prejuízo de benefícios duradouros que poderiam ser conseguidos para a esposa e filhos. É comum os homens mencionarem um preço bem superior ao realmente pago por um produto para provocar admiração no interlocutor, chamando a atenção para sua capacidade de ganhar dinheiro e a facilidade e generosidade com que dele se desfaz. Ostentando produtos caros, os homens jovens solteiros estão evidenciando sua capacidade de produção e sua generosidade, e é justamente isto que para eles parece importar em termos sociais.



O consumo compulsivo dos homens provoca uma enxurrada de vendedores nas reservas quando os grupos retornam com dinheiro dos contratos de trabalho nas usinas de álcool: logo que corre a notícia do retorno dos jovens com dinheiro e ávidos para gastá-lo, vendedores ambulantes das cidades próximas trazem produtos de todo o gênero (bebidas, carros e motos, roupas, relógios, bicicleta, alimentos, etc.), e adentram nas reservas, procurando aferir algum lucro com esse fugaz mercado aí instituído; os mercados e supermercados da cidade também procuram assegurar o seu quinhão, oferecendo transporte de pessoas e mercadorias até a reserva. Mas em poucos dias o dinheiro acabou para a maioria dos homens, a vida começa a voltar ao normal, e os produtos supérfluos são muitas vezes comprados novamente pelos próprios vendedores por preço bem menor.



A maneira como o dinheiro é gasto pelos índios causa constrangimento e pesar aos indigenistas que presenciavam estes cenários de consumo compulsivo. O mesmo sentimento é expresso pelos professores e outros funcionários indígenas assalariados que desenvolveram uma mentalidade ou disciplina econômica. A dificuldade é entender como o dinheiro ganho com tanto esforço e privação da convivência com os parentes que permaneceram na reserva é gasto com frugalidade e rapidamente transferido para as mãos de ávidos e inescrupulosos comerciantes.



Os produtos introduzidos na reserva geram ainda um mercado interno, estimulando relações sociais através da transferência de produtos, seja pela venda ou pela troca. É comum estes produtos circularem por lógicas não-comerciais, ocorrendo trocas orientadas por relações



de parentesco e alianças políticas, o que de alguma forma atualiza processos sociais autóctones.

Os pentecostais participam em menor escala desse impulso de consumo. Despendem o dinheiro principalmente na aquisição de alimentos, roupas (paletó e gravata para os homens e vestidos longos para as mulheres), eletrodomésticos e outros produtos que também são signos de sua distinção em relação aos índios não-crentes, além da abstinência ao álcool. No caso dos não-crentes, quando tanto o homem como a mulher consomem bebida alcoólica com frequência, a economia familiar tende a desarticular-se e, normalmente passam por sérias privações. O consumo regular de bebidas alcoólicas pela mulher é tido como falha grave e implica na perda ou diminuição da prerrogativa de organizar a vida familiar, enquanto o consumo de álcool pelos homens é mais tolerado, desde que eles não cometam excessos graves como violência familiar, motivo justificado para a separação do casal. A desarticulação da economia doméstica nas famílias onde é freqüente o consumo de bebidas alcoólicas prejudica principalmente os cuidados com a criança, conforme constatou o diagnóstico realizado pelo UNICEF. A importância primordial da mulher como articuladora do fogo se evidencia quando ela passa a consumir bebida alcoólica e imediatamente o fogo se desorganiza, o mesmo acontecendo necessariamente no caso de só o homem fazer o consumo excessivo de bebidas.

A mulher solteira, quando trabalha fora e dispõe de dinheiro, é mais comedida no consumo e normalmente mais justa na distribuição de bens aos seus parentes próximos, atendendo de maneira mais equânime as necessi-

dades dos integrantes de seu círculo de convivência próximo. Quando casa, independentemente de ganhar dinheiro ou não, reivindica a administração do dinheiro ganho pelo marido, mesmo muitas vezes tendo pouco domínio do valor dos produtos no mercado, por interagir menos com os não-índios. Isto a torna mais vulnerável à exploração de comerciantes inescrupulosos, mas mesmo assim a mulher é melhor administradora que o marido.

Nos mercados das cidades é comum ver casais acompanhados dos filhos fazendo compras de objetos de todo gênero; como não têm muita noção do que podem comprar com o dinheiro que dispõem e não querem passar pelo constrangimento de chegar ao caixa e o dinheiro ser insuficiente para pagar a conta, preferem comprar produto por produto: entram no mercado, adquirem uma pequena quantidade de produtos, pagam no caixa e verificam quanto sobrou, em seguida confabulam entre si sobre quais outros produtos comprar, retornam novamente ao mercado e refazem o procedimento várias vezes, até que o dinheiro se acabe ou julguem atendidas suas demandas de consumo. Em épocas de pagamento pelos contratos coletivos de trabalho ou de pagamento de aposentadorias rurais, famílias se aglomeram em frente aos supermercados das cidades próximas às aldeias; preferem comprar nos mercados onde esse comportamento é tolerado ou menos ridicularizado.

A população kaiowa participa efetivamente do comércio das cidades do sul de Mato Grosso do Sul. Todo o dinheiro recebido da aposentadoria rural, dos programas de seguridade social, dos salários dos funcionários públicos e dos trabalhadores braçais, especialmente no plantio e corte da cana de açúcar, é transferido para o

comércio. Em algumas cidades menores os índios acabam movimentando o comércio e o setor de serviços, especialmente os taxistas. Expressivo número de regionais nutre forte preconceito contra a população indígena e isto legitima o aumento da exploração. Por seu turno, a população mobiliza sua capacidade inventiva para participar do comércio à seu modo, ou seja, sem abrir mão de princípios fundamentais na maneira como organizam seu arranjos familiares.

Considerações finais

A incursão rápida pela etnografia do fogo doméstico permite notar que esse módulo de relação se organiza a partir da associação entre pessoas diferencialmente situadas com respeito ao gênero e a geração. Tudo indica que este módulo de relação é um espaço apropriado para discutir as relações de gênero e geração entre os Kaiowa. Cabe salientar ainda que, no plano empírico, o esboço anterior explicitou o fato de que várias das relações desenvolvidas no fogo doméstico se dão entre pessoas pertencentes a distintas gerações (pai-filho/a; mãe-filho/a; pais/filhos adotivos, etc.). Como conseqüência, gênero e geração se apresentam como que imbricados nas práticas sociais cotidianas; constituem portanto, vieses indissociáveis dos laços que vinculam entre si os membros de um fogo. Tal constatação autoriza e requer uma abordagem conjunta que possa, simultaneamente, dar conta da maneira como esses dois vieses se apresentam no fogo doméstico.

Em termos ideais o Kaiowá projeta a conjugalidade como algo indissociável da geração e socialização das crianças. Homem e mulher, vinculados pelo casamento, imaginam o matrimônio como o ambiente necessário e apropriado para a socialização de crianças. Os filhos fazem necessariamente parte da paisagem da casa e sem eles o casamento fica incompleto e dificilmente sobrevive muito tempo. Por outro lado, a criança para ser socializada necessita de um lar, ou mais precisamente de estar vinculada a um fogo doméstico, independente de este fogo ser o de seus genitores ou um fogo ao qual foi agregada por adoção. Tais características parecem bastante recorrentes entre as sociedades indígenas sul-americanas.

A situação histórica atual dos Kaiowa parece ampliar a variabilidade de tipologias apresentadas pelas composições dos fogos domésticos. A ampliação da compreensão desses casos requer ainda a descrição e a identificação dos estilos de condutas presentes nas relações entre homem e mulher e nas maneiras de socialização e circulação de crianças. Para isto é necessário a realização de novas pesquisas empíricas, o que abre um vasto campo de investigação para educadores e antropólogos.

A maioria das etnografias⁵ produzidas até o momento sobre os Kaiowa está centrada na apresentação do sistema social mais amplo, discorrendo sobre módulos de interação ampliados, como a parentela e o *tekoha*. Este último módulo se constitui numa categoria nativa que expressa o sentido de comunidade ou aldeia territoriali-

5 Por exemplo: Schaden (1974); Susnik (1979-80); Meliá Grünberg & Grünberg (1976); Pereira (1999), etc.



zada em determinado espaço, reunindo em média de três a cinco parentelas. O presente capítulo aqui apresentado pretendeu evidenciar a possibilidade e importância da descrição do microcosmo da vida familiar, a idéia é estimular pesquisas que se esforcem por penetrar a capilaridade das formas de organização social, percebendo como as relações geracionais e de gênero entram na produção e reprodução da vida social.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAND, A. J. 1993. O confinamento e seu impacto sobre os Paí-Kaiowá. Porto Alegre. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.

BRAND, A. J. 1997. O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra. Porto Alegre. Tese (doutorado em História) - PUC/RS

CADOGAN, León. 1962. Aporte a la Etnografía de los Guaraní del Amambái, Alto Ypané. Revista de Antropología, V. X, n1 1-2, São Paulo, p. 43-91.

CHAMORRO, Graciela. 1996. *Papa Tapia Rete Marangatu*. Tese de doutoramento em teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação - IEPG, S. Leopoldo, RS.

CHAMORRO, Graciela. 1993. Kurusu Ñe'ëngatu ou palavras que a história não poderia esquecer. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em História) Ibero-Americana - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS.

DESCOLA, PHILIPPE. 1988. La selva culta: simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar. México: Ediciones ABYA-YALA - (IFEA) Instituto Francés de Estudios Andinos.

DURKHEIM, Émile. [1912] 1988. As Formas Elementares da Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Paulinas.

MELIÁ, B., GRÜNBERG, G., GRÜNBERG, F. 1976. Etnografia Guaraní del Paraguay Contemporâneo: Los Pai-Tavyterã. Seplemento Antropológico. Assunción: Centro de Estudios Antropológicos de La Univerdad Católica.

NIMUENDAJU, Curt U. [1914] 1987. As Lendas de Criação e Destruição do Mundo como Fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo.

PEREIRA, Levi M. 2007. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. In: Revista eletrônica de História em Reflexão: Vol. 1 n.1 – UFGD – Dourados Jun/Jul 2007. (www.ufgd.edu.br). ISSN 1981-2434.

PEREIRA, Levi Marques e EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. 2007. Perícia antropológica e histórica da Terra Indígena Kaiowá “Ñande Ru Marangatu”. Justiça Federal – Ponta Porã, MS.

PEREIRA, Levi M. 2004. Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno. Tese de doutorado em Antropologia (etnologia). Universidade de São Paulo – USP.

PEREIRA, Levi M. 2002. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (organizadoras). São Paulo: Global.

PEREIRA, Levi M. 1999. Parentesco e Organização Social Kaiowá. Campinas. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

SAHLINS, Marshall David. 2004. *Cultura na Prática*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

SCHADEN, E. 1974. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. (10 ed. 1954) 30. ed. São Paulo: EPU/EDUSP.

STRATHERN, Marilyn. 1988. *The gender of the gift: problems with women and problems with society in Melanesia*. Berkeley: Univ. of California Press.

TOMAZ DE ALMEIDA, R. F. 1991. *O Projeto Kaiowá-Nandeva: uma experiência de etnodesenvolvimento junto aos Kaiowá-Nandeva contemporâneos de Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Museu Nacional, Universidade Federal de Rio de Janeiro.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2002. *A Inconstância da Alma Selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.

WATSON, J. B. 1952. *Cayuá Culture Change; a study in acculturation and methodology*. *American Anthropological Association*, v. 54, n1 2, part 2, p. 1-144.

WEISS. G. 1975. *Campa Cosmology. The World of a Forest Tribe in South America*. New York: American Museum of Natural History.



CAPÍTULO 4

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UMA PESQUISA COM PROFISSIONAIS DE SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Maria Lucia de Souza e Mello
Cristina Laclette Porto

Sobre a formação em serviço¹ e o discurso de profissionais que atuam na educação infantil

Neste capítulo trabalhou-se com dados da Pesquisa Institucional: *Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*², realizada na PUC-Rio, coordenada por Sonia Kramer e que teve financiamento do CNPq e da FAPERJ, entre 1999 e 2004. Na perspectiva do estudo realizado, quando pensamos em formação e, mais especificamente, sobre formação em serviço uma questão surge: seria essa uma prática compensatória, em virtude da formação inadequada que se verifica em escolas e faculdades de formação de magistério? Segundo Pereira (1993:37), “parece não haver discordância a respeito do

1 Conceituamos como Formação em Serviço a formação de professores que já tiveram a formação inicial que dão continuidade à sua formação, em serviço.

2 Agência Financiadora: CNPq.

insuficiente e inadequado preparo de grande número de egressos das instituições de ensino superior e dos cursos de segundo grau, que fizeram do magistério sua opção profissional”.

Silva e Davis (1993) acreditam que a precariedade do ensino latino-americano é decorrente das práticas pedagógicas, que dificilmente favorecem a aprendizagem dos alunos. Esse ensino empobrecido tem sido explicado, em parte, pela forma como os conteúdos e a transmissão cultural dão-se nas instituições de formação docente. Afirmam que o futuro professor recebe um ensino que ora privilegia matérias básicas do saber pedagógico ora privilegia as instrumentais e destacam a falta de oportunidades de exercício preparatório à regência de turma. No Brasil, comentam, embora haja uma preocupação dos educadores quanto ao conteúdo da formação dos professores, existem poucos estudos sobre os currículos adotados nesses cursos. Os poucos existentes consideram os currículos como sendo de caráter enciclopédico, elitista e idealista.

Lüdke (1997:118), na pesquisa realizada sobre a socialização profissional de professores do primeiro grau, constatou ser “a formação inicial simplesmente, como o nome diz, enquanto preparação apenas inicial”, o que se confirmou pelo depoimento de seus entrevistados. De acordo com os dados que colheu, Candau (1997:52) afirma que no Brasil a ênfase na formação de professores em serviço é posta na “reciclagem”, o que significa refazer o ciclo, “voltar e atualizar a formação recebida”. Neste modelo que a autora chama de “clássico” estão incluídos programas como convênio entre as universidades e secretarias de educação, cursos promovidos diretamente pelas

secretarias de educação e/ou pelo Ministério da Educação, em caráter presencial ou à distância. A autora questiona se subjacente à visão considerada clássica não está presente, ainda, uma visão dicotômica entre teoria e prática.

Também Mediano (1992:2) desenvolveu estudo observando as práticas escolares e constatou que os professores vêm demonstrando uma certa aversão aos “pacotes de treinamento” a que são periodicamente submetidos pelos órgãos centrais dos sistemas educacionais. Propõe, então, que o professor participe ativamente, trazendo para esses encontros situações vividas no seu cotidiano. A reflexão sobre a prática possibilitaria a construção de novos procedimentos de ensino relacionados com “a totalidade da escola, com o meio em que se insere e com a sociedade mais ampla”. Mediano aponta, então, a necessidade de uma formação que esteja vinculada às questões do dia-a-dia, naturalmente relacionando-as ao contexto sociocultural.

É importante destacar também que educação é processo e não se esgota num curso inicial; além disso, o campo é dinâmico, heterogêneo e os paradigmas teóricos precisam estar sendo sempre revistos, de forma a manter um vínculo efetivo com a realidade da escola. Isso significa, segundo Nóvoa (1997:29), “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas”, sendo a formação “encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais”.

No entanto, Geraldi (1999) analisando os processos de formação continuada, no Brasil, aponta a descontinuidade como característica das políticas públicas. Ressalta o fato de estarem sempre recomeçando, considerando o “tempo zero”, como se o passado pudesse ser anulado contribuindo para o continuísmo que mantém as relações de poder.

Destaca diferentes indicadores dessa descontinuidade, dentre eles a rotatividade do corpo docente nas escolas; a interrupção de projetos sem a avaliação dos participantes; suspensão de atividades previstas, alegando o cumprimento do calendário escolar; alteração na organização de órgãos executores dos planejamentos e “a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas” para todos os problemas.” Caberia, então, segundo o autor, às secretarias de educação gestar uma política pública de educação “contínua, porque tem início definido mas não tem fim, concebida no contexto de uma política global para organização e gestão do trabalho”,(p.215) e não para suprir “carências” e/ ou como treinamento para exercer novas tarefas.

Acreditamos também que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa; 1997:25). É necessário, porem, superar o idealismo ao pensarmos nas possibilidades do professor intervir sobre a realidade, assim como o imobilismo decorrente quando ele, com mais freqüência, reproduz a educação recebida.

Nessa perspectiva, esse trabalho analisa o discurso sobre a formação em serviço das representantes³ de dez secretarias municipais de educação, do estado do Rio de Janeiro, durante as entrevistas realizadas. Tem como objetivo conhecer as concepções de formação em serviço que circulam no campo, formação essa proporcionada aos profissionais regentes de turmas de educação infantil.

Entrevistas: espaço dialógico

Os estudos de Mikhail Bakhtin, teórico da linguagem e crítico literário, ampliam as possibilidades de reflexão sobre as entrevistas realizadas durante a pesquisa. Para Bakhtin, a linguagem está sempre inserida em um diálogo constante com a vida social e cultural; dessa forma ela se torna viva, múltipla, porque marcada pelas vozes presentes nas interações sociais (Bakhtin:1995). Durante a pesquisa, o sentido das entrevistas foi, então, sendo construído na relação com seus participantes, no movimento constante de aproximação e de afastamento. Quando entrevistamos, por ocuparmos posições espacial e socialmente diferentes, podemos perceber aspectos diferentes das entrevistadas. Por sua vez, também elas podem ver aquilo que não podemos e, dessa forma, visões se complementam, constituindo o diálogo bakhtiniano. Nas trocas estabelecidas, somos modificados, alterados pelo outro.

São estabelecidas, então, relações dialógicas que não estão referidas somente às réplicas dos diálogos concretos estabelecidos nas entrevistas. São, também, relações

3 Nas entrevistas realizadas, todas as profissionais presentes eram mulheres.

de sentido entre os enunciados expressos nas situações das entrevistas, entre as muitas vozes que perpassam o discurso de entrevistadoras e o discurso de cada uma das professoras entrevistadas (Bakhtin;1998:88). As entrevistas foram gravadas e as transcrições possibilitam leituras e releituras, favorecendo a construção de sentidos. Os depoimentos das entrevistadas contribuíram para a realização de trocas entre as diferentes formas de entender a formação, pelas entrevistadas e pesquisadoras.

A presença do autor, nesse texto, é expressa na relação conteúdo/forma, que se traduz pelos recortes feitos nas entrevistas, na forma de organizá-los, compondo um novo contexto dialógico (Amorim; 2001:129). Esse novo texto se constitui, então, da palavra das autoras e das entrevistadas, sendo que o diálogo instaurado é espaço de negociação de lugares sociais. Analisar, então, os discursos sobre a formação, durante as entrevistas realizadas, implica pensar as condições em que são produzidos; as relações de força entre os interlocutores, isto é, os lugares sociais por eles ocupados e suas posições relativas no discurso; buscar as relações de sentido entre um discurso e os outros, isto é, a intertextualidade e o modo como o locutor antecipa as representações de seu interlocutor.

É na palavra, no discurso, que aparecem as transformações do cotidiano, a possibilidade de perceber a ambivalência, a ambigüidade, onde ele se repete, onde há desvios. No processo de escrita deste trabalho, destacamos as vozes do campo, com o objetivo de ressaltar o “acontecimento”, no entendimento de Bakhtin, as situações únicas da pesquisa. Durante esse estudo, procuramos destacar as falas recorrentes, que revelam a concepção da

maioria das entrevistadas sobre os temas que emergiram; apontar as falas que pareceram dissonantes e que indicam uma realidade complexa; levantar questões que norteiam as formas de pensar a formação dos profissionais de Educação Infantil.

No estudo realizado, as entrevistas permitiram refletir sobre o discurso presente na vida cotidiana das Secretarias Municipais de Educação, pois “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”(Bakhtin,1992:282). Nesses espaços compartilhados dialogicamente, as professoras falaram de suas práticas cotidianas, dificuldades encontradas, comentaram os cursos que estão frequentando, o trabalho realizado em outros locais, sem perder de vista o tema central: a formação em serviço dos profissionais de educação infantil.

Sobre as práticas em sala de aula

No desenvolvimento da pesquisa que resultou nesse trabalho foram entrevistadas profissionais ligadas à educação infantil, que representaram as secretarias de educação de dez municípios. Em algumas entrevistas estava presente somente uma profissional, já em outras eram várias, ficando essa organização a cargo de cada uma das secretarias de educação. Priorizamos os municípios de determinada região do Estado por concentrar a maior população de crianças de zero a seis anos. Normalmente éramos duas pesquisadoras e as entrevistas foram marcadas através de contatos telefônicos.

Durante a entrevista no Município A, a professora Angelice⁴, Coordenadora de Educação Infantil, comenta sobre as diferentes práticas realizadas pelas professoras da rede de ensino:

“A gente fala que a educação infantil passou historicamente pelo jardim de infância, pelo assistencialismo, a questão preparatória na pré-escola. A gente fala tanto no pretérito, porque a gente se equivoca, não está tão pretérito assim. Se você pega a questão de cobrir: “leve o ratinho até o queijo”, grandes músculos e pequenos músculos, movimento de pinça, coordenação viso-motora, treinamento de direita-esquerda,... aí a gente vê que as pessoas dão dez passos para frente e nove para trás”.

A posição por ela ocupada possibilita, seja nas visitas realizadas às escolas, seja nos encontros com as professoras, uma visão mais ampla e distanciada do trabalho realizado na rede de ensino. Comenta, então, sobre a diversidade das práticas observadas, tais como o uso de saquinhos de areia, para verificar se as crianças têm equilíbrio; e degraus, para saber se sobem, alternadamente, escadas. Diz que, em algumas escolas, ainda são usados os Registros de Observação, o *lençol*⁵, como são chamados, com mais de setenta itens de comportamentos para serem observados. Ressalta, no entanto, avanços e cita como exemplo um *espaço comunitário* organizado em uma escola, com a reunião de diversas *casas de boneca*.

As diferentes práticas citadas pela entrevistada

4 Por motivos éticos, os nomes dos profissionais são fictícios e os municípios não estão identificados.

5 Optamos pela forma itálica sempre que reproduzidas falas das entrevistadas.

apoiam-se em diferentes concepções de homem e do modo como ele constrói conhecimento. Cada uma dessas concepções, por sua vez, apoia-se em diferentes teorias de desenvolvimento e está associada a diferentes visões de mundo. Estarão as professoras relacionando suas práticas às teorias a elas subjacentes? Como atuam as diferentes profissionais das Secretarias de Educação, enquanto gestoras de políticas públicas, no sentido de trabalhar com a formação dessas profissionais, diante da complexidade de situações apontadas?

Sobre planejamento e ações desenvolvidas

Segundo os depoimentos, as práticas de formação em serviço são planejadas pelas diferentes secretarias municipais que, algumas vezes, estabelecem parcerias com outras instâncias. Cristina, Coordenadora de Educação Infantil do Município B, descreve como isso acontece:

“teve um curso de música, no ano passado, do Conservatório de Música . No final do ano teve um trabalho de reciclagem com professores da Universidade Y. Eles vieram aqui....Foi para professores de educação infantil e da escola...na carga horária do professor”.

Conta que a equipe da secretaria de educação organiza encontros pedagógicos tendo realizado um curso de *reciclagem*, com uma semana de duração, no ano anterior, e outro no início do ano em curso. Lia, Coordenadora de Educação Infantil, também fala sobre o trabalho desenvolvido na Secretaria de Educação do Município C:

“É... eu acho que a gente está começando agora a estruturar a capacitação. O ano passado a gente já teve um encontro com todos os profissionais da educação infantil, para nós repensarmos a questão curricular.”

A entrevistada reconhece o início de um trabalho, no sentido da formação em serviço dos profissionais de educação infantil, em seu município, esclarece que são oferecidas reuniões que estão no calendário, com uma parada para estudar a *questão pedagógica*. Esse fato se evidenciou nos discursos de entrevistadas de diferentes municípios, uma vez que somente agora, por força da Lei de Diretrizes e Bases, as secretarias de educação municipais começam a absorver as creches. Também o atendimento à pré-escola não tem sido prioridade dos governos municipais, atitude reforçada pelo governo federal, na distribuição de verbas do FUNDEF⁶.

Elena, Diretora da Fundação a que estão ligadas as creches, do mesmo município, conta que a formação de *suas professoras* está sendo realizada com oficinas.

“ As minhas meninas de creche, eu ocupo os sábados com Conselho, com reuniões pedagógicas. Elas devem meia hora que elas descontam nesse sábado, porque o nosso calendário é montado de acordo com a nossa carga horária”.

Explica que se utiliza desse recurso porque na creche há quatro professoras por turma, para conciliar o horário integral de permanência da criança na creche,

6 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

com a carga horária de trabalho das professoras. Com essa organização, não é possível reunir as professoras, durante a semana. Também não é possível suspender aula porque muitas mães trabalham e, para isso, deixam seus filhos na creche. Comenta as práticas vivenciadas nas oficinas, mas não faz referência a estudos teóricos. Em seu discurso, a entrevistada refere-se às profissionais que atuam nas creches como *minhas meninas*, trazendo indícios de que aí se estabelece uma relação que infantiliza essas profissionais.

Maria de Lurdes, Diretora do Departamento de Ensino, do Município D descreve ações desenvolvidas pelos profissionais que dirige:

“No início de fevereiro, foi a capacitação para as creches e para educação infantil. A capacitação é com a Coordenação do Departamento de Educação: a própria equipe e às vezes com convidados, com debates, palestras (...) e acontece em termos de experiências profissionais delas, elas discutem a realidade que a gente está vivendo. O trabalho também é acompanhado através de reuniões mensais, das visitas que a gente faz periodicamente às creches”.

Sobre as ações voltadas para a formação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, as professoras entrevistadas comentaram que realizam, principalmente, reuniões e visitas. Em geral, reuniões são organizadas para discutir e decidir assuntos com caráter predominantemente administrativo. Já os centros de estudo são encontros de formação e têm uma perspectiva de troca, de crescimento. Nesse sentido, devem estabelecer relações entre a prática e o estudo teórico. Percebe-se, no entanto, que, muitas

vezes, os centros de estudo são utilizados como reuniões.

Leila, Coordenadora da Educação Infantil do Município E, comenta:

“Aqui a gente tem uma reunião bimestral com os diretores e também temos reuniões bimestrais com uma Comissão de Educação Infantil, composta por nove membros. Esses nove são diretores, supervisores, professores regentes e representam essa rede de educação infantil..., enfim, um suporte para equipe central, bem mais próximo da rede”.

Destaca-se, nesse depoimento, a intenção das representantes dessa Secretaria de ouvir e atender as necessidades *da rede*. Sobre os resultados das reuniões, a entrevistada esclarece que na última reunião surgiu a idéia de publicar um segundo Caderno Pedagógico. O primeiro foi publicado em 1998. Com relação aos professores, não lembrava como tiveram acesso a esse documento.

Sem dúvida, um dos caminhos para fazer circular o conhecimento disponível é o fomento à produção e publicação de trabalhos relativos à Educação Infantil (documentos, propostas curriculares, textos). Por outro lado, se faz necessário assegurar formas para que os profissionais tenham acesso a essas produções, com a organização de bibliotecas que reúnam um acervo composto por publicações diversas: bibliografias comentadas, trabalhos acadêmicos, literatura nacional e estrangeira, assim como livros de literatura infantil, dentre outras.

A atuação de Júlia, Assessora de Educação Infantil do Município F, chamou atenção porque, de alguma forma, precedeu a legislação atual.



“Na época de 89, eu fiz com que todas fizessem o Adicional. Aí nós dissemos que ia chegar uma época em que todas deveriam ter, que seria universal. Por isso, a gente já estava se adiantando. A gente queria mesmo fazer uma seleção. Eu tinha 65 professoras e todas elas fizeram. Depois nós saímos,... de 92 até 96, houve um hiato. (...) Nós não temos professores leigos, todos são formados, temos uma rede muito bem gabaritada. Nós temos professores pós-graduados, fazendo Mestrado! Um grupo bom! Já fiz uma pesquisa e quase todos têm curso superior ou estão fazendo. Todos estão buscando...”.



Nas dez entrevistas realizadas, somente esta professora demonstrou a preocupação com a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, ao longo dos anos. Se por um lado, o estímulo à continuidade do estudo é positiva, por outro, seu discurso traz indícios das relações estabelecidas entre os profissionais que atuam nos órgãos centrais das secretarias de educação e os profissionais que atuam nas escolas. Embora aos primeiros caiba a implementação de uma política de formação, nesse caso pareceu ser imposta e não discutida. Não foi comentado se há um Plano de Carreira, onde os salários estejam relacionados à formação dos profissionais de educação.



Na educação infantil, convivemos com paradoxos de uma realidade onde diferentes instâncias (federal, estadual, municipal) e instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos fazem exigências diferenciadas não só quanto à formação inicial, como também quanto ao processo de formação continuada. Este quadro se agrava quando, no contexto atual, são feitas leituras diferenciadas da legislação em vigor. Resoluções e Deliberações estaduais



e municipais, muitas vezes, entram em conflito com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, provocando nos profissionais incertezas quanto ao que lhes será exigido.

Quanto à dinâmica da coordenação pedagógica adotada atualmente na Secretaria em que atua, com relação à formação em serviço, a mesma entrevistada esclarece que são feitas reuniões mensais que contam com a presença de cerca de 80% das professoras. Explica, então, como essa proposta se desenvolve:

“Elas gostam muito da parte prática e nós trabalhamos muito com projetos. Eu fiz um calendário de efemérides do mês e, então, a gente pede que cada escola, até com integração dos turnos, faça um projeto. Em cada reunião, sorteamos cinco escolas para apresentarem a culminância dos projetos.(...) É uma reunião e também capacitação. Estamos sempre ensinando, dando apostilas, trazendo profissionais... da rede... A professora de Educação Física sempre trabalha com Psicomotricidade,... outros de arte....”

Júlia ressalta que estão *sempre ensinando* às professoras. Essa fala parece indicar que a atividade docente “fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento” necessitando, então, “encher a cabeça” dos professores de conhecimentos para que repassem aos alunos. (Geraldi:1999:210) Nos processos de formação, parece não ser considerada a reconstrução de sentidos pelos sujeitos envolvidos, consolidam-se, então, os monólogos ao invés dos diálogos, nega-se a historicidade, homogeneiza-se a palavra, tornando todos (crianças e adultos) anônimos.

Ao falarem sobre o planejamento, as profissionais entrevistadas comentam as ações programadas, mas não menciona propostas prevendo continuidade de trabalho e aprofundamento nos estudos realizados, enfim, uma política planejada de formação. Não se evidenciam, em seus depoimentos, a linha filosófica-ideológica e a corrente teórica em que fundamentam suas ações.

Sobre a atuação das equipes das Secretarias de Educação e das profissionais das escolas:

Em alguns municípios, além de uma visita semanal das supervisoras, a própria equipe da Secretaria acompanha de perto a educação infantil. No Município F, Solange, Superintendente de Projetos da Secretaria Municipal de Educação, explica a atuação da Supervisão:

“São vinte e cinco supervisoras que fazem as visitas às nossas escolas. Elas visitam e, além dessa parte burocrática que a gente tenta tirar, não de todo, porque há necessidade de uma parte, a gente pede que se faça supervisão, de acompanhamento, de ver o que aquela comunidade está querendo.”

Diz, ainda, que as visitas às escolas acontecem uma vez por semana, com ida às salas de aulas e participação nas reuniões pedagógicas, dedicando duas horas ao *planejamento*.

Recentes estudos teóricos⁷ apontam a escola como *locus* privilegiado da formação continuada em serviço e,

7 Ver dentre outros Machado, 2000; Moreira, 1994; Kramer, 1993.



nesse caso, os profissionais que desempenham as funções de Supervisoras, Orientadoras Pedagógicas, Professoras Orientadoras ou Coordenadoras Pedagógicas deveriam ter um papel de destaque, atuando como organizadores desses encontros, como mediadores no processo de construção de conhecimento dos professores. As entrevistas indicaram que esses profissionais têm sido nomeados em diferentes municípios ora como supervisores ora como orientadores pedagógicos ora como professores orientadores, com diferentes cargas horárias de trabalho e desempenhando, também, funções, muitas vezes, diferenciadas, atuando os supervisores, por vezes como inspetores ou assumindo a coordenação pedagógica. Esses aspectos parecem fundamentais, quando se pensa em políticas públicas para formação do professor.



As equipes pedagógicas das Secretarias de Educação fazem, também, acompanhamento às escolas através de visitas realizadas por seus profissionais, embora a periodicidade desses contatos nem sempre seja regular e seus objetivos nem sempre sejam claros.



Sobre as dificuldades encontradas na formação dos professores, Maria de Lurdes, Diretora do Departamento de Ensino do Município D, comenta:

“Eu acho que seria mesmo a capacitação deles. Mais oportunidades de palestras, até de passeios para os professores; encontros. Conviver com outras realidades. O professor nosso nunca teve oportunidade, principalmente de creche, de participar de outros encontros, em outros locais visitas como essa que vocês estão fazendo hoje... Trocar com eles, levar coisas que eles estão precisando.

Segundo ela, o professor precisa ter sua auto-estima elevada. Diz que seu município é pequeno e, ainda assim, os professores não conhecem a sua realidade. Indaga, reflexiva:

“Porque a Prefeitura não leva os professores para irem ao teatro, conhecer museus? E o nosso município é pequeno, dá para fazer. Então é questão assim de boa vontade”.

A Diretora diz que é fundamental que os profissionais tenham acesso à biblioteca, museus, cinema, teatro, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo. Aponta, assim, para a importância da formação cultural. No entanto ela vai reduzindo essa idéia até transformá-la em *alguns passeios*. Dessa forma também reduz uma política de formação a uma *questão assim de boa vontade*. Associada à boa vontade, ao desejo de possibilitar uma formação mais ampla, é necessário que seja planejada uma política de formação.

Como Maria de Lurdes dimensiona suas ações, uma vez que exerce a função de Diretora de um Departamento de Ensino? Seu discurso traz indícios de que ela não se percebe como gestora, executora de uma política de formação para os professores.

Refletindo, então, sobre a atuação exercida pelos diferentes profissionais que compõem as equipes das secretarias, percebemos situações diferenciadas, há encontros organizados e dinamizados por essas equipes, e, esporadicamente, alguém “de fora” é convidado. Vimos, também, que em alguns casos, os encontros são dirigidos

aos professores, sem a intermediação do Orientador Pedagógico que atua na escola. Em várias falas, foi comentado que um professor que representa a escola é convidado a participar.

Destacam o planejamento de ações a serem realizadas. No entanto não se percebeu, por parte das entrevistadas, que houvesse em seus municípios o planejamento de uma política de formação com metas estabelecidas, destacando a linha filosófico-ideológica da secretaria de educação, estabelecendo, dessa forma, relações entre as diferentes ações.

Sobre assuntos veiculados nos espaços-tempos de formação

De acordo com o que disseram as entrevistadas, os conteúdos que predominam nos encontros para formação em serviço são: *Referencial curricular nacional para a educação infantil; a formação, a história da Educação infantil; as concepções de educação infantil; os Parâmetros em Ação*. Sendo que os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs em Ação – foram citados com maior frequência. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil não parece levar em conta questões tais como: construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos; as trajetórias das professoras, as questões éticas, a desigualdade sócio-econômica. Pergunta-se, então, como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto de sua prática.

Algumas entrevistadas também fazem uma sondagem, solicitam sugestões aos professores. Comentam que as observações que fazem nas escolas, nas reuniões de Conselho de Classe, nas reuniões pedagógicas também dão indicações de assuntos a serem tratados. No Município D, no momento, o assunto em pauta é a interdisciplinaridade.

Na Secretaria de Educação do Município B, Cristina se mostra uma Coordenadora preocupada em respeitar o trabalho desenvolvido anteriormente a sua chegada à equipe.

“..., quando eu entrei já tinha todo um trabalho organizado, esquematizado, então, para não bater muito de frente, eu me preocupei em respeitar o que já estava sendo feito. A minha intenção era de que elas chegassem à conclusão que precisavam mudar aí uma das colegas falou: esse trabalho está precisando mudar... A gente tem que ter muito cuidado para não chegar desestruturando tudo: “ah, isso tudo não presta, o que vocês fazem”. A partir desse ano, começou o trabalho com projetos.”

O caso acima citado não é o mais comum. A entrevistada procura respeitar o trabalho que vinha sendo realizado, tomando como ponto de partida o conhecimento já adquirido pelas professoras, mas interfere fazendo a mediação, provocando nas professoras a necessidade de *mudar o trabalho*. Sua fala indica que o trabalho realizado tem o conhecimento e a prática do professor como ponto de partida para a reflexão, com troca de idéias. Indica, também, que aí se estabelece um processo interdiscursivo.

No Município F, Júlia, Assessora de Educação Infantil, esclarece a forma como, em muitos casos, as teorias são trabalhadas:

“Olha, no início eu seguia muito a teoria... se trabalhava muito com Montessori. Aí, Jean Piaget eu também gosto porque é a coisa bem prática, bem dinâmica... Freinet a gente usa muito. Aí eu peço para elas lerem, elas dizem: ‘Eu li isso assim, posso fazer?’ Eu digo: ‘Pode fazer!’ Aí foi quando saiu o construtivismo e eu digo que o construtivismo foi moda e desvirtuado, Quando as pessoas falam: ‘Eu trabalho com o método construtivista, eu digo: primeiro o construtivismo não é método, então você não trabalha. O construtivismo é a prática que a gente faz, do que a gente trabalha.”

Qual o sentido que podemos extrair dessa fala? Podem essas teorias ser substituídas umas pelas outras sucessivamente, a cada mudança de gestão ou a cada novo referencial curricular? Entendendo o conhecimento como um processo de desenvolvimento, acreditamos ser necessário que o professor reflita sobre sua prática e estude, para que perceba os limites de uma determinada teoria, as contribuições de uma em relação à outra. Do contrário, estaremos reforçando a idéia dos “modismos”.

É importante considerar que, com muita freqüência, as políticas públicas geridas por secretarias de educação acreditam ser possível implantar novas propostas, desconsiderando os conhecimentos e a experiência acumulada pelos professores. Jogam fora, então, o bebê juntamente com a água do banho, dizendo para o professor que se desfaça da sua história e de suas práticas. Nesse sentido, a área

de educação tem sido fértil em criar ídolos, transformando apressadamente boas respostas, provisórias e parciais, em soluções mágicas, verdadeiras. Também rapidamente, esses ídolos se sucedem e são trocados.

Sobre as concepções de formação que emergem das falas das professoras

A maioria das entrevistadas fala de capacitação como para nomear a formação em serviço, como se observa na entrevista de Carmem, Diretora do Departamento de Ensino do Município G:

“Sempre houve essa preocupação em fazer encontro dos professores, fazer a formação, a capacitação. Teve ano em que nós tivemos três ou quatro “stands” de capacitação... No primeiro ano, tivemos um fórum de educação. A gente sempre procura fazer esses eventos... Até essa questão do Referencial, se tiver aqui, tem um ganho, porque a gente coloca os orientadores, alguns professores, para fazer esse curso, esse treinamento”.

A fala de Angelice, Coordenadora de Educação Infantil do Município A, entretanto, parece se contrapor às concepções que apareceram com mais freqüência:

“o reconhecimento da necessidade de uma política de formação permanente em serviço é bem diferente de tentativas esparsas e pontuais de trabalho de formação .O professor de educação infantil está incluído nesta política”.

Percebemos sua preocupação em valorizar a continuidade de uma política de formação em serviço. Essa visão apontaria para uma crítica aos processos mais cor-

rentemente desenvolvidos. No entanto, ao se referir às práticas realizadas em seu Município, explicita melhor como essa formação acontece:

“Nós agora, no dia 30, faremos o Encontro Freinet que faz parte de uma infinidade de ações. (...) Em julho estaremos realizando o que a gente chama de “Imersão Pedagógica” para 1000 professores de educação infantil ao mesmo tempo. Este trabalho também faz parte de uma ação específica da educação infantil, e o título será “Letramento na Educação Infantil”.

Mesmo reconhecendo a importância da continuidade em um processo de formação, seu discurso indica uma contradição quando fala da teoria e, de certa forma, reproduz o discurso corrente na “academia” e quando se remete à prática realizada, indicando que as propostas para os professores de educação infantil são realizadas através de ações pontuais e de eventos. Na entrevista, não são comentadas as formas de desdobramento desses momentos, nas escolas.

Os profissionais entrevistados referiram-se à formação em serviço que proporcionam ou deveriam proporcionar aos profissionais que estão atuando nas redes municipais, utilizando diferentes termos: reciclagem, treinamento e principalmente capacitação. Essas concepções têm sido questionadas, tanto do ponto de vista conceitual como de suas implicações teórico-prática e política. No entanto, os profissionais os usam sem analisá-los, sem compreender seu significado, desconhecendo que os conceitos implícitos influem nas decisões tomadas, justificando as ações propostas e realizadas. Esses termos têm

alguns significados subjacentes: reciclagem, sugere que se comece sempre tudo de novo; treinamento, destitui os profissionais de sua condição de seres humanos; capacitação, traz a idéia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes (Candau;1997).

Ainda algumas considerações

Nas entrevistas que realizamos, com os municípios, o nosso objetivo foi estabelecer um diálogo com nossos entrevistados sobre a formação de profissionais que atuam na educação infantil, e pretendíamos que cada entrevista se constituísse como espaço de narrativa. Narrativa no sentido benjaminiano (Benjamin; 1994), onde aquele que conta transmite um saber que é compartilhado por seus ouvintes, pois pressupõe que todos os envolvidos possuem uma experiência comum. Experiência que, por ser compartilhada, desperta na memória dos ouvintes outras experiências semelhantes. Teremos conseguido alcançar nossos objetivos? Em que medida interagimos, entrevistadoras e entrevistadas, estabelecendo um diálogo como concebe Bakhtin?

Quanto à formação, a análise das entrevistas destaca a importância de pensar a educação como processo que não se esgota em um curso inicial. No entanto, a responsabilidade dos municípios com a educação infantil, só recentemente, foi ratificada pela legislação. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), garantem a Educação Infantil como um direito das crianças. Creches e pré-escolas passam a fazer parte do sistema de ensino e, por isso, devem estar sob a

responsabilidade das secretarias municipais de educação. Este é um dos fatores que parecem influenciar na existência de ainda poucos projetos específicos para esse segmento.

Cabe ressaltar que este trabalho foi escrito em 2003. Em 2006, o Ministério da Educação, a partir da Lei nº 11.274, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, aumentando o número de anos do ensino obrigatório. Que mudanças tal fato pode ter gerado? Terá contribuído para o surgimento de novos projetos específicos ou terá agravado o quadro geral apontado na pesquisa?

Percebe-se que, de maneira geral, as entrevistadas não falam do município ou da secretaria de educação como instâncias que são responsáveis pela formulação e implementação de políticas de educação no município. Instâncias que têm uma responsabilidade em relação à educação da população e que, portanto, precisam definir ações que progressivamente façam avançar, democratizar e qualificar as “redes” em sua função de educar a população infantil. Aparece, então, o Estado como uma máquina burocrática definindo, a cada governo, normas de formação e regras que levam os profissionais a assumirem diferentes funções. O profissional, dessa forma, não se percebe como sujeito da história, que é construída coletivamente.

Conforme foi apontado pelas entrevistadas há, com frequência, um grande encontro anual ou alguns de menor porte organizados pelas Secretarias de Educação; os dinamizadores das Secretarias os repassam para seus professores, mas esses momentos parecem ser pontuais, episódicos, para os profissionais que deles participam. Desdobramentos em ações menores, com continuidade

nas escolas não foram comentados. Em alguns desses encontros referem-se ao professor representante, uma vez que nem sempre há condições de atender a todos os profissionais, devido ao número de dinamizadores necessários e aos locais disponíveis. Acreditam, pois, num suposto “agente multiplicador” que teria a incumbência de transmitir aos colegas os assuntos veiculados nesses encontros, concebidos e planejados pelas instâncias centrais, o que muitas vezes provoca distorções entre o discurso de origem e aquele que chega à escola.

Nunes (2006) aponta que a busca desenfreada pelos modismos tornou o professor um objeto desta ação. Ele não se reconhece nos novos modelos curriculares, nem por uma afinidade teórica, nem pelo fazer prático. Com isto há uma ruptura com o saber fazer, ou seja: “o que fazer? como fazer? e para que fazer?”

Para a autora, esta ruptura enfraquece as iniciativas coletivas de um projeto comum em que o professor possa dar continuidade à fala do outro, identificar-se ou diferenciar-se dela assumindo sua autoria, seu pertencimento. Afirma que o professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que se tornem autores no seu trabalho. A existência de espaços coletivos de estudo, discussão e registro dos profissionais que trabalham nas instituições sobre as experiências desenvolvidas com as crianças é apontada como condição indispensável para um fazer educativo que se propõe a estar permanentemente avaliando tanto as relações estabelecidas no âmbito institucional (profissionais, crianças e famílias), quanto os pressupostos teóricos vigentes, suas

metas e seus objetivos. Além disso, os registros (verbais e não verbais) realizados pelos adultos e crianças são considerados imprescindíveis, pois estes contribuem para que nos apoderemos das conquistas e da apropriação e ressignificação de histórias individuais e coletivas. Os registros evidenciam as diferentes apostas, falam sobre as necessidades de mudança, de planejamento e avaliação do trabalho. (Nunes, 2006)

No entanto, vimos que o tempo destinado para a atualização dos profissionais nem sempre ocorre dentro do horário e no espaço de trabalho. A necessidade de tempo pago aos professores para se qualificarem não é ainda reconhecida como parte de políticas públicas de formação comprometidas com a qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Não se pode desvincular a formação, de questões ligadas à profissão, carreira, salários, condições de trabalho e de produção. Para que a formação seja realmente tratada como um direito, é necessário que haja não só avanço de escolaridade, de conhecimentos construídos, mas também que haja uma conseqüente progressão na carreira.

Referências bibliográficas:

AMORIM, Marília. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo. Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes Editora Ltda. 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec. 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo. Editora UNESP/Hucitec. 1998.

BENJAMIN, Walter. O Narrador, in: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Volume 1. São Paulo. Brasiliense. 1994.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais, in: CANDAU, Vera Maria F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis. Editora Vozes. 1997.

GERALDI, João Wanderley et alii. Educação Continuada: a política da descontinuidade, in: *Educação e Realidade*, ano XX, n.68, dezembro, 1999.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo. Editora Ática. 1993.

_____ (org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de primeiro grau, in CANDAU, Vera M. F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis. Editora Vozes. 1997.

MACHADO, Maria Lucia (org.). *Educação Infantil em tempos de LDB*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Textos FCC,2000.

MEDIANO, Zelia D. A Formação em Serviço do Professor, a partir da Pesquisa e da Prática Pedagógica, in *Tecnologia Educacional*. RJ. Vol. 21. Março/Junho. 1992.

MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. Campinas. São Paulo. Papirus Editora. 1994.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente, in: NÓVOA, António (org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1997.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação Infantil: Instituições, funções e propostas*, in: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/cei/index.htm>

PEREIRA, Ruth Cunha. Educação em Serviço para o Professor: conceitos e propósitos, in: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro. Vol. 22. Janeiro/Abril. 1993.

SILVA, Rose Neubauer da e DAVIS, Claudia. Formação de Professores das Séries Iniciais, in *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. N. 87. Novembro. 1993.

CAPÍTULO 5

GESTÃO DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO AS RELAÇÕES ESPAÇOS, TEMPOS, MATERIAIS E O PROJETO EDUCATIVO

Lindamir Cardoso Vieira Oliveira¹

Introdução

Nosso objetivo neste capítulo é discutir a gestão dos espaços, tempos e materiais na implementação de um projeto político pedagógico em unidades educativas voltadas para educação infantil. Indagamos sobre as dificuldades da prática de gestão cotidiana no contexto histórico-social neoliberal que vivemos e das relações intrínsecas que estabelecem entre si espaços/ tempos/ materiais/ projeto político pedagógico na consecução de objetivos educacionais.

A hipótese que orienta esta reflexão pode ser assim formulada: para que a equipe escolar atinja objetivos educacionais emancipatórios (no que se refere a sua caminhada institucional e com relação à das crianças que ali

¹ Agradecemos à aluna Evelyn Cunha que, como bolsista PIBIC/CNPQ/UMESP/SP do curso de Pedagogia, colheu os dados empíricos participando como co-autora da elaboração da primeira análise dos dados empíricos antes do término do estudo publicada na Revista Educação & Linguagem, na 6, n. 8 de 2004 .

estão) faz-se necessário, na perspectiva da gestão educacional, coletivamente, articular-se no sentido de minimizar a dissociação entre as dimensões administrativa e pedagógica, que tem orientado suas práticas. Constitui-se esta dissociação uma parte da cultura destas instituições.

Os estudos sobre a história das práticas pedagógicas e das expectativas sociais sobre as instituições que atendem às crianças de 0-6 anos² no Brasil são exaustivos no sentido de trazer a tona seus problemas históricos, seus dilemas e dificuldades fundamentais, bem como sobre as respostas que se têm dado a estes em termos de políticas públicas para a educação infantil (KUHLMANN, 2000; CAMPOS, 1990; CAMPOS, ROSEMBERG, CAVASIN, 1998; FARIA, 1999; KISHIMOTO, 1995; HORN, 2004; KRAMER, 1998, 2005; BICCAS, 2003).

De forma resumida podemos dizer que historicamente construímos no atendimento às crianças de 0-6 anos uma dualidade difícil de trabalhar hoje entre o cuidar e o educar por razões que vão deste as políticas neoliberais em desenvolvimento como questões mais internas ligadas à estrutura, funcionamento, gestão e à cultura das instituições de educação infantil.

O cuidar tem a ver com assistência, puericultura, higiene e historicamente no Brasil está associado com uma pedagogia que repara, que submete a criança a um processo de aculturação, de submissão e de moralização. O educar tem a ver com desenvolvimento/aprendizagem, com cognição, recreação, movimento, lazer, atividade e

2 Quando da coleta de dados não havia Ensino Fundamental de 9 anos e a educação infantil envolvia crianças de 0 à 6 anos.

criatividade. Nem a colocação da Educação infantil no conjunto das políticas públicas nacionais pela Constituição de 1988, posteriormente com o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente- , nem as definições da LDBEN, Lei 9394/96 situando-a como parte não obrigatória da educação básica, mas com o dever do Estado de financiá-la, nem os RCNEI- Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, contribuíram, no plano concreto, dar conta até o momento de fortalecer a necessária unidade cuidar/educar na prática docente. Entendemos que ambos constituem-se em dimensões que se interpenetram, sendo essencial não apenas a sua compreensão nesta perspectiva pelos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil mas também a análise em profundidade dos impedimentos e raízes que os separam.

A questão da escolarização ou não escolarização da educação infantil, outra dualidade que ronda estas instituições, conforme apontam os estudos mencionados, não está resolvida no dia a dia das instituições, embora grande parte das equipes destas afirmem nos seus discursos e documentos internos que a educação infantil é um direito e que tem sentido em si mesma, não devendo seu currículo, seus programas serem marcados por diferenciações disciplinares à semelhança do ensino fundamental. O grande desafio parece ser a iniciação às ciências, às diferentes linguagens socialmente produzidas sem que o foco esteja nos produtos destas interações e entendendo ser o momento da *vida infantil* o de propiciar condições para a construção de referências com relação ao conhecimento de si, do outro, do mundo próximo e distante, de forma não fragmentada e “não-escolarizante”.

Desta maneira a razão de ser das instituições que atendem a criança pequena não é *ajudar a mulher a ir para o trabalho, reconhecer o direito que esta tem de fazê-lo, ser depósito de crianças* ou apenas *proteger a criança*, tirando-a das ruas, ou, ainda, *superar os limites da estrutura familiar*. Sua razão de ser é a criança enquanto sujeito histórico, cultural, que tem direitos sociais, que produz cultura nas relações que estabelece. É favorecer a familiarização desta criança consigo mesma, com os instrumentos necessários para sua vida presente, respeitados seus limites e potencializadas suas possibilidades de viver coletivamente e aquelas individuais de inteligência, de criatividade, de sentimentos e físicas.

No que se refere ao atendimento da criança pequena no Brasil estes mesmos estudos mencionados apontam que historicamente construímos educações diferentes para crianças de origens sócio-econômicas diferentes (DEMARTINI, 2003) reproduzindo assim as desigualdades sociais. A partir da Constituição Federal de 1988, como o atendimento em instituições específicas passou a ser *direito da criança e dever do Estado*, a estrutura até então existente vai sendo transformada e hoje temos na maioria dos municípios a consolidação da transferência das antigas creches e jardins de infância das secretarias de bem estar e assistência social para as secretarias da educação. Entendemos que a mudança formal de secretaria municipal está feita, mas estamos ainda no início de uma necessária mudança paradigmática real. Há um longo período de negociação de significados no âmbito interno destas instituições no que diz respeito à gestão, estrutura e funcionamento para uma efetiva mudança de ótica para a

infância. Na grande maioria dos municípios o momento é de consolidação das mesmas, quais sejam: os municípios estão começando a ter que se dirigir por Planos Municipais de Educação, o que dá visibilidade ao que é realizado e através destes estão assumindo compromissos crescentes com o atendimento da demanda reprimida existente (seja através do atendimento direto seja na forma de parcerias); as secretarias municipais de educação têm buscado trabalhar minimamente na formação contínua dos quadros das instituições de educação infantil, traçando metas e projetos formativos, mesmo que “à reboque” do Ensino Fundamental e com muitos problemas ³; os profissionais destas instituições estão sendo inseridos na carreira docente; algumas prefeituras tem buscado trabalhar a formação da equipe escolar e não apenas os docentes, os concursos públicos têm sido a forma de contratação predominante e têm exigido uma escolaridade mínima para o ingresso no trabalho com as crianças. Mesmo nos municípios onde existem reais avanços permanecem ainda muitos conflitos, como por exemplo, entre o educador responsável pela estimulação do bebê, pelo trabalho de recreação, do brincar e aquele responsável pela higiene e puericultura nos berçários (KULHMANN, 2000). Há uma convivência no cotidiano de antigas e novas práticas. O processo de construção da identidade do profissional que atua nestas instituições ainda está em construção.

A profissionalização do atendimento à criança pequena é difícil pois constrói-se a partir dos significados que os atores sociais que ali atuam dão ao seu fazer, ou

³ Ver a este respeito o estudo apresentado no capítulo anterior.

seja, a cultura das instituições enquanto organização. Esta profissão que envolve o afeto, liga-se ao “doméstico”, à “maternagem” e propicia numa sociedade com marcas patriarcais como a nossa a desvalorização social e salarial destes profissionais. Isto é introjetado pelos próprios profissionais, gerando baixa auto-estima, que se reflete no trabalho desenvolvido com as crianças. Identidades profissional e institucional são conquistadas a serem feitas no fazer cotidiano e também na formulação, execução e avaliação de políticas públicas de maneira mais negociadas, pela mediação da legislação rumo ao atendimento de qualidade da criança brasileira.

Neste conjunto de tarefas históricas, em construção, não podemos deixar de mencionar o necessário repensar da estrutura organizacional e da gestão destas instituições. Enquanto instituição social educativa sua estrutura e funcionamento foram sendo definidas, a partir do existente nas redes públicas, dos modelos de gestão já instalados. Tratamos a seguir de expor alguns referenciais teóricos que nos orientam no que se refere à gestão educacional e o olhar para a organização dos tempos e espaços escolares para posteriormente discutir os dados empíricos encontrados na escola investigada .

A gestão democrática como fundamento teórico da análise

A seguir explicitamos o olhar para a gestão educacional que orientou o estudo Partimos do entendimento que a administração no seu sentido geral é

“a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. (...) A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva, mas, também, necessária à vida do homem(...). Isto significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim visado, por outro, que seu emprego se dê de forma econômica” (Paro, 1986).

Referir-se à administração educacional é pensar na utilização racional dos recursos existentes para atingir fins político-pedagógicos. A administração é, antes de tudo, um **meio** de possibilitar a consecução dos **fins** institucionais, no caso da instituição educativa da infância, dos objetivos educacionais para ela propostos. **Meios e fins** educativos não se separam e quando os primeiros se sobrepõem aos últimos tendem a inviabilizar o cumprimento das finalidades organizacionais. As **finalidades da ação institucional** das instituições de qualquer nível são político-pedagógicas. Assim, *administrar uma escola exige a permanente **impregnação** de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los* (Paro, 2002, p. 7).

Entendemos que não é possível pensar a administração de forma isolada, pois a mesma engloba as políticas, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação. Alguns autores diferenciam gestão e administração. Para nós, a distinção é irrelevante. Como aponta Celestino sobre esta distinção:

“o que importa fundamentalmente é o sentido ético da ação administrativa como ato e como fim que envolve toda a organização e seus atores (...). O que realmente importa é a necessidade de articulação entre a filosofia de decisão política, de um lado, e a ciência da gestão de outro” (2002, p. 200)

Motta (2003), no seu clássico estudo sobre educação e participação lembra que administrar envolve ações como planejar, organizar, coordenar, comandar e avaliar. Envolve também **poder delegado** para executar estas ações. O autor enfatiza a dimensão política da ação administrativa apontando que as relações entre as pessoas numa organização social são necessariamente relações de poder. Discute a dualidade administrador/ administrado, apontando a necessária relação de poder que lhe é intrínseco. Mostra que o exercício do poder pode ser pela coação, corrupção, persuasão, sedução ou manipulação. Acrescentaríamos como possibilidades, a partir de um projeto social ensaiado, o consenso e o diálogo no sentido dado a ele por Paulo Freire (1975). A participação (*tomar parte, ter parte e ser parte*) é fundamental para minimizar o aspecto coercitivo do ato administrativo. Ela permite regular a possibilidade sempre existente da **opressão** e da **dominação** nas relações administrador/ administrado expressas no seu limite como tirania e exploração. O modelo de administração educacional implementado em uma unidade escolar ou nos sistemas educativos expressa sempre uma determinada forma de conceber a educação e sua relação com a sociedade, seu papel na vida social.

As diversas escolas teóricas da administração das empresas historicamente forneceram modelos a partir dos quais se construiu a estrutura organizacional das instituições educativas públicas e privadas no Brasil em todos os níveis. É somente a partir dos anos 80, num contexto nacional de redemocratização, que efetivamente vai sendo construído e divulgado pelos estudiosos da administração

educacional uma posição crítica, com relação a administração educacional transplantada da teoria clássica da administração e à burocratização dos sistemas educativos. É teoria da gestão democrática. Foi neste contexto, objetivando marcar uma diferença de abordagem, que o termo “gestão educacional” passou a ser utilizado em detrimento de administração educacional.

Muitos autores abordam a questão dos modelos de gestão/administração da educação (LIBÂNEO, 2003; ESCUDERO E GÓNZALEZ, 1994; SANDER, 2007 E 1995, dentre outros). No estudo de caso aqui realizado escolhemos trabalhar com VEIGA (2001). Na gestão do projeto político pedagógico das instituições educativas a autora diferencia dois modelos (a autora chama de *pontos de vista*), o *Estratégico Empresarial* e outro que intitula *Emancipatório*. O desafio do primeiro é garantir o planejamento eficaz e a qualidade formal. São características desta perspectiva: uma estrutura pré-definida; orienta-se para o reforço da concentração do poder, a regulação e o controle; separa pensadores/ estrategistas/ executores/ avaliadores; tem primazia o “serviço ao cliente”.

Diz a autora que:

“Nessa proposta, as palavras de ordem passam a ser eficiência e custo, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e os desvinculamento dos seus determinantes sócio-políticos. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido no contexto de reestruturação do capitalismo” (VEIGA, 2001; p.48)

No que se refere ao modelo *Emancipatório*, seu desafio é garantir o processo democrático, a educação democrática e construir sua qualidade técnica e política. São suas características: a escola é entendida como organização sócio-cultural marcada pela diversidade e confrontos culturais; a busca da unicidade teoria/prática e da ação consciente e organizada da escola; a participação efetiva da comunidade; a existência de reflexões coletivas; o engajamento da família na vida escolar; o planejamento participativo em contraposição ao planejamento estratégico do outro modelo. A proposta de gestão democrática coaduna-se com este último modelo nas suas diferentes versões. No nosso entendimento tem como princípios: a busca de construção da *autonomia*, entendendo esta como relacional (BARROSO, 1999), a *participação* em alto nível (BORDENAVE, 1989) e a *democracia* (COUTINHO, 1984). A gestão democrática materializa-se na existência de mecanismos participativos efetivos na instituição educativa (APM, conselhos diversos) e nos sistemas. Seu funcionamento tem chance de garantir a democracia possível.

Roldão (2001), ao estudar a crise da instituição escolar na atualidade, a partir das relações educação e sociedade, assume que vivemos uma crise paradigmática. Para a autora, a escola vive hoje o ônus de profundas mudanças sociais. Observa que alguns aspectos estruturais da organização e do currículo escolar têm sido mantidos fora de reformas e críticas. São eles: “*a turma como unidade organizativa dos alunos e da escola, a sequência hierárquica da aprendizagem por anos letivos, a organização segmentária e individual da produção do trabalho*”

docente, bem como a estrutura curricular disciplinar “. Entendemos que as organizações voltadas para atender a infância adaptaram esta estrutura aos seus objetivos. Após a autora constatar que tem sido mantida intocada a estrutura básica organizacional da escola, a autora se pergunta se não temos um processo de *naturalização* de uma realidade que é histórica, que é cultural e que, por ter se estabilizado em um determinado formato ligado a diversos subsistemas – dentre os quais, formação e colocação de professores, processos de avaliação e de certificação, regulação de acesso, etc. -, instalou-se na representação social e dos atores sociais da escola como *a única possível*. As mudanças, reformas ou remediações que têm sido feitas nos diversos países segundo a autora, não conseguem ser minimamente satisfatórias, dentre outras razões, porque não se trata de buscar ajustes superficiais, mas de enfrentar uma crise paradigmática. Um novo paradigma implica em substituir os princípios de *homogeneidade, segmentação, seqüencialidade e conformidade*, por um paradigma organizativo, de contornos a definir, pautados pela *diversificação, finalização, reflexividade e eficácia*. No que se refere aos professores, este novo paradigma emergente já parece estar definido por alguns contornos. O desempenho profissional será marcado por:

“assunção de um papel ativo na construção e na gestão do currículo com que trabalham ao nível da escola; conceitualização da sua ação docente, no quadro do pensar global e agir local, quer da instituição, quer do currículo; especialização na análise dos diferentes modos de aprender e das formas de ensinar que lhe são mais adequadas; ação profissional reconduzida a uma prática

partilhada pela comunidade de pares que produz saber próprio⁴.

No nosso entendimento, as organizações educativas que atendem à infância, para atender as demandas atuais da vida social, de fato vivem momentos de busca de mudanças paradigmáticas nos seus pressupostos, princípios e práticas cotidianas. Na mesma linha destes últimos estudos acreditamos que qualquer mudança que seja proposta para re-orientá-la tem sentido, principalmente, quando o coletivo escolar define, num processo contínuo de negociação, o **sentido** ou a **direção** e os **significados** das mudanças e das permanências, orientando-se para a construção de uma organização escolar reflexiva. Assim, a instituição educativa que trabalha com a criança pode transformar-se numa organização que, no processo de construção das subjetividades, continuamente se pensa a si própria, na sua missão social local ou global e na sua organização, bem como se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo⁵. Enquanto espaço de socialização de saberes, atitudes e procedimentos, situa-se, portanto, como *aprendente da sua ação social e dos processos e práticas desenvolvidos*, para atingir objetivos de longo e de curto prazo que se estabelecem. Isto porque acreditamos na consolidação de ações democratizantes e democratizadoras, a partir da vontade política de mudar do coletivo escolar e da criação de estratégias de planejamento, coerentes com estes propósitos. Parece-nos que *é preciso aprender a mudar*.

4 **Idem** p. 131.

5 ALARCÃO, 2001 a, b, c.

Apontam diversos estudos⁶ que as equipes escolares evidenciam tanto lacunas em matéria de competências comunicacionais, quanto ausência de estruturas organizacionais adequadas para a implementação de processos cooperativos. No dizer dos autores assinalados⁷, a equipe escolar precisa aprender a vivenciar processos cooperativos. Estes analisam seis dimensões da organização escolar na sua relação com possíveis mudanças: a organização *mais ou menos* democrática do trabalho; as relações profissionais *mais ou menos* cooperativas; a cultura e a identidade coletiva, voltada ou não para um tratamento profissional dos problemas; a capacidade *mais ou menos* firme da equipe escolar de *pro-jetar-se* coletivamente no futuro; uma liderança e um modo *mais ou menos* negociados e participativos de exercício do poder; uma capacidade *mais ou menos* marcada de funcionar como lugar de construção de competências, e uma organização que se coloca, permanentemente, como aprendente de processos democratizantes. São estes pressupostos teóricos que nos orientam ao olhar para a gestão da instituição analisada. Numa perspectiva histórico-crítica GANZELI (2007) aponta também que uma mudança organizacional não pode ser considerada como algo que se implanta mas como um processo construído no seio da realidade escolar. Para o autor a construção da escola democrática exige a transformação radical do trabalho escolar e das relações nele estabelecidas.

6 Dentre os quais, CARBONEL, 2001; HERNANDÉZ et al., 2000; HARGREAVES et al., 2002.

7 CARBONEL, 2001; HERNANDÉZ et al., 2000; HARGREAVES et al., 2002.

A organização dos espaços, tempos e materiais

Embora os mencionados RCNEI em seus três volumes partam de concepções bastante flexíveis e contemporâneas destes elementos e refiram-se a eles de forma sempre articulada a uma proposta pedagógica, repetindo assim o que tem sido reafirmado pela literatura internacional, é comum o entendimento pela equipe escolar do espaço, do tempo, dos materiais pedagógicos apenas como infraestrutura, como suporte sem grande importância na viabilização da proposta. Autores como ZABALZA (1999), MALLAGUZZI (1999), HORN (2004) dentre outros, têm apontado que a maneira como a escola os trabalha é reveladora de uma postura pedagógica (nem sempre a que se diz implementar). Estudos históricos sobre, por exemplo, a construção dos grupos escolares, sua arquitetura, a distribuição dos espaços, dos tempos, seu ritmo no início do séc. XX apontam o caráter de diferenciação social e de concretização de um projeto republicano modernizador que se realiza através da organização de espaços, tempos e materiais (MENDES FILHO, 1998).

Analisando instituições voltadas para a educação infantil observa CARDOSO (2001), ao tratar da cultura da escola engendrada nos espaços/tempos do cotidiano, esta é feita de tempos, nas dimensões de kronos e de kairós.

Kronos é o:

tempo do relógio, fixado em horas e minutos e que na escola aparece na forma de uma cronologia, que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário. Divide o dia em tempos

de trabalho e de descanso. Kairós é o tempo das relações, o tempo das vivências que transcendem kronos e dão significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana. Um movimento imprevisível, inesperado e expressivo da existência, não apreensível pelo planejamento racional, porque imprevisível

Lembra ainda que o cotidiano escolar é organizado em tempos e em espaços que denotam tanto o *lugar físico* (sala de aula, cozinha, sala dos professores), quanto o *conjunto de relações* entre os diferentes atores que transitam e se relacionam no dia-a-dia da escola, e que ocupam postos e funções hierarquicamente diferenciadas. Neste sentido é o espaço o *lugar de onde se fala, ou se cala e é, também, palco dos ritos e rituais que compõem a cultura da escola.*

Como aponta LOPES (1997) ao estudar as práticas culturais nos espaços escolares urbanos entre jovens, o espaço não é apenas infraestrutura, suporte físico, é humano, é social, é estruturador da autonomia, das práticas culturais que se desenvolvem nas escolas. Seu estudo é realizado a partir das contribuições teóricas de Bordieu, Giddens e Goffman. A proposta pedagógica efetivamente implementada (que muito pouco coincide com aquela que está escrita e documentada nas secretarias das escolas) organiza os espaços das salas de aula, dos pátios, dos parques infantis, das bibliotecas, das cantinas, criando o que Lopes coloca como *regiões de retaguarda* ou *regiões frontais*, relacionando espaço escolar e controle social. Os espaços sociais são diferenciados *física, simbolicamente e, também, pelas condutas das pessoas que neles interagem.*

Os espaços frontais são aqueles que têm mais controle social dos professores e os de retaguardas são aqueles onde se manifestam condutas nem sempre aceitas em público (as carícias do namorar entre dois jovens acontecem diferentemente nos espaços frontais da escola e nos de retaguarda). A sala de aula e o tempo da aula são espaços/tempos destinados à interação entre professor e alunos, no exercício específico do ensinar e do aprender. Os espaços escolares que são estruturados têm claramente definido para que estão organizados, quem pode deles participar, qual é a hierarquia que os dirige, como, quando, quem e em que limite podem intervir na sua configuração.

Aceitamos uma concepção de organização escolar reflexiva (ALARCÃO, 2001), flexível e que se orienta para a construção do sujeito coletivo escolar, com práticas administrativas democratizantes, marcadas pela busca de diversificação, finalização, reflexividade e eficácia e do espaço escolar como referenciado a propostas pedagógicas em constante renovação. Acrescentaríamos que só podemos pensar a organização do espaço escolar infantil tendo a criança, suas necessidades como eixo predominante (mas não único). Em escolas de educação infantil cujo eixo é efetivamente a criança, enquanto ser histórico, cidadão de direitos, a ela é possível *apropriar-se* deste espaço, *negociar-lo* com as outras crianças, com os adultos com os quais se relaciona. Isto significa que suas produções, suas fotos, seu pensar, seu sentir, manifesta-se na alimentação que recebe, na fixação dos horários, na definição dos professores, nas paredes, nos varais, nas árvores genealógicas afixadas, anunciando uma constante negociação de sentidos. É nesta direção que vão diversos autores ao refle-

tirem sobre a organização das rotinas nestas instituições, ao indicarem que esta deve se dar tendo por meta favorecer o desenvolvimento e aprendizagem *das crianças*, concretizando um Projeto Político Pedagógico (FONSECA, 1999; BASSEDAS e outros, 1996; ZABALZA e outros, 1999; WARSCHAUER, 1997) e fazendo sugestões de procedimentos para práticas diferenciadas.

Procedimentos metodológicos

Escolhemos para analisar uma instituição de educação infantil que atende crianças de 4-6 anos do município de São Bernardo do Campo. A coleta de dados ocorreu entre 02/2003 e 07/2004. No sentido de registrar aspectos da rotina da escola para perceber as relações estabelecidas entre os espaços, tempos, materiais e a proposta pedagógica, foram feitos, conforme orientam BOGDAN E BIKLE (1999), diários de campo, fotografados ambientes, observações *in loco*, entrevistas abertas e semi estruturadas com todos os professores e gestores da unidade escolar (SZYMANSKI, 2002), análise do calendário escolar, Plano Escolar 2004 e aplicado o questionário adaptado da França por KISHIMOTO (2000), referente à existência de brinquedos e materiais pedagógicos em escolas de Educação Infantil de 4-6 anos. Este instrumento foi utilizado para definir as categorias de brinquedos e materiais existentes e sua respectiva disponibilidade para a prática pedagógica. O instrumento permite verificar a quantidade, tipos de materiais e também a freqüência em que esses materiais são utilizados pelas crianças a partir de categorias envolvidas na tarefa educativa.

A escolha da instituição baseou-se no fato da mesma ser da rede municipal, sendo local de estágio de alunos do curso de Pedagogia onde atuávamos. Caracteriza-se como instituição que atende as classes populares. Os recursos de que dispõe são os mesmos da maioria das instituições da rede municipal. A coleta de dados foi realizada em conjunto com uma bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPQ).

Discutindo a organização dos espaços, tempos, materiais e proposta da instituição analisada

A instituição escolhida oferece educação infantil e ensino fundamental. Situa-se em localidade periférica da cidade, uma região com casas populares de muita área verde, chácaras e áreas mananciais (o bairro fica a margem de uma represa), a clientela é de baixa renda, e a maior parte mora próxima a instituição, embora algumas crianças e professoras utilizem ônibus e balsa para chegar até ela. Sua fundação ocorreu em 1999 devido a intensa solicitação da população para a prefeitura municipal. O prédio que hoje abriga a escola foi adaptado em sua arquitetura para esta finalidade, tendo sido um estabelecimento comercial anteriormente. A escola estadual mais próxima atendia a população local e com o tempo já não comportava todas as crianças, além de ser distante para os pequenos, daí a pressão da comunidade para uma outra escola que atendesse as crianças de 4 até 10 ou 12 anos. A educação infantil contava no momento do estudo com quatro turmas, sendo uma turma de cinco anos, uma de quatro e duas de seis. Na educação infantil estavam 132 crianças. A divisão

das crianças foi feita por série, a partir da idade, como é feito pela maioria das instituições brasileiras e representa a concretização dos princípios mencionados anteriormente de *homogeneidade, segmentação, seqüencialidade e conformidade*. É uma racionalidade que surgiu na véspera da revolução Industrial (séc. XIV) e que orienta-se para “não perder tempo”, para evitar a desordem dos supostos desiguais, é controladora. O tempo de vida física pode ser o critério de divisão das crianças? Dos seus interesses e necessidade pessoais e sociais? A criança, seu contexto, seus pais, os professores são executores desta racionalidade. ROCKWEL (1986) nos diz que devemos desconfiar do cotidiano. Estranhá-lo. A equipe escolar precisa negociar outra ordem, construir outro formato organizacional.

Estão colocados os seguintes objetivos para a rede de escolas de educação infantil do município:

É papel da Educação Infantil promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança, considerando-a um ser completo indivisível. Nas concepções construtivas, constituídas da contribuição da Psicologia Genética, da Teoria Sócio-interacionista de Vigotsky e das atividades significativas, encontramos os princípios que explicam o desenvolvimento do processo ensino para que aconteçam as aprendizagens, formando assim um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar o que faz o indivíduo aprender. Contribuir para o desenvolvimento integral da criança respeitando as diversidades culturais, sociais e sua individualidade, favorecendo a compreensão dialética presente na relação do homem com o meio, instrumentalizando-o para o exercício da cidadania. (Plano Escolar)

A partir destes objetivos e daqueles existentes nos referenciais nacionais a escola criou seus próprios objetivos divididos em áreas. Não há esforço de adaptação às peculiaridades das crianças e condições locais.

Embora todos afirmem ter participado da construção do projeto escolar, ficou a impressão de que “houve concordância” com quem o redigiu. Observamos que, conforme as entrevistas, ele foi redigido por dois ou três docentes atendendo à exigência da Secretaria Municipal de Educação e *em prazo exíguo*, segundo os professores. Não há qualquer intenção explicitada no projeto nem na fala dos entrevistados no sentido de implementar a gestão democrática nem de favorecer a efetiva participação (BORDENAVE, 1996) dos segmentos da equipe escolar. A instituição tem criados a Associação de Pais e Mestres. O Conselho de Escola estava em funcionamento. A estrutura organizacional da instituição analisada na vida cotidiana é hierarquizada, piramidal, centralizada (nos gestores) como as existentes na administração pública municipal. Nada se faz sem consulta ao diretor, como foi observado. Uma gama diversa de assuntos é resolvida “nos corredores” perpetuando um tratamento não profissional das questões. Se teoricamente e conforme preceitua a lei o Conselho de Escola é o órgão mais importante, na vida cotidiana as decisões são centralizadas na figura dos gestores. Conforme indicam as entrevistas mesmo com a implantação do Conselho de Escola a rotina não foi alterada. A equipe da instituição fragmenta-se “*cada um dando conta do seu trabalho*” e não tem uma percepção da educação como bem público, nem da força do coletivo. Esta estrutura e organização do trabalho pedagógico inviabiliza a construção de

um projeto que seja expressão dos múltiplos olhares que efetivamente existem na unidade escolar e não permite a consecução dos objetivos propostos. São eles:

Uma integração do conhecer e do ser, ou seja, integrar e relacionar o conhecimento historicamente construído pela sociedade com o conhecimento construído e vivenciado até então pelo próprio aluno. Utilizando todas as suas capacidades (afetiva, cognitiva, física, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social) de forma plena na sua vida escolar, familiar, social e profissional; proporcionar condições para a utilização das diferentes formas de linguagem: verbal, gráfica, matemática, corporal e plástica, para expressão de idéias; abordar temas que incentivem o cuidado de si próprio, mantendo hábitos saudáveis de higiene com o corpo, alimentação e espaço físico, preocupando com a sua saúde e a saúde coletiva; identificar, compreender e valorizar a cultura brasileira, percebendo a sua rica diversidade; reconhecimento e utilização de forma correta e responsável das diversas e diferentes formas de acesso ao conhecimento; colaborar para a formação de educandos conscientes e críticos, transformadores da sociedade, preparando-os para o exercício pleno da cidadania. Para tanto, é preciso que os mesmos sejam levados a repensar o caráter individualista de suas posições, a fim de que se transformem em cidadãos preocupados com o sentido de coletividade. (Plano Escolar).

A escola investigada, segundo os professores, por orientação da própria SME (os objetivos gerais acima são traçados para a rede municipal), na proposta documentada deve focar o eixo da sua atuação no desenvolvimento/aprendizagem da criança. O discurso dos professores vai

parcialmente nesta direção. Para eles a preocupação do cotidiano da escola deve estar em desenvolver o “*cognitivo*” rapidamente. Na visão destes, conforme apontam as entrevistas, deve-se priorizar “*o cognitivo em detrimento do psíquico e do social*”. Apontam que “*os pais exigem isto*”. Da visão mais integral trazida pelo documento o eixo mais forte é o trabalho com o “*cognitivo*” entendido como ampliação de conhecimentos, informações. Um dos entrevistados disse que os pais também querem isto e que um já questionou o fato da criança de quatro anos ir todos os dias na escola e não saber ler e escrever. Os novos professores, premidos pelo tempo abraçam a funcionalidade e sedução de atender a esta pressão. E como o projeto educativo não foi elaborado coletivamente não é instrumento para se contrapor a isto possibilitando uma negociação. A inexistência de uma brinquedoteca e a existência de 18 computadores não utilizados no espaço escolar (fato que não gera nenhum questionamento direto) sinaliza as contradições entre os objetivos propostos no projeto escrito/ materiais existentes/ discurso dos professores.

No início da pesquisa a escola era dividida, ficando a educação infantil em outro prédio ao lado daquele que é o chamado de prédio sede. Neste momento, possuía, conforme disseram os educadores duas *salas de aula* de 4-6 anos, parque, pátio e 2 banheiros, além de espaço externo e de uma horta e duas salas, sendo uma da secretaria e outra do depósito de materiais, jogos, vídeo e televisão. As salas de aula estavam organizadas de maneira convencional: mesinhas para até quatro crianças; estantes onde ficavam os materiais, jogos, pastas; o armário de aço da professora com chave e uma estante de livros. Alguns brinquedos situ-

avam-se fora do acesso das crianças. O tempo do brincar e os materiais foram articulados conforme a disponibilidade numérica do brinquedo, seu custo, a disponibilidade do espaço físico e os desejos da professora. Em 2004 este prédio foi designado para se tornar creche e as crianças de 4,5,6 anos migraram para o prédio sede. A coordenadora pedagógica, além desta função, é responsável, também, por uma classe de 5 anos, o que afirma ser bastante difícil, *pois não consegue acompanhar de perto o trabalho da outra professora, que trabalha no mesmo período que ela, e, também, possui pouco tempo para planejar..*

A educação infantil foi alocada no prédio maior e sede da unidade escolar, que conta com um piso superior composto de 10 salas de aula. Seis passaram a ser utilizadas pelo Ensino Fundamental. Duas pela Educação Infantil e uma sala, que no início do ano foi designada como sala de jogos foi posteriormente modificada para sala de vídeos, cursos e do Horário de Trabalho Pedagógico semanal dos professores. Esta tem armários com brinquedos da Educação Infantil. Uma sala pequena é utilizada para apoio pedagógico. Neste piso estão ainda dois banheiros recentemente instalados para o atendimento exclusivo da Educação Infantil e um banheiro para professores. No piso inferior temos: uma sala adaptada para a coordenação e convivência (eventuais projetos de culinária, reuniões, e refeições de funcionários); uma sala para a secretaria; uma para a diretoria; outra para almoxarifado; uma cozinha ampla para atendimento exclusivo na preparação de merenda escolar; cinco banheiros, sendo um utilizado pelos alunos, outro pelas alunas, outro pelos funcionários, outro pelas professoras e outro pela diretora; o refeitório,

que conta com oito mesas e bancos e atende aos alunos das diferentes séries separadamente para o almoço e lanches. Tem uma pequena sala conjugada com banheiro e tanque que é utilizada pelos funcionários da limpeza, tanto para guardar produtos de limpeza como seu vestiário.

As salas de aula, segundo os professores, têm um tamanho adequado para atividades em que as crianças tenham que permanecer na mesa (possuem 7x7metros). Segundo eles, um fator que dificulta a diversidade de atividades e a criação de cantinhos que possam ser permanentes são os móveis (mesinhas) e a falta de material para isto.

O pátio interno é pequeno para a quantidade de alunos e nele encontra-se a rampa de acesso aos deficientes (hoje utilizada pelo ensino fundamental). Neste espaço a Educação Infantil realiza o percurso de artes, que só não é mais explorado, *porque o piso é muito liso* (professora entrevistada). Tem uma quadra descoberta e que necessita de reformas urgentes, pois a mesma é muito utilizada pela comunidade local.

Observamos que a educação infantil é marcada pela imprevisibilidade no que se refere à infra-estrutura física e aos móveis. As medidas administrativas ligadas à infra-estrutura são tomadas à revelia da equipe que atua na instituição. O tamanho das salas dificulta a mobilidade e exploração do ambiente, as interações livres entre as crianças, o livre acesso aos brinquedos, enfim, a construção da autonomia da criança, fortalecendo uma postura adultocêntrica. O brincar acaba sendo ocasional. Solitariamente o professor se desgasta muito quando quer mudar esta situação, como foi observado.



A escola está incluída no sistema de Rede Escolar de Bibliotecas Interativas do município, sendo que em outubro de 2003 foi re-inaugurado o espaço a ela destinado de 100m que atende todos os alunos e também toda a comunidade local. A biblioteca possui um acervo de 2000 (dois mil) livros catalogados, entre coleções e livros para-didáticos, vários fantoches, TV, vídeo e 03 computadores (com Internet). A biblioteca é utilizada uma vez por semana e as atividades realizadas são as mais variadas, tais como leitura, hora da história, vídeo, fantoche, entre outras que contam com auxílio da professora responsável. Todas as aulas são planejadas com ela.

Sobre a rotina o plano escolar aponta que :

A rotina não é importante para si mesma, mas para resolver um problema:



Organizar o trabalho e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem. A rotina envolve a criação de uma disciplina interna, que por sua vez aumenta a concentração e, portanto, favorece a aprendizagem. A organização da rotina visa alcançar um trabalho produtivo e organizado: organizando o tempo, marcando o ritmo e dando clareza sobre as atividades que serão realizadas. A rotina implica compartilhar com os alunos a responsabilidade pela seleção e execução das atividades. A criação de uma rotina exige que se estabeleçam normas facilitadoras. Não basta apenas uma discussão clara com a classe, nem afixar um cartaz. É um trabalho que exige persistência e consistência. Devemos ter cuidado para não deturparmos este conceito de rotina, confundindo-o com um procedimento rígido. Pensando assim é que começamos a organizar nossa rotina escolar, dia após dia, propondo, experienciando e avaliando(p.20).

Indagados se eles acham que viabilizam mesmo o que está exposto no projeto as educadoras concordam que não. Para elas “*a secretaria municipal não oferece condições*” de viabilizar o que querem. A relação heterônoma, já parte da cultura destas instituições, que marca os elos entre as instituições e a secretaria municipal é evidente tanto no diagnóstico dos problemas levantados pelas educadoras como nos encaminhamentos para solucioná-los. Segundo Barroso (1999) toda autonomia é relacional e é construída.

Sobre a organização do tempo observamos que as crianças do Ensino Fundamental do período da manhã entram às 7 horas, sobem para as salas de aula juntamente com seus professores e geralmente em filas. Das 9 horas até as 10 e 30 horas é o período de intervalo, concedendo vinte minutos para cada bloco de turmas, sendo sucessivamente, primeiros e segundos anos do Ciclo I, seguidos pelas turmas dos primeiros e segundos anos do Ciclo II. Tal organização foi estabelecida devido ao tamanho do refeitório que não comporta maior número de crianças. O horário de almoço é organizado de forma que não sobrecarregue o espaço e de acordo com o sistema self-service. O almoço para as crianças do ciclo I é servido a partir das 11:40 e as crianças do Ciclo II almoçam a partir das 12 horas. As crianças da Educação Infantil do período da manhã entram as 7:30 (duas classes), fazem sua rotina de lanche e almoço independentes das turmas do Ensino Fundamental, ou seja, lancham e almoçam antes, devido ao término do período as 11:30 horas. No período da tarde não é servida a refeição e a entrada é às 13 horas (Fundamental

e Infantil). O intervalo acontece a partir das 14:30 para a Educação Infantil e a partir das 15 horas para o Ensino Fundamental, seguindo o mesmo roteiro do período da manhã. A saída acontece às 17 horas para as turmas de 05 e 06 anos e às 18 horas para os alunos do Ciclo I e do Ciclo II. Observamos que a organização do tempo da educação infantil não tem especificidade.

O Conselho de Escola, a APM e os Trios de Gestão (diretor; seu assistente e o coordenador) definiram em reuniões diversas algumas regras básicas para o encaminhamento desta rotina. Na época do planejamento inicial, todos os professores fizeram suas considerações a respeito de tais regras e comprometeram-se a informar todos os pais na primeira reunião.

Sobre o uso dos espaços diversificados (sala de apoio, biblioteca, quadra, jogos, laboratório de informática, pátio) cada turma semanalmente reserva um horário tendo sempre trocas e acertos entre os usuários. O laboratório de Informática inaugurado em 2003 com 18 computadores e todos os recursos previstos no projeto educacional da Secretaria de Educação atende aos alunos do Ensino Fundamental e membros da comunidade, com cursos semanais de iniciação à informática. Os professores da Educação Infantil não utilizam este laboratório embora o mesmo esteja disponível. Não possui, ainda, a internet, tem 01 TV e 01 projetor multimídia com tela, 03 câmeras fotográficas digitais para uso dos alunos em projetos específicos. A educação infantil raramente utiliza esta sala.

As professoras preparam sua rotina baseadas nas etapas previstas para os projetos propostos no início do

ano e também consideram os horários pré-determinados no início do ano que são: entrada, lanche e saída. Também faz parte deste horário a biblioteca, utilizada uma vez por semana.

Normalmente a atividade diversificada é a primeira coisa a ser feita pelas crianças durante 20 minutos, em seguida, no período matutino, seguem para o lanche e uma das turmas em seguida vai para o parque, e a outra para a sala. A atividade de sala de aula é estipulada por cada professor, ele define qual a melhor maneira de ser organizada. As sextas-feiras é cantado o hino nacional na entrada da escola pelas crianças.

São realizadas pelo menos uma vez por semana atividades fora da unidade escolar com vistas a exploração do ambiente externo à escola. As crianças costumam observar a paisagem e representá-la com desenhos e, também, oralmente, sempre sob o olhar atento da professora.

É possível verificar que o espaço físico escolar não é muito grande, por isso todos os horários, de lanche, educação física, almoço, são separados, pois não comportam todas as crianças ao mesmo tempo. Quanto ao uso do pátio em horários diferentes pelas classes entendemos que a convivência de crianças de diferentes idades é fundamental no desenvolvimento de ambas e que a existência de momentos juntos e separados deveria fazer parte da rotina. Explorando os conceitos de *kronos* e *kairós* trazidos por Cardoso, observamos que o que presenciamos nesta instituição no que se refere à educação infantil é uma tirania do *kronos* (tempo do relógio) regulando, organizando de forma inflexível o *kairós*, tempo das relações no cotidiano

da escola. Tem a “hora de dormir”, a “hora da merenda” com quantidades absolutamente iguais de porções para cada criança. O tempo de criação de uma pintura infantil, por exemplo, ou do brincar com um brinquedo é regulado pelo *Kronos*, dificultando a plena vivência de momentos de livre expressão, tão importantes para a saúde mental da criança.

Como observou Lopes (1997) ao estudar as práticas culturais nos espaços escolares urbanos entre jovens, o espaço não é apenas infraestrutura, suporte físico, é humano, é social, é estruturador da autonomia, das práticas culturais que se desenvolvem nas escolas, das subjetividades. Os espaços educacionais são, então, estruturados e têm claramente definidos para que estão organizados, quem pode deles participar, qual é a hierarquia que os dirige, como, quando, quem e em que limite podem intervir na sua configuração. Na instituição analisada não há brinquedoteca nem play ground. A criança tem um momento de brincadeiras não dirigidas no pequeno pátio. Observamos que a permanência e vivência da criança nele é regulada pela professora e pela quantidade de crianças da escola (há um tempo certo para cada classe utilizar e não é o tempo da criança e ela não participa da sua organização). O que observamos é que há uma tirania do tempo sobre o querer das crianças. A rotina é claramente adestradora: agora *tem que descansar*, agora *tem que comer*, agora *tem que querer brincar no pátio*. O quadro precário professor). O fato de ser transitório numa escola dificulta no profissional a formação do sentimento de *pertencimento* o que tem sido apontado como elemento positivo na qualidade do trabalho pedagógico realizado. A procura por barateamento dos

custos com a educação infantil tem levado a um aumento de estagiários nos sistemas de ensino, assumindo estes no dia a dia das escolas responsabilidades que extrapolam sua condição de aprendizes. Na escola investigada a problemática é diminuída por terem os dois estagiários o Ensino Médio/ Magistério. Quanto ao nível de formação dos professores da escola (excluindo os estagiários) observamos que, no que se refere à educação infantil, dois professores tem a formação inicial em nível superior concluída e os outros 2 terminaram o ensino médio profissionalizante.

A escola trabalha com uma organização que começa a tomar forma no início do ano com as propostas de projetos. Os professores trabalham em parceria com as turmas de mesma série, na elaboração de projetos semestrais, há uma rotina semanal que deve contemplar todas as áreas previstas nos referenciais nacionais. As turmas de seis anos, porém, tem se ressentido com a cobrança da alfabetização como se dá no ensino fundamental. Não há muita diferença na sistemática de planejamento do Ensino Fundamental e da Educação infantil o que nos pareceu bastante problemático, pois são momentos diferentes de atendimento à criança.

Algumas datas comemorativas também são objeto de estudo das crianças, como o carnaval, a festa junina, dia das crianças, dia do índio, natal. Em que pese o esforço e dedicação da equipe escolar, a observação da comemoração do Natal e da Festa Junina apontou que os materiais, a organização do tempo e espaço são ritualizados, não contribuindo na construção do olhar histórico, geográfico, diversidade cultural que deveria marcar estas datas,

conforme está no projeto escolar. Para os aniversariantes são cantados parabéns, mas não é mais permitido trazer bolo. Esta prática foi abandonada por decisão da direção e professores, primeiro em razão das crianças do ensino fundamental que não podiam realizá-la, em segundo lugar, porque muitas crianças da educação infantil provêm de famílias humildes que, ou não participavam, ou tiravam dinheiro de outras coisas para colaborar na festinha, que era mensal.

O horário semanal de discussão do trabalho pedagógico (HTPC), que poderia ser um espaço de esforço criativo no sentido de dar uma intencionalidade mais clara, vincular o ativismo cotidiano a um projeto, criar alternativas de fortalecimento da construção da identidade pessoal e social, não favorece a isto, conforme relatado pelos professores. Para a Educação Infantil um grupo tem reunião às quartas feiras das 18 às 20 horas. Conforme foi apontado nas reuniões da tarde, os professores estão cansados e preocupados com suas questões pessoais, sendo um momento de pouca participação e crescimento pessoal e profissional. Durante o ano são feitas quatro reuniões de HTPC com todos os docentes dos dois segmentos. A coordenação destas reuniões fica a cargo das Professoras de Apoio Pedagógico (PAPs) e é orientado pela Diretora Escolar. Este momento não se coloca como *um espaço privilegiado de formação e troca de experiências* como diz o Plano Escolar por razões infinitas, que vão desde um sentimento de não participação e baixa estima profissional, desvalorização dos seus saberes, até uma inadequação da coordenação do mesmo, em que pese o esforço desta no sentido de desempenhar bem sua função.

Com relação aos brinquedos e materiais existentes na escola foi aplicado o instrumento adaptado por KISHIMOTO (2000) da França. Este instrumento consta de um questionário onde se procura conhecer o espaço disponível para o professor e as crianças, a proporção de brincadeiras livres e orientadas nestes espaços e formulários organizadas a partir de categorias construídas a partir das necessidades das crianças de 0-6 anos. São categorias: atividades simbólicas; agrupamento e reconstituição de imagens; construção; manipulação; regras; pedagógicos de matemática, história, geografia, linguagem, ciências; comunicação; motricidade e educação física. O instrumento prevê formas de captar o uso/ não uso destes materiais (2, 4 dias; ocasiões especiais). A autora acrescentou o item materiais pedagógicos. A tabela a seguir apresenta em termos percentuais a situação de cada categoria na escola pesquisada:

DISPONIBILIDADE DE BRINQUEDOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS

CATEGORIAS	1 (%)	2 (%)	3 n.
1.1. Brinquedos- atividade simbólica- dimensão infantil	35,74	40,74	27
1.2. Materiais para fantasias, dramatizações e danças	22,05	20	10
1.3. Marionetes, bonecos para ficções, dramatizações	20,42	75	4
1.4. brinquedos em miniatura reproduzindo o mundo	30,76	50	22
2. Brinquedos, materiais de agrupamento, reconstituição de imagens	54,66	80	5
3.1. Brinquedos, materiais para construção, superposição, justaposição	27,02	25	4
3.2. Brinquedos e materiais com sistemas de encaixes	29,44	60	5
3.3. Brinquedos, materiais para agrupamentos com peças de junção (ex. parafusos...)	4,42	25	4
4.1. Materiais para manipulação: experiências sensoriais e motricidade fina	73,82	40,90	22
4.2. Materiais de música para experiências sensoriais e estéticas	52,41	42,30	26
4.3. Materiais de artes visuais/ plásticas para experiências sensoriais e estéticas	91,48	80	30
5.1. Jogos de regras com predomínio para aprendizagem da Matemática	45,04	100	5
5.2. Jogos de regras com predomínio para aprendizagem da língua materna	39,38	80	5
5.3. Jogos de regras com predomínio para aprendizagem de outros conhecimentos	10,45	50	4
5.4. Jogos de regras com predomínio em socialização, parceria em grupos	17,25	83,30	6
6. Materiais pedagógicos de matemática, história, geografia, ciências	28,25	75	4
7. Equipamentos para veiculação sonora, visual, audiovisual, informatizada	71,25	61,90	21
7.1. Materiais de comunicação via veículos visuais, sonoros, audiovisuais, informatizados	58,53	78,90	19
8.1. Material organizador de ambientes e instalações fixas para atividades motoras e de educação física	72,98	32	25
8.2. Material de manipulação, locomoção e equilíbrio para atividades motoras e de educação física	55,42	32,50	40

1. Percentual de brinquedos e materiais pedagógicos encontrados por KISHIMOTO no Município de São Paulo, por categoria e aqui retomados para efeito comparativo.
2. Percentual de brinquedos e materiais pedagógicos encontrados na Escola analisada por categoria
3. Números de itens de cada categoria (absolutos)
4. As áreas sombreadas indicam as categorias com maior percentual

A análise do quadro da escola pesquisada deixa entrever que: a) Todos os itens que têm acima de 50% dos materiais disponíveis o tem na **diversidade** mas não na **quantidade** suficiente para o número de alunos existentes. Isto leva a fixação de um tempo externo e restrito à criança para seu brincar . b) Das 20 categorias 12 tem mais de 50% de brinquedos. c) os itens 1.1 e 1.2 são fundamentais no trabalho com atividades simbólicas e estão muito baixos. Este fato aliado a existência de poucos materiais ligados à educação corporal compromete o desenvolvimento de um projeto educativo como o que está proposto nos documentos municipais e para a escola. d) Os itens existentes ligados ao trabalho com atividade simbólica são usados, em sua maioria, apenas em ocasiões especiais, conforme questionário respondido pelas professoras. e) Os itens que estão mais satisfatórios 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 6, 7.1 é positivo mas deixa perceber uma visão de educação infantil como preparatória para o ensino fundamental e com pouco sentido em si mesma.

Considerações finais

Para que as escolas concretizem suas propostas político-pedagógicas são necessários materiais pedagógicos, brinquedos adequados (quantidade, diversidade, disponibilidade) e que o tempo e o espaço concretizados parcialmente na rotina escolar sejam pensados em função desta proposta, da criança concreta, suas necessidades sociais, individuais, suas possibilidades. A gestão destas instituições deve situar-se como um meio de viabilizar o pedagógico. Faz-se então necessário um planejamento destas mediações. Constatamos que, na escola pesquisada, em linhas gerais, a proposta pedagógica formalizada é bastante coerente com os referenciais nacionais na sua forma documental, mas não se coaduna com as condições relativas aos brinquedos e materiais pedagógicos existentes, bem como com a organização do tempo e espaços escolares existentes em vários aspectos. Confirma-se, então, na perspectiva da gestão educacional, a dissociação existente entre administrativo e pedagógico e a hipótese aqui colocada de que propostas que se orientam para emancipação social, individual devem ser acompanhadas por novos formatos organizacionais e de processos de gestão mais democráticos. Não são as crianças concretas (suas necessidades sociais, individuais e suas possibilidades) nem o projeto educativo proposto formalmente, os eixos definidores dos tempos, espaços e materiais, mas sim interesses diversos, infinitos, que absorvem e arrastam a rotina tais como: necessidades reais cotidianas do corpo docente ligadas a salário, transporte, auto-estima profissional; adaptação à exiguidade de materiais e de espaços

específicos para as crianças menores; necessidades burocráticas diversas da Secretaria Municipal de Educação no sentido da homogeneização das práticas das escolas; imposições da cultura escolar local e municipal, preexistentes às mudanças da educação infantil de secretaria de governo. O HTPC, que poderia ser um espaço de articular administrativo/ pedagógico orientando-se para a construção de uma relação menos submissa dentro do sistema onde se insere a instituição e de esforço criativo no sentido de dar uma intencionalidade mais clara ao fazer cotidiano, a um projeto mais adequado para a criança, não favorece a isto, conforme relatado. No que se refere aos modelos de gestão/administração da educação conforme os dados que apresentamos este se orienta precariamente para uma variante do *Estratégico Empresarial*, porque quer garantir a qualidade formal e caracteriza-se por: uma estrutura pré-definida; orienta-se para o reforço da concentração do poder, a regulação e o controle; repete-se no interior da instituição a separação pensadores/ estrategistas/ executores/ avaliadores. Os quesitos da primazia do “serviço ao cliente” e a ênfase no planejamento não foram observados da forma como é proposto neste modelo.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I.(org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000.

BICCAS, Maurilane de Souza. *Creches comunitárias como se constroem e como se institucionalizam*. Belo Horizonte, UFMG, 1995. Dissertação de Mestrado.

BOGDAN R., BIKLEN S., *Investigação qualitativa em educação* Porto: Porto, 1999.

BORDENAVE, J. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAVICCIA, D. de C; CAMPOS, M.M.; ROZEMBERG,F.. *O cotidiano da creche um projeto pedagógico*. SP: Loyola, 1998.

SILVA Jr., Celestino. Administração educacional no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*. Minho/Portugal. v.13, n. 1; p. 293-297; 2000

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil*. São Paulo, USP/FAE, 1996. Tese Doutorado.

CARDOSO, Terezinha M. *A cultura da escola engendrada nos espaços/tempos do cotidiano escolar*. GT 14, ANPED/2002.

COUTINHO, C. N. *A democracia com valor universal e outros ensaios*. R.J.: Salamandra, 1984.

EDWARDS, Carolyn e outros. *As Cem linguagens da criança*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

ESCUADERO, J; GONZALEZ, M. *Profesores y escuela: hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FARIA Ana Lúcia Goulart , PALHARES Marina Silveira. *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios – S.P.* Autores Associados, 1995.

FARIA, Ana Lúcia. DEMARTINI, Zeila F.; PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância*. São Paulo: Aut. Ass. 2003.

FORMOSINHO, J. °O e outros. *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto- Porto, 1998.

GANZELI, Pedro. *Administração e gestão: elementos para discussão*. Campinas: UNICAMP, 2005. Mimeo.

HARGREAVES, Andy e outros. *Aprendendo a mudar*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

HERNANDEZ, Fernando e outros. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto

Alegre: ArtMed, 1998.

HORN, Maria da Graça S. *Sabores, cores, sons, aromas: org. dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko. Uso de brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de EI. ANPED, 2000, Gt 07.

_____. *Jogos infantis- o jogo a criança e a educação*. R.J.: Vozes, 1995.

KRAMER, Sônia (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. S.P.: Papyrus, 1997.

KRAMER, Sônia (org.). *Com a pré-escola nas mãos*. S.P.: Ática, 1998.

KUHLMAN JÚNIOR, Moysés. Políticas e organização do parque infantil no município de Campinas, décadas de 40 e 50. Caxambu: ANPED/2000, GT 07.

LIBANEO, J. C e outros. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, J. T. *Tristes escolas práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento, 1997.

MENDES FILHO, L (Org.). O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Rev. Fac. Educ.* vol.24 n.1 São Paulo, Jan./Jun, 1998.

MOTTA, F.C.P. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003

PARO, Vítor . *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo. Cortez, 1986.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Lindamir C. V. Inovações educacionais na

organização dos espaços e dos tempos em instituições de educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*, n. 8, 2003.

ROLDÃO, M. do C. A mudança anunciada na escola ou um paradigma da escola em ruptura? In: ALARCÃO, I.(org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SANDER, B. Administração da educação no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2007.

SYMANSKI, H.; RAMALHO, Laurinda. *A entrevista reflexiva*. Brasília, Plano, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. As domensões do projeto político pedagógico. Campinas: papyrus, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

ZABALZA, Miguel A, *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO CONTÍNUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDOS E METODOLOGIAS¹

Beatriz Roberto de Lima Cardoso
Lindamir C. Vieira Oliveira

Introdução

São muitos os modos que surgem de investigação sobre a formação do educador: a relação dos saberes teóricos e dos saberes de ação; relações da formação acadêmica e do trabalho docente e seu papel na formação das identidades profissionais; a questão das reflexões sobre a auto-formação e seus efeitos no fazer docente; relações da organização da formação em relação ao contexto escolar; as relações entre as situações de formação e as situações de trabalho, dentre outras possibilidades.

Nosso propósito neste estudo é olhar para a organização e as temáticas abordadas em ações formativas, sua relação com o contexto escolar, com as expectativas dos atores sociais que concretizam o projeto escolar.

¹ Este texto teve uma primeira versão publicada nas revistas *Pró-Posições*, v. 17, n.1, jan-abr/2006 e *Educação e Linguagem*, ano 8, n. 12, jul-dez/2005.

No entendimento de diversos autores (Canário, 1997), muitas são as justificativas que podem ser colocadas para apontar a importância de estudos que busquem compreender os processos de formação de professores em articulação com o contexto de trabalho escolar. Destas destacamos: o aumento das práticas de formação no Brasil e no mundo em razão da ampliação das ofertas educacionais situando a formação contínua e sua investigação como estratégicas; a forma como esta formação tem sido feita muito atrelada a um modelo escolar, que se quer repensar hoje; as ligações bastante lineares e acríticas das formas, conteúdos e processos de formação ao modelo taylorista de organização do trabalho (as ações têm um caráter linear e cumulativo).

Procuramos investigar, a partir das temáticas de cursos e palestras realizados entre 2002 e 2003 em um município da Grande São Paulo para os gestores e educadores das instituições de Educação Infantil (EI), os eixos orientadores das ações desenvolvidas, os focos temáticos predominantes nas ações formativas e como se relacionam estes com o desenvolvimento profissional, institucional e o projeto escolar na visão de educadores e gestores das escolas.

A hipótese de trabalho foi que há uma racionalidade técnico-instrumental que dirige as ações formativas não sendo priorizadas ações voltadas para o desenvolvimento profissional, institucional e o projeto escolar.

Assim sendo, são apresentadas inicialmente algumas idéias que nos orientaram sobre a formação dos profissionais da EI, posteriormente, são feitas observações quanto à

metodologia da pesquisa, a política de formação contínua do município analisado e, por fim, a discussão dos resultados do estudo.

Formação dos profissionais da educação infantil: um projeto em construção

A partir da LDBEN, Lei 9.394/96 e a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as políticas públicas tomaram caminhos menos nebulosos e mais definidos no que concerne à formação dos educadores, à expansão de vagas e à necessidade de uma política educacional de atendimento pedagógico da criança de 0-6 anos. Os municípios têm procurado se organizar para continuar a ação que já vinham desenvolvendo no sentido de atender às demandas da educação infantil.

O que a história da educação infantil no Brasil nos aponta é que ainda estamos construindo uma identidade para as instituições que atendem à criança pequena bem como para os profissionais que nela atuam. Lentamente as instituições estão sendo assumidas financeiramente pelo Estado e, em consequência, questões sobre tópicos que integram a formação contínua, a relação desta com o projeto das escolas e a caminhada profissional da equipe escolar, devem passar a ser colocados pelos planejadores e executores das políticas municipais de educação infantil como pontos de reflexão.

Nas discussões travadas no Brasil sobre a educação infantil, além das experiências positivas nacionais, muitas estrangeiras têm sido mencionadas tendo em vista avanços

nos nossos modelos curriculares. Abordaremos rapidamente algumas destas contribuições que nos pareceram relevantes e que marcaram nossa leitura dos dados. Começamos com a Associação Criança de Braga/Portugal, que foi criada para promover programas de intervenção para a melhoria da educação infantil em seus contextos organizacionais e comunitários. Suas produções têm influenciado a organização das escolas brasileiras. O livro organizado por Formosinho e Kishimoto (2002) é um exemplo disto. Conforme apontam estes autores o desenvolvimento profissional dos vários agentes da educação infantil deve ser entendido como um desenvolvimento em *contexto*. A ação formativa desenvolvida na Associação Criança é intensa e complexa, isto porque tem como objetivo principal o desenvolvimento da criança e sua família com o desenvolvimento profissional de seus educadores nos contextos onde trabalham, a saber: desenvolvimento curricular, desenvolvimento das aprendizagens, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, todos imbricados, ou seja, envolvidos de forma interdependente no mesmo processo de formação, inovação e mudança. Apontam os autores que desde a década de 80 tem sido mostrada a necessidade do **suporte organizacional** no desenvolvimento profissional dos professores. Pode-se dizer que a tendência atual orienta-se para um **desenvolvimento profissional participado e centrado nos contextos de trabalho**, dirigindo-se para uma formação centrada na escola. (Campos, 1987; Formosinho, 1991; Nóvoa, 1991). Assim, a participação de cada professor e do grupo todo é parte integrante desse processo, cujo desenvolvimento é simultaneamente contextual, individual e organizacional.

Esta perspectiva nos parece essencial e não apenas nas instituições que atendem a criança pequena. Alarcão (2001) tem uma perspectiva semelhante e relevante quando traz a idéia das escolas reflexivas, ou seja, escolas onde suas equipes - pais, professores, alunos, funcionários, gestores e outros envolvidos nas ações educativas- crescem junto, desenvolvem uma atitude reflexiva sobre seus próprios caminhos, sobre o projeto possível e que lhe convém, aprendem e refletem sobre seus acertos e desacertos, sobre o trabalho socialmente desenvolvido e seu projeto político pedagógico. Nesta concepção a organização escolar, na sua estrutura e funcionamento, deve possibilitar e não cercear o envolvimento dos professores. Nesta forma de abordagem *o processo é mais importante que o produto*.

Há um consenso sobre o caráter sistêmico do processo de melhoria da escola (Furllan, 1982). Nesta visão mudanças em uma parte influenciam outras partes da vida da organização escolar. Nesta proposta o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que este ocorre.

As razões do movimento de formação centradas na escola têm suas raízes em reações contra a ineficiência da formação acadêmica oferecida para professores e gestores e na rejeição (pela ineficiência) do predomínio, nas ações formativas, da figura do *professor perito*, que é externo, estranho à vida e à cultura da escola. Antes de tudo, um desenvolvimento centrado nos professores deve ser um desenvolvimento centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. Isto significa, também, que o desenvolvimento profissional deve estar aberto à contribuição de

várias entidades exteriores à escola e das outras instâncias do sistema às quais a escola se vincula.

A consideração pelos *contextos*, onde se realiza o exercício profissional, nos direciona para considerar o desenvolvimento do educador como estando sujeito ao seu contexto e para o fato de que nele a experiência vivida por cada um é *única*, singular e individual.

Concordamos com proposta da Associação Criança (2002) do *desenvolvimento profissional do professor como mudança ecológica*: aquela que pode ser observada e ocorre no nível do ambiente direto do trabalho e no nível do ensino. O desenvolvimento profissional precisa de que um *tempo* seja destinado a ele; de alocação de *recursos*, de *liderança*. No contexto do ensino, a cultura docente é muito importante (ibid., 12) e um ingrediente essencial desta é a crença *de que os professores precisam ser reconhecidos e apoiados para poderem, eles próprios, apoiarem as crianças* (ibid., p. 12). Neste modelo, como foi ressaltado, desenvolvimento profissional está ligado ao desenvolvimento curricular e organizacional.

O desenvolvimento profissional se processa ao longo da vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. No seu desenvolvimento profissional o professor está sujeito a fases, ciclos, que podem ser interpretados como os estágios de desenvolvimento profissional. Este processo se reflete da sala de aula, nas atividades para os contextos comunitários e para mundo, e *integra saberes e afetos, educação e cuidados*.

Para Fullan (1982) o processo de desenvolvimento sistêmico pode ser desencadeado com a identificação por

alguém da equipe escolar de um problema ou necessidade, busca-se, então, formulá-lo, desenvolver respostas, são propostos projetos, planos de atividades e, por fim, avalia-se o realizado em relação ao problema específico, seu impacto na escola e social e reflete-se sobre o que foi aprendido e as dificuldades encontradas. Desenvolvimento centrado na escola e nos professores aqui não significa formação *sentada na escola* (professor ouvinte passivo), nem *formação barricada na escola* (desligada da comunidade), nem *formação encerrada nos professores* (girar em torno do umbigo do grupo) (ibid., p. 10). A escola serve às crianças, às família e à comunidade e todos devem crescer na prática educativa sem perder de vista seu maior objetivo.

O conceito de *profissionalidade* docente diz respeito ainda à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão ética da profissão. (Oliveira-Formosinho, 2.000)

Ao mesmo tempo em que o papel dos professores de crianças pequenas é parecido com o papel de outros professores, é diferente em alguns aspectos. Esses aspectos configuram uma profissionalidade específica no trabalho das educadoras de infância.

Oliveira-Formosinho aponta as dimensões da ação profissional que permitem caracterizar a singularidade, a especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância. São elas: a) derivadas das características da criança pequena – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família;

derivada das características das tarefas – ; b) baseadas em uma rede de interações alargadas; c) baseadas na integração e nas interações – entre o conhecimento e a experiência, entre os saberes e os afetos.

No que se refere às creches, para Biccás, a ação profissional é marcada pela diversidade e complexidades dos serviços desenvolvidos que exigem que o educador seja um profissional bastante versátil, ocupando funções variadas, dependendo da necessidade. Esta complexidade contribui *para a indefinição e as contradições sobre o que é o educador de creche comunitária* (1997 : 100).

Nessa linha, Cerisara enfoca os papéis que nossa sociedade considera como sendo de mulheres. Afirma que as relações entre casa, creche e escola, apesar dos diferentes cenários, são semelhantes. (Cerisara, 1996 : 74). Ela procurou captar como esses elementos se diferenciam e se assemelham de modo a delimitar uma possível identidade das profissionais da creche. Destacou os seguintes fatores que considera intervenientes: a faixa etária de 0 a 6 anos impõe para a creche um cuidado muito semelhante ao realizado em casa; o fato de ser recente a idéia de partilhar esses cuidados entre família e Estado, refletindo numa ambivalência entre o domínio público e o privado; o fato de verificar-se uma crise de identidade profissional entre professores, habilitados em curso de magistério ou de Pedagogia, ao atuarem junto à faixa etária de 0 a 6 anos no que se refere à natureza das atividades envolvidas. A autora analisa as conseqüências dos

conflitos existentes em função da proximidade da atividade profissional com as da casa e mãe. Para ela a verdadeira concepção deste trabalho foi imposta por uma visão preconceituosa masculina, que considera que no trabalho deve predominar a racionalidade, a objetividade e as relações impessoais e como isto não cabe em instituições que atendem à criança pequena, lidar com elas não se configura como trabalho. Diz ainda, que essas trabalhadoras (as das creches), não têm formação dirigida para esta atividade profissional e que as possa habilitar para exercê-la (Cerisara, 1996 : 104). Discutindo as relações entre a experiência pessoal no trato com crianças pequenas das educadoras (auxiliares de sala), que não possuem habilitação e a formação acadêmica das professoras habilitadas nos fazeres cotidianos, concluiu que a formação acadêmica não tem sido determinante na competência das relações educativas estabelecidas nas creches. Tanto professores quanto auxiliares utilizam **saberes e práticas invisíveis, construídas por eles ao longo da sua socialização**. Aponta a necessidade de uma melhor definição do papel das professoras de creche, entendido como de *maternagem social*, o que é diferente da maternidade e do magistério, e que se coloca como uma perspectiva interessante na constituição da identidade desta nova função. (Cerisara, 1996: 164).

A formação para o trabalho em creche envolve, portanto, uma série de questões relacionadas com a definição da identidade da profissional que atua nessas instituições e da identidade da própria instituição. Na pesquisa de Biccias a permanência na creche, para

algumas educadoras, tem a ver com os significados construídos nas relações sociais das quais participam, dentro e fora dela. Pode-se dizer que, para a autora, o reconhecimento social da atividade, a construção de uma percepção sistêmica do seu fazer, sua percepção como sujeito capaz de desempenhar uma atividade não manual, bem como a constituição de um novo universo de relações capaz de ampliar seu horizonte, constituem-se como que o sentido da sua ação profissional e social. Observa ainda, que nos últimos anos, mudanças significativas ocorreram na maneira pela qual as creches e as educadoras se relacionaram com a dimensão da qualificação para o trabalho. Destaca que muitas instituições têm procurado assegurar condições mínimas para a formação em serviço e incentivado suas educadoras a completarem a escolaridade. (Biccas, 1997 : p. 103).

Ao refletirmos na formação para o trabalho educativo, é imprescindível levar-se em conta a dimensão de valores. Para Biccas os processos de formação muitas vezes esforçam-se em construir junto às educadoras conceitos, princípios e valores distintos daqueles com os quais foram socializadas. Partindo-se do pressuposto de que toda ação humana é investida de sentidos, construída em um processo dinâmico que considera os sujeitos em seus contextos, e no interior dos quais estes experimentam situações e relações que possibilitam uma interpretação da realidade e de sua própria experiência, podemos indagar como se articulam os elementos de suas histórias pessoais com a inserção e permanência nas instituições de edu-

cação infantil. O olhar do outro é fundamental para este auto-re-conhecimento, visto que é nas relações sociais que os sujeitos se conhecem, se reconhecem e constroem suas identidades.

Num mesmo *locus* de trabalho, pessoas somam histórias pessoais e profissionais, e a consideração sobre isso pode ou não contribuir para o avanço na construção de uma educação infantil de qualidade. Também se deve considerar que os sujeitos estão em constante formação nos diversos lugares e tempos de uma história pessoal. Os espaços em que acontece a educação das crianças, pelo próprio momento de transição em que vivemos, são marcados muitas vezes por indefinições que produzem insegurança quanto ao próprio desenvolvimento do trabalho e, também, com relação à situação profissional.

Finalizando observamos que os estudos levantados parecem indicar a propriedade de se pensar em políticas de formação contínua de educadores infantis que tenham em vista o *desenvolvimento em contexto*, de forma participativa, *numa perspectiva sistêmica*, onde *desenvolvimentos profissional e organizacional estejam articulados e esteja presente a preocupação com a dimensão ética*. Na construção da profissionalidade docente tem-se buscado o que apontam Oliveira e Formosinho, qual seja, o “*desenvolvimento pleno do ser humano*”, como objetivo maior.

Questões metodológicas

Colocamos como meta investigar os Planos de Formação de Educadores da Educação Infantil de um município da Grande São Paulo. Estudamos as ações formativas

num momento específico: anos 2002/2003. As questões centrais foram assim formuladas: *Quais são os eixos orientadores das ações desenvolvidas e como se relacionam projeto escolar, desenvolvimento pessoal e profissional com estas ações? Como gestores e educadores percebem as ações formativas?* A hipótese de trabalho, que foi sendo construída ao longo da coleta de dados foi que há uma racionalidade técnico-instrumental (que se opõe a uma racionalidade emancipatória) orientando as ações formativas, não sendo prioritárias ações voltadas para o fortalecimento do projeto pedagógico, do desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos, o que surge como obstáculo na construção identitária das próprias instituições e dos profissionais nela envolvidos. Trata-se de estudo de natureza qualitativa. Quanto a coleta de dados, a partir das orientações de Bogdan e Bikle (1999), foram feitas observações *in loco* em duas escolas, entrevistas abertas e semi estruturadas com 12 diretores de um total de 84 de creches/pré-escolas; outros membros das equipes escolares como coordenadores pedagógicos (das mesmas e de outras escolas) em número de oito; educadores efetivos (dez de 10 escolas escolhidas aleatoriamente); equipe gestora da SME (Secretaria Municipal de Educação) responsável pela concepção, implementação e avaliação do Plano de Formação em foco (*para os anos 2002/2003*); análise documental das metas propostas pela Secretaria Municipal de Educação; procedeu-se ao levantamento das temáticas das ações formativas – cursos e palestras- realizadas no período voltados para a educação infantil. Os dados empíricos foram colhidos entre outubro/2003 e setembro/2004. Nas entrevistas realizadas com educadoras e coordena-

doras foi solicitado que comentassem sobre suas experiências formativas no período deste estudo, retomando os assuntos tratados, o desenvolvimento do processo, fazendo suas avaliações pessoais sobre o significado destas na escola, na sua vida profissional e pessoal; aos gestores da Secretaria Municipal de Educação indagamos sobre o processo de concepção, implementação e avaliação, sua percepção sobre os encaminhamentos e conteúdos das ações formativas, bem como sugestões de melhoria do processo; aos diretores e coordenadores das escolas foram feitas perguntas sobre o processo de concepção, implementação e avaliação, sua percepção sobre os encaminhamentos e conteúdos das ações formativas, bem como sugestões de melhoria do processo (observamos que alguns profissionais acumulam funções). Sobre o município em questão observamos que tem um índice de mortalidade infantil de 15,99 para cada 1000 nascidos; que 11,77% da sua população estão entre 1-6 anos, ou seja, são 87770 crianças. Entre 1997-2003 houve um aumento no número de crianças de 0-3 anos na ordem de 35% enquanto que permaneceu inalterado o número de crianças de 4-6 anos.

Sobre o atendimento nas escolas municipais: de 0-3 apenas 0,3% são atendidas; de 4-6 anos são atendidas 62% da população total de crianças desta faixa de idade. São, em 2003, um total de 25092 crianças; são 18 instituições que atendem crianças de 0-3 anos e 48 que atendem crianças de 4-6 (muitas são conveniadas). Os dados são de 2004 e do Plano Municipal de Educação.

Processo formativo: concepção, implementação e avaliação

No que se refere à concepção e implementação do plano de formação, a partir das entrevistas e documentos pode-se perceber que desde 1997 foram constituídos grupos de trabalho dentro da SME objetivando fazer uma leitura das escolas para estabelecer metas de trabalho que correspondessem às suas necessidades. Conforme os depoimentos sentia-se que esses grupos estavam trabalhando desarticuladamente entre as áreas de ensino, sendo pensadas, simultaneamente, educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos. Com a vinda da municipalização, que ocorreu a partir de 1998, a necessidade de uma articulação ficou evidente. Foram contratadas então assessorias externas para o grupo de coordenação da SME e o grupo de diretores das escolas. O **Plano de Formação de 2002** e o **Plano de Formação 2003** foram conseqüências da evolução desse trabalho, além de terem o objetivo de serem instrumentos de integração entre todas as áreas de ensino, com a definição de metas por nível de ensino. Segundo os relatos, houve uma fraca participação dos representantes das escolas nas definições finais dos processos formativos que constam dos planos. Os planos de formação foram publicados pela Secretaria no formato de um caderno e distribuídos para todas as escolas municipais, através de seus diretores ou equipes de gestão. A formação contínua no sistema de ensino municipal é proposta para ser realizada através dos HTPCs (horário semanal destinado para o planejamento pedagógico), da participação em cursos, em palestras, em eventos externos e em

ações realizadas no âmbito das escolas. Os cursos podem ser propostos pela secretaria (maioria) ou em parceria com diversas instituições a partir de solicitações das escolas. No texto introdutório de 2002 encontramos que:

... o fio condutor que alinhava a formação dos profissionais de Educação (...) desde 1997 é uma formação para a cidadania ativa, fundada na ética, no ser humano, numa visão sustentável da educação e da sociedade. Noutro trecho destaca: ... a dimensão daquilo que desejamos e que é nossa diretriz: a formação de um ser humano em sua complexidade, um ser humano feliz, que possa negociar, saber os porquês.

O Plano de Formação elaborado para o ano de 2003, por sua vez, traz como princípios da Formação Contínua:

O respeito aos saberes individuais e coletivos; autonomia moral e intelectual; acesso à produção de conhecimentos nas diversas culturas; interação como condição para a produção de conhecimento; acesso e permanência dos alunos na escola; que todo indivíduo possui e produz conhecimento; que toda criança é capaz de aprender.

O plano de 2003 consta de 10 metas (sendo 3 voltadas para a educação infantil) e o de 2002 tem 20 metas, sendo que 6 são voltadas para a educação infantil. As metas são divididas por áreas de saber. O volume 3 dos RCNEI é o orientador das áreas que foram objeto da formação proposta e desenvolvida. A opção por centrar nossa pesquisa nos cursos e nas palestras realizadas deveu-se ao fato de, que no que se refere à educação infantil, o *plano de metas*,

embora mencione as outras formas centrou neste formato os processos formativos.

Diferentes olhares sobre o Plano de Metas: diretores, coordenadores e educadores

Como as entrevistas foram semi estruturadas elas abriram um diálogo com os envolvidos e trouxeram mais informações que as solicitadas. Com relação à ótica dos diretores entrevistados na questão relacionada aos cursos/palestras oferecidos pela Secretaria, se atenderam ou não às necessidades deles e das escolas quanto aos conteúdos e encaminhamentos, todos foram unânimes em afirmar que não corresponderam às necessidades formativas de cada unidade, exceção feita àqueles em que cada escola poderia escolher a partir das suas necessidades o tema e o profissional. Os educadores consideraram válidas somente aquelas ações que a equipe solicitou e que a Secretaria contratou, diferentemente dos demais oferecidos, já com data, horário, tempo e profissional pré-agendados, à revelia dos entrevistados. Aponta uma diretora entrevistada que: *acertaram um pouco mais quando deram a possibilidade do curso de parceria porque é a escola que escolhe o assunto que vai ser tratado e está dentro do plano de formação e necessidades pedagógicas da escola.* Ao indagarmos sobre as relações concretas de cursos com o projeto da escola ou ação cotidiana, as respostas foram vagas. Quanto ao processo de implantação, os educadores apontaram muitos problemas quanto aos horários e locais. Em sua avaliação sobre os conteúdos/ temáticas dos cursos oferecidos, entendem que os temas propostos no cronograma quase

ignoram questões fundamentais para o trabalho com a faixa etária de 0 a 3 anos. Observamos que as ações formativas são denominadas para a educação infantil, mas, do conjunto das temáticas, aquelas voltadas para as pré-escolas compõem 90% da oferta e têm um caráter conteudista.

A maioria dos diretores colocou que considera a avaliação que sua equipe fez de cada ação formativa como irrelevante para a SME. Segundo os entrevistados, grande parte das equipes escolares participou somente nas ações de caráter obrigatório. Como aponta a diretora entrevistada: *Não fizeram nenhum curso fora do horário de serviço, a não ser o que foi obrigatório. Os de Parceria possibilitaram aplicação da parte prática com as crianças.*

Ao responderem sobre sugestões que sua equipe faria à Secretaria de Educação quanto à política de formação, disseram que: gostariam de ser ouvidos nas avaliações que fazem; solicitaram a possibilidade de realização de outros cursos apontados pela equipe; solicitaram *continuidade na formação* e que pudesse até caracterizar “uma assessoria” ao longo do semestre ou ano letivo; que essa formação se desse em horário de serviço, mas com regras de contratação mais flexíveis que as atuais, que ditam, por exemplo, número de pessoas permitido, lista de profissionais, bem como número de horas disponibilizadas. O depoimento de uma educadora é ilustrativo: *A possibilidade dos cursos de Parceria deveria ser ampliada em sua carga horária caracterizando uma espécie de assessoria ao longo do ano ou semestre.* Outros, ainda, entendem a necessidade de serem investigadas com mais profundidade as dificuldades de cada escola em particular.

No tocante ao instrumento de avaliação encaminhado no final do ano, os diretores e educadores foram unânimes, afirmando a franqueza de seu grupo em apontar os problemas que percebem quanto à avaliação do processo. Uma diretora em particular disse não saber se *a Secretaria dá importância a estas avaliações.*

Sobre os educadores sentirem-se ou não motivados quanto aos cursos oferecidos, as respostas se dividiram. Afirmaram novamente que gostam *dos de Parceira, pois os profissionais contratados são competentes; quando tem a ver com a necessidade da escola; quando são realizados dentro do local de trabalho.* Outros disseram que *aproveito pouco pela carga horária (a dos educadores) que é de 40 horas, não havendo disponibilidade para os cursos fora do horário de serviço.*

A partir das entrevistas podemos colocar como pontos relevantes de serem ponderados neste processo:

1.1. Sobre a concepção: o grupo afirmou que deveria haver uma investigação nas escolas para só depois oferecer os temas a serem trabalhados nestas. Em nenhuma fala vinculou-se explicitamente as ações formativas ao projeto pedagógico, plano escolar e peculiaridades da EI. A expressão *necessidades das escolas* é colocada de forma vaga e imprecisa e a responsabilidade é apenas *da secretaria.* Parece haver uma expectativa de que ela vá à escola e *descubra as necessidades.* ;

1.2. Sobre a implementação e os conteúdos trabalhados : entendem alguns que deveriam ser realizados dentro do horário de trabalho, em dias de reunião pedagógica, por exemplo, quando as aulas são suspensas e

toda a equipe está presente no mesmo horário, cabendo a todos o direito ao certificado (atualmente negado para os cursos realizados em horário de serviço). As observações são em grande parte de *caráter funcional*. Observamos que a maior parte dos conteúdos são pensados a partir das áreas apontadas nos RCNEI: movimento, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes (plásticas, música, dramáticas). Há uma pulverização de assuntos (sem foco específico). Das 154 ações realizadas (cursos, palestras), 37 são para a temática Matemática na educação infantil, 16 para linguagem oral e escrita, 15 para natureza e sociedade. A seguir as temáticas abordadas nos dois anos em oficinas, encontros, palestras e cursos:

Ano 2002: música (2 oficinas) ; avaliação na educação infantil (1 encontro e 3 palestras); relações entre gestores (4 encontros); cursos de temáticas específicas elaboradas a partir dos RCNEI (5 movimento, 2 música, 4 artes visuais, 8 linguagem oral e escrita, 7 natureza e sociedade, 27 matemática); roda de história (1), jogos cooperativos (1), contador de histórias (2); educação para o pensar (1), manipulação de bonecos (1), organização de espaços lúdicos(1), rotinas(1), oficinas de percurso(1), inter-salas (5); o faz de conta na ação educacional(1),. Construção coletiva do ppp(1), informática(1), roda de conversa(1), avaliação(1), problemática do lixo(1), organização do tempo didático(1). Total de 84 ações.

Ano 2003: desenvolvimento da fala (2) , higiene vocal (2), inclusão(1), arte(1), educação ambiental(1), proposta curricular (8) ; cursos de parceria- movimento (7), música (3), artes visuais (8), linguagem oral e escrita (8), natureza e sociedade (6), matemática (10). Organi-

zação do tempo didático (1), compreendendo o que sabem as crianças (1), observação e registro da prática educativa (1), diversidade na sala de aula (1), jogo simbólico (1), autonomia moral da criança (1), registro e relatório individual do aluno (1), instrumental metodológico (2), jogos/brinquedos /brincadeiras (1), formas de registro (2), rotina (1). São de 70 ações. Total de 2002-2003: 154.

1.3 Sobre a avaliação da formação realizada: alguns concordam com a necessidade de criar mecanismos mais adequados e que se tenha tempo maior para avaliação. Sobre o retorno que a Secretaria lhes dá sobre a avaliação, responderam informando não haver retorno para a escola sobre a avaliação trabalhada, mas sim, que a devolutiva é apresentada no ano seguinte em plenária com os diretores, precedendo à entrega de novo plano de formação para aquele ano letivo. Esta devolutiva é formatada através de gráficos com porcentagens. Uma diretora afirmou ter a *impressão que os relatórios e avaliações não são lidos.*

Na análise do Plano de Formação uma educadora (auxiliar em educação) nos aponta que: *não fiz nenhum curso em 2002. Não gosto de palestras e os cursos oferecidos foram direcionados, em sua maioria, para o ensino fundamental.* Os educadores de creches e pré-escolas entendem que são aproveitadas ações sobre temáticas do ensino fundamental para a educação infantil. Observaram seis entrevistados que a maneira como são trabalhadas temáticas como a alfabetização, não está ligada à prática pedagógica na educação infantil. Valorizando os cursos de parceria diz uma educadora que *o momento de realização do Curso de Parceria é oportuno. Oportuno e necessário. Os outros também seriam oportunos se viessem de*

encontro das nossas necessidades. Inquerida sobre quais necessidades a resposta limita-se à questões da relação educador/criança/temáticas específicas de ensino de...

Quanto a qual sugestão daria para os próximos cursos que a Educação programasse, a auxiliar em educação entende...*que a Secretaria deveria trazer temas mais pertinentes à faixa etária de 0 a 3 anos, que deveria fazer uma pesquisa entre as creches sobre temas, que os certificados fossem entregues logo em seguida e que os cursos não fossem tão longos e que se realizassem com número reduzido de pessoas.*

Outra auxiliar criticando a divisão de funções existente nas escolas entre auxiliares e professoras, afirma parecer que *os auxiliares estão para cuidar do corpo e os professores da cabeça das crianças. Acho que o Departamento pensa isso. Eles não garantem o momento de formação. Entendo que os cursos deveriam ser realizados dentro do horário de serviço. Seria uma maneira de garantir que todos fizessem.*

Alguns educadores e diretores apontaram a necessidade de que todos na escola passem por formação pedagógica (merendeiras, médicos, e outros profissionais).

Outra educadora entrevistada, uma professora da mesma creche que a auxiliar em educação, quando indagada sobre quais cursos havia feito em 2002 e 2003 e porque os fez, respondeu dizendo que parte dos cursos oferecidos o foram, primeiramente, para os profissionais das unidades que atendem crianças de 4 a 6 anos e *ficamos com o que sobrou*. Informou que em 2003 escolheu um curso relacionado ao tema “água” outro sobre “deficientes”. Foi

motivada pela intenção de trabalhar com suas crianças a questão ambiental. O curso, porém, não veio de encontro às suas expectativas, não mudando o seu dia-a-dia. Já o que enfocou trabalho com deficientes, ... *foi bom por causa da dinâmica que apresentou, que tratava da necessidade de repetir, esperar com paciência o retorno por parte da criança deficiente. Mesmo não tendo alunos deficientes, pude utilizar essa dinâmica. Eles são pequenos.*

As metas e o processo formativo: algumas conclusões

Abordar planos de formação na sua relação com o projeto da escola e o desenvolvimento profissional de gestores e educadores apontou uma infinidade de questões que não teríamos espaço para comentar todas. Questões envolvidas nas contradições históricas da educação infantil dificilmente possíveis de serem minimizadas pelas SME em curto espaço de tempo, se fazem presentes em todas as falas e documentos.

Nos anos 80 os docentes eram mobilizados para participar das ações formativas como *assistentes* e eram movidos mais pelo certificado; os órgãos municipais eram mobilizados mais pelo volume de oferta. O *perito* era responsável pela ação que se realizava, via de regra, fora da escola. Percebemos que esta realidade continua, embora haja uma *relativa participação* de educadores, gestores na definição das temáticas. Este formato não gera compromisso com as ações realizadas nem por parte da SME nem dos envolvidos oriundos das escolas.

Os dados coletados, as observações feitas apontaram que em muitos aspectos ainda estamos nas velhas

práticas de formação contínua, em que pesem os avanços da legislação e o esforço da equipe da SME em inovar o processo. Transfere-se a racionalidade de formação contínua de outros níveis para a EI, conseqüentemente, esta não é fortalecida na sua singularidade.

Os estudos apontados inicialmente mostraram que a continuidade da formação do educador é uma questão a ser discutida, concebida, implementada *com* os educadores e seria importante que fosse “em contexto”, preferencialmente, para que tenha reflexos na escola como um todo. Na maioria das ações formativas do caso analisado as temáticas vieram de “cima para baixo” e entendemos ser importante que esta reflexão se faça de forma crítica, ou seja, a participação direta dos interessados na concepção do projeto. Esta participação **não** significa seguir cegamente o que quer o educador em um determinado momento da sua vida profissional mas a *concepção* deve passar efetivamente pelo crivo da equipe escolar, do projeto da escola, do seu papel na comunidade e tem que ser negociada. Esta reflexão fortalece a equipe escolar, dá um rosto para a escola diante da comunidade onde ela se insere e para si mesma.

Um ponto importante apontado é que não houve continuidade estando as ações formativas pulverizadas. A partir delas não foram percebidas condições de uma melhoria refletida coletivamente sobre a própria prática (ação/reflexão teórica/ação). Confirmamos a hipótese levantada de que predomina uma visão técnico-instrumental das ações formativas, uma relação mecanizada e não problematizadora, reflexiva para com as ações forma-

tivas (dos docentes, gestores e da equipe da SME). Para os gestores e educadores trata-se de ampliar seus *instrumentos de trabalhos* e à secretaria de oferecer *instrumentos* para isto. Cada um faz sua parte e a qualidade automaticamente acontece. Será? Que qualidade? É possível ação educativa com crianças de 0-6 anos sem envolver os atores sociais na sua inteireza ?

Outro ponto relevante é que os conteúdos das ações nos pareceram mais voltadas para padronizar e homogeneizar a prática pedagógica, o que, se, de um lado, é necessário, porque a instituição situa-se num sistema e porque estamos aprendendo muito sobre como trabalhar com as crianças, o *sentido* e a *direção* deste processo deve ser definido coletivamente para terem legitimidade e porque as realidades e necessidades locais são muito diferentes.

As temáticas das ações formativas evidenciaram um olhar fragmentado da SME sobre a equipe escolar . Segundo os depoimentos nem todos que lidam diretamente com a criança passam por ações formativas (equipe de saúde, merenda) e quando o fazem não tem a ver com a natureza da instituição envolvida. Não há uma articulação pedagógica no conjunto das ações. O universo da criança de 0-3 anos não foi contemplado de forma específica em nenhuma ação. Parece-nos problemático o aproveitamento de cursos voltados para o ensino fundamental pelos educadores ligados à educação infantil.

Foi questionado o processo avaliativo. É decisiva a participação da equipe escolar e de membros da comunidade na concepção dos processos avaliativos, o que lhe dará legitimidade e possibilidade de sucesso, ou seja, ava-

liar para aprender mais sobre o realizado e crescer profissionalmente na qualidade do trabalho desenvolvido.

As temáticas orientaram-se, portanto, por uma racionalidade técnico-instrumental, estão distantes da criança concreta da escola, das suas necessidades, não foram trabalhadas de forma significativa outras dimensões das interações humanas importantes na EI (pessoa do profissional que cuida da criança), identidade institucional e profissional. Nas ações formativas a EI têm, de forma predominante, o status de preparação para o ensino fundamental, o que foge dos objetivos que são colocados para ela. Observamos que tanto os educadores como gestores das escolas e da SME são favoráveis ao conteudismo da maioria das ações formativas desenvolvidas.

É importante observar e ressaltar que o município analisado tem uma história de políticas claras, tem uma proposta e investe na formação contínua dos educadores da educação infantil.

Finalizando reforçamos a importância da construção de percursos formativos com continuidade e mais negociados entre SME e escolas, de maneira que os mesmos tenham possibilidade de repercutir no desenvolvimento institucional e profissional da equipe escolar e fortalecer a singularidade da EI. Lembramos que seu sentido deve ser dado, prioritária, mas não exclusivamente, pela equipe escolar.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Izabel(org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto alegre: Art Med, 2001.
- BICCAS, Maurilane de Souza. *Creches comunitárias como se constróem e como se institucionalizam*. Belo Horizonte, UFMG, 1995. Dissertação de Mestrado.
- BOGDAN R., BIKLEN S., *Investigação qualitativa em educação* Porto: Porto, 1994.
- CANÁRIO, Rui. (org.) . *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 1997.
- CARDOSO, Beatriz R. L. *Políticas municipais de formação contínua de educadores na educação infantil*. S. Bernardo: UMESP, Dissertação de Mestrado, 2004.
- CAVICCIA, Durley de Carvalho. *O cotidiano da creche um projeto pedagógico*. São Paulo: Loyola, 1993.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil*. São Paulo, USP/FAE, 1996. Tese Doutorado.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRAYDY, Carmem. KAERCHER, Gládis. *Educação infantil: para que te quero*. Porto Alegre: Art Med, 2001.
- EDWARDS, C. et alii. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Art Med, 1999.
- FARIA Ana Lúcia Goular , PALHARES Marina Silveira. *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios – S.P. Autores Associados*, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia. DEMARTINI, Zeila F.; PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância*. São Paulo: Aut. Ass. 2002.

- FORMOSINHO, Julia Oliveira (org). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thompsom, 2001.
- GARCIA, Regina Leite. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HADDAD, Lenira. *Creche em busca de sua identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.
- KATS, Lilian. *A abordagem de projeto na educação da infância*. Lisboa: FCG, 1997.
- KRAMER, Sônia e outros. *Infância e educação infantil*. São Paulo: Papirus, 1999.
- OLIVEIRA, Lindamir Cardoso V. *Gestão de escolas de educação infantil*. Palestra proferida no VII Congresso Produção Científica da UMESP. 2004.
- _____. A organização dos espaços e tempo nas escolas de educação infantil. *Educação e linguagem*. S. Bernardo do Campo, n.8 , julho/dez , 2003.
- ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Creches*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA, Isabel de Oliveira. *Profissionais da Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2001
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Beatriz Roberto de Lima Cardoso

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (1988) , graduação em Educação Artística pela Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (1978) , Especialização em Educação Ambiental pelo Centro Universitário Fundação Santo André (1994) e mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2004) . Atualmente ocupa a função de Diretora numa instituição de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Tem experiência na área de Educação , com ênfase em Docência na Educação Infantil.

Cristina Laclette Porto

Possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996). Atualmente é doutoranda em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro sob a orientação de Solange Jobim e Souza. Faz parte do Grupo de Pesquisa GIPS (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Foi coordenadora da Brinquedoteca Hapi que funcionou durante 16 anos no Rio de Janeiro. É professora do Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas da PUC-Rio , professora do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá e do curso de graduação do Instituto Superior de Educação Pró Saber - ISEPS. Atua na formação de professores, discutindo, principalmente, os seguintes temas: brincadeira,

brinquedo, brinquedoteca, infância, cultura contemporânea, família, escola e comunidade.

Cynthia Greive Veiga

Graduada em História pela UFMG, Mestre em Educação pela UFMG, doutora em História pela UNICAMP e Pós Doutorada em História pela USP. É pesquisadora do CNPq e professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais nos cursos de graduação e de pós-graduação. Publicou, dentre outras: “Infância no Sótão” (1999); “Cidadania e Educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX” (2002); “Historia e Historiografia da Educação no Brasil” (2003); “Cultura escrita: representações de criança e imaginário de infância. Brasil, século XIX” (2006); “História da Educação” (2007)

Levi Marques Pereira

Possui mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Sul Americana, atuando principalmente nos seguintes temas: parentesco e organização social, educação indígena, antropologia da religião, história indígena, terras indígenas; movimento social. Realizou diversos trabalhos técnicos junto a populações indígenas, tais como: perícias em processos judiciais, coordenação de grupos técnicos

da FUNAI para a identificação e delimitação de terras indígenas e consultorias antropológicas para o UNICEF, UNESCO e secretarias de governo.

Lindamir Cardoso Vieira Oliveira

Graduada em Pedagogia (1976), mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1984) e doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1997). Foi docente da Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Metodista de São Paulo (no Programa de Pós-Graduação em Educação), na Universidade Estadual de Campinas (FUNCAMP) e atualmente é professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados/MS e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação desta instituição. Foi docente, supervisora de estágio, orientadora de monografias de graduação, especialização e de mestrado voltadas para a formação de professores e prática pedagógica na educação infantil. Sua produção científica está atualmente voltada para a Administração Educacional, desenvolvendo principalmente os seguintes temas: políticas educacionais, gestão educacional, currículo e exclusão social.

Magda Sarat

Possui graduação em História - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1987), graduação em Pedagogia da Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba

(2004). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Atua na graduação/Pedagogia e na pós-graduação/Mestrado em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação Infantil, atua principalmente nas áreas de: História da Criança e da Infância, História da Educação Infantil e temas da Educação Infantil trabalhando prioritariamente com pesquisas produzidas a partir da História Oral.

Maria Lúcia de Souza e Mello

Mestre em Educação pela PUC-Rio (1996), Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – (2007). Atualmente participa do grupo de pesquisa Currículo: Sujeitos, Culturas e Conhecimentos Escolares (UERJ) coordenado pela Professora Maria de Lourdes Rangel Tura. Entre 1996 e 2002 participou de diferentes grupos de pesquisa institucionais coordenados pela professora Sonia Kramer (PUC – Rio) e também pelo professor Antonio Flavio Barbosa Moreira (UFRJ). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental e no Ensino Superior. Trabalha desde 1969 na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, tendo exercido diferentes funções, a maioria delas voltadas para a formação continuada dos professores desta Rede. No momento atua na Equipe de Alfabetização da Diretoria de Educação Fundamental desta Secretaria.







TRIUNFAL
GRÁFICA & EDITORA

Diagramação, Impressão e Acabamento

Triunfal Gráfica e Editora

Rua José Vieira da Cunha e Silva, 920/930/940
Assis/SP - CEP 19800-141 - Fone: (18) 3322-5775
Fone/Fax: (18) 3324-3614
CNPJ 03.002.566/0001-40