

3

O PROCESSO DE PESQUISA E O CAMPO

Compreender o cotidiano significa ir além de tecer opiniões, então são necessárias referências teóricas para a compreensão do que o campo apresenta para a análise da pesquisa. Neste capítulo busco fazer um breve diálogo com Benjamin, Vygotsky e Bakhtin, no sentido de definir o campo pesquisado, as estratégias para melhor me inserir, conhecer e compreender o campo, registrando como esse diálogo conduziu a pesquisa.

Este capítulo é também dedicado a apresentar informações sobre o município no qual se desenvolveu a pesquisa, sobre seu sistema de ensino e as escolas pesquisadas, bem como sobre o processo de aproximação e inserção no campo.

3.1

CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ENTRAR EM CAMPO

O currículo tem uma perspectiva das relações entre classes, entre dominantes e dominados, como também na constituição das subjetividades. Essa relação é a grande questão que move esta pesquisa a tentar compreender melhor a razão do currículo da Educação Infantil frequentemente organizar-se em torno de datas comemorativas. Não apenas os conhecimentos que dão corpo ao currículo, mas como estes participam na constituição das subjetividades que transitam nos espaços escolares.

As referências teóricas se baseiam em Bakhtin, Vygotsky e Benjamin que, de acordo com Jobim e Souza (1994), são autores que se completam em diversos aspectos e têm como referenciais a linguagem e as bases teóricas do materialismo histórico e dialético para trabalhar com concepções de história, cultura e infância, como também em Sarmento, na análise da Sociologia da Infância. Foram ainda estudados autores que pensam e pesquisam a escola e o currículo, como Moreira (2001, 2003), Silva (1999, 2001), Candau (2003), Apple (1982) e outros.

Como os autores apresentados ensinam que a subjetividade é constituída na cultura, na relação com o outro, através da linguagem; para compreender o papel do currículo na constituição das subjetividades que transitam na escola e vice-versa, sendo o currículo também constituído dessa ou daquela forma na

interação e jogo de forças que se estabelece naquele espaço, é necessária a imersão no contexto sob duas vertentes.

Uma vertente no sentido de conhecer o espaço, o contexto, suas histórias, pois de acordo com Bakhtin (2004), os espaços de interação, as relações e a estrutura determinam a forma e os temas dos atos de fala. Assim, o conteúdo daquilo que é dito, a conformação ideológica do cotidiano deriva também da estrutura e da organização do espaço, das relações hierárquicas estabelecidas e interações possíveis.

Partindo do princípio de que “a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissoluvelmente ligadas” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 111), para Bakhtin, a organização e a formação mental se dão na interação verbal e “é a expressão que organiza a atividade mental” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 111). Assim, a consciência é constituída socialmente, na interação verbal que exprime e alimenta a ideologia do cotidiano e constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e “acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos estados de consciência” (BAKHTIN, 2004, p.118). A ideologia do cotidiano interage dialeticamente com os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e arte da religião que a partir dela se cristalizam.

Bakhtin desenvolve a concepção de linguagem numa perspectiva ideológica e dialógica da linguagem. Considerando a palavra uma ponte entre o sujeito e os outros (BAKHTIN, 2004, p.113), apresenta toda uma série de conceitos que nos ajudam a pensar não só a linguagem como constitutiva dos sujeitos, mas as relações e a pesquisa em ciências humanas.

Sendo a palavra um signo que reflete e refrata a realidade em transformação, tecida por uma multidão de fios ideológicos, de acordo com Bakhtin é também o indicador mais sensível de mudanças. A palavra é o primeiro meio da consciência individual, instrumento da consciência que acompanha todo ato ideológico e “o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2004, p.36).

A linguagem tem caráter dialógico e se constitui na interação verbal, “nunca está completa...é um projeto sempre caminhando e sempre inacabado” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 100).

Bakhtin propõe um modelo dialógico e polifônico de compreender a realidade, no qual o enunciado é um elo de uma cadeia em que se encontram

também o ouvinte e todas as vozes que antecederam aquele ato de fala. Nesse “diálogo da vida” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 103) a entoação é o que revela a autoria e a singularidade do enunciado, relacionando-se internamente com o contexto extraverbal. Nessa concepção de linguagem, que sempre se orienta para um outro, a compreensão é percebida como um processo ativo e criativo, que se efetiva na réplica, na palavra que se opõe, na contrapalavra.

A outra vertente é a de conhecer os sujeitos da pesquisa. Ir ao encontro do sujeito envolvido na pesquisa em busca de conhecê-lo e tentar captar ao máximo o olhar que ele apresenta sobre si mesmo. Permitir-me conhecê-lo a partir das suas referências para então fazer o exercício de afastar-me e assumir que nossos olhares, ainda que possam ter similaridades, não partem do mesmo ponto, não coincidem na forma que vêem. Um olhar que tenta captar no outro algo como ele vê, mas que o vê como este nunca poderá ver, por assumir o lugar de onde de fato me encontro, externamente a ele. Segundo Amorim (2007, p.14) esse movimento que é exotopia, de acordo com Bakhtin, é um “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior”. Esse é um exercício fundamental para a pesquisa, a aproximação do olhar e o afastamento em seguida que me permite assumir o meu lugar exterior ao sujeito pesquisado para ver e buscar compreender aquilo que ele, de onde se encontra, não pode ver. Assumir o meu lugar singular é também, segundo Amorim (2007, p. 14) assumir a minha assinatura e a minha responsabilidade sobre o que anuncio.

Numa pesquisa na qual os sujeitos são crianças e as pessoas que trabalham com as crianças, exige nesse exercício de exotopia, um olhar sobre as crianças e sobre o olhar que as pessoas têm sobre as crianças. É preciso conhecê-las através delas mesmas e das visões sobre elas apresentadas pelas outras pessoas. Pois essas visões, provavelmente compõem muito do trabalho realizado com as crianças.

Exige também que eu assuma o meu lugar de pesquisadora com a clareza de que este lugar não é neutro e está povoado das minhas próprias experiências, e que estas são impregnadas do outro com quem me encontro nesse processo no qual a aproximação e o afastamento revelaram a mim e ao outro, quando posso indagar a mim e ao próprio conhecimento em elaboração.

Essa relação dialógica, que exige um outro, foi desenvolvida em um percurso no qual o estudo teórico paralelamente à pesquisa de campo me permitiram que ambos me alimentassem e se alimentassem de novas questões. Foi

um caminho para tentar conhecer, ler, reler, rever e/ou reafirmar conceitos, buscar autores, estabelecer a interlocução à medida que o próprio campo me apontou questões e possibilidades.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Infantil e se desdobrou entre a análise do questionário e de documentos de orientação e planejamento da rede e das escolas, observação da prática pedagógica e de momentos de planejamento, de entrevistas com gestores da rede e das escolas e com docentes.

Esse processo de pesquisa teve início em outubro de 2009 com a análise do material disponível da pesquisa anterior do grupo INFOC³, com o recolhimento do questionário (anexo 1) da pesquisa institucional do grupo e com a primeira entrevista com os gestores da Educação Infantil da Rede Municipal no mês de novembro.

Foi analisado o questionário, o material da entrevista e feito novo contato com a secretaria de educação do município viabilizando a aproximação com a escola. O questionário utilizado é resultado da revisão e aprimoramento do questionário aplicado na pesquisa anterior do INFOC em 1999-2000 e busca compor um panorama da Educação Infantil no município. Esse instrumento, escolhido no intento de superação do antagonismo quantitativo/qualitativo, compõe o corpo da pesquisa institucional, também contribui com as pesquisas que dela derivam como esta. Numa perspectiva de mão dupla, na qual o informante possa nutrir-se de novas reflexões a partir das suas próprias contribuições, num contínuo processo formativo.

Segundo Sarmiento (2003, p.164), os documentos são um componente essencial do cotidiano da escola e oferecem um manancial de informações. O autor, porém, atenta para a natureza diferente desses materiais. Alguns são projetivos e tem maior relação com a fala oficial, como a proposta pedagógica, outros são produtos da ação, como as atas, e retratam aquilo que se pretende cristalizar como realidade, havendo ainda os performativos, como os relatórios, que unem ação e a interpretação, revelando comumente as concepções que

³ Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC) – PUC-RJ, no período de 1999 até 2004, com o objetivo de delinear um balanço crítico das propostas de formação de profissionais de Educação Infantil implementadas pelas redes públicas municipais de educação do estado do Rio de Janeiro. (KRAMER, 2005)

transitam na escola. Considerando todos esses aspectos, foram analisados documentos produzidos pela secretaria, como a Proposta Pedagógica do município, como também diferentes documentos produzidos pela ou na escola: planejamentos, atas, relatórios. Consideramos também documentos observados, lidos e analisados: os murais, os trabalhos, as atividades plásticas e as fotografias, enfim, tudo o que contasse a história e compunha o contexto da instituição e nos ajudasse a conhecer e compreender o currículo ali constituído.

Para tentar conhecer o contexto da instituição, os sujeitos que a constituem, suas relações e as redes de significados estabelecidas, busquei fazer um mergulho em seu cotidiano através da observação sobre como se desenvolve o currículo planejado e que outras questões não planejadas se apresentavam nesse cotidiano. Entrar no contexto da pesquisa exigiu uma familiarização que me tornasse “mais um” naquele espaço, sem a expectativa, no entanto, de perder a visibilidade.

Segundo Duarte (2004, p.215), em temas em que há a necessidade de explicitar práticas, crenças, valores, ou que os conflitos e contradições não fiquem claramente estabelecidos, as entrevistas possibilitam aprofundar a percepção e captar indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe a realidade. Ainda de acordo com a autora o processo de entrevista oferece ao seu interlocutor a “oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo.” (p.220) Nessa perspectiva, a própria entrevista, assim como o questionário, atua como via de mão dupla. A sua realização já produz alguma transformação nos sujeitos e, conseqüentemente, no contexto. Buscando compreender as entrelinhas do cotidiano, mas também as entendendo como um momento de mútua reflexão, foram realizadas entrevistas individuais com professores sobre as expectativas das crianças, das famílias e dos profissionais em relação à Educação Infantil.

A partir dessas ações me detive mais atentamente nas anotações de campo e aprofundei a interlocução com a teoria a fim de estabelecer nova compreensão possível das relações estabelecidas. Foi o momento em que todo o exercício de exotopia que se intentou se traduziu em escrita. As muitas vozes que circularam nas reflexões estão representadas na dissertação, numa relação dialógica em que eu e o outro nos revelamos no encontro em que nos damos um novo sentido.

Escrita que, segundo Amorim (2007, p.14) ao assinar assumo o lugar singular que só eu posso ocupar, logo só eu posso assinar e assinando me torno responsável por responder pelo lugar que ocupo, lugar de quem pesquisa, investiga, questiona, num dado momento, num dado lugar, inserido em um dado contexto.

Realizada a imersão no processo de aprender no encontro com as muitas vozes com que me propus a dialogar, busquei revisar a escrita e também através dela os inúmeros equívocos cometidos nessa minha primeira experiência de pesquisa. Principalmente quando se faz a opção de buscar através da pesquisa “o reticulado do avesso” (BENJAMIN, 1995, p.129) e através dele compreender o que se apresenta como bordado, como lado direito da obra, a realidade apresentada. Olhar aquilo que a todos parece natural e buscar no emaranhado dos fios, possivelmente desconstruídos, caminhos para uma outra forma de fazer, não sei se melhor, mas outra, outras, convida ao risco. Um risco de desordenar, de desorganizar, não só o estabelecido à volta, mas principalmente o estabelecido em mim.

Assumir e enfrentar o risco nas dobras no avesso por vezes não foi simples. Situações aparentemente naturais, vistas de forma diversa do estabelecido, nem sempre foram agradáveis aos olhos, a mente e ao coração. Diante dessas situações o apoio muitas vezes veio com o conceito do caráter destrutivo que me lembrava que pode haver caminhos em toda parte. Enxergar no estabelecido a possibilidade de um outro fazer iluminava os olhos, instigava a mente e acalmava o coração. Nesse exercício compreendi um pouco mais o que é enxergar o particular como forma de apreensão do real e assim me apropriei do cotidiano das escolas e de suas palavras, tão repleta de significados e contradições. Ao pesquisar as duas escolas e ao redigir minhas considerações não era apenas delas que tratava, era da Escola; não era apenas daqueles profissionais, era de Profissionais; não era apenas daquelas crianças, era das crianças; tampouco era só daquela rede, era das Redes. Era dos Sistemas de Municipais de Ensino que ainda se organizam, mas precisam se organizar logo, depressa, porque enquanto se organizam as crianças passam, elas crescem e seguem, as práticas se solidificam e ficam mais difíceis de serem relativizadas. Depressa, mas com atenção e zelo, porque as crianças merecem e tem direito.

Sobre esse processo preciso ainda dizer, aprendi que se não for para escavar não adianta ir a campo, por isso escavei. Algumas vezes com a

expectativa imatura dos idealistas, outras com o pesar dos desiludidos, ainda outras com a euforia de quem encontra caminhos, tantas outras com o desgaste de quem carrega o fardo da terra escavada. Escavando enxerguei os detalhes, nos detalhes encontrei marcas, nas marcas encontrei sentido. Escavando iniciei a coleção, uma coleção que nem sempre foi possível de ser catalogada como esperava, que me fez ter que aprender outras formas de catalogar, num contínuo fazer e refazer, fazer e refazer-se.

Escavando e colecionando me aproximei e me afastei, escavando encontrei pessoas, colecionando organizei peças. Organizei peças que ao serem retiradas do contexto particularizado foram reconsideradas na condição de sujeitos imersos em um sistema que os forjam e moldam na lógica do fazer, ter, saber sem perguntar por que e para que. Sujeitos constituídos em subjetividades capitalísticas que caminham sem deixar rastros e não tive como não deixar rastros e assinar, assumindo a condição de responsável sobre o que aqui anuncio.

No exercício de escovar a contra pelo, ao qual me propus, levantei questões acomodadas, mas se é para escovar no mesmo sentido e fazer coro com o estabelecido, não vale a pena ir a campo. Olhar o reticulado do avesso por vezes me deixou confusa e até atônita, mas sem virar o bordado não é possível entender como os fios compõem aquele desenho e não outro. Por vezes emaranhada com os fios temi não conseguir enxergar o bordado. Com toda a poeira da escavação, a desordem da coleção e o emaranhado dos fios, aprendi um pouco mais sobre a escola, as crianças, eu mesma. Aprendi sobre pessoas e seus fazeres, com muito da contradição que as/nos compõem.

Assinando o que faço e escrevo e deixando rastros que acredito possam colaborar com possíveis reflexões para outros, me permito propor, não com a pretensão de saber como e para onde seguir, mas com a certeza de que é possível encontrar caminhos. Habilito-me a corcundinha; que olhou pela fresta e narrou o que viu; não perder a chance de afetar e ser afetada, de apostar na potência do presente feito de agoras, agoras que se sabem com a possibilidade de refazer e serem refeitos.

3.2 CONHECENDO O CAMPO

A escolha do município deve-se ao fato de ser um dos cinco municípios mais populosos da Região Metropolitana na faixa etária de zero a seis anos. Segundo o site do IBGE, em 2001 residiam no município 104.087 crianças entre zero a seis anos, dentro de um universo de 991.382 habitantes, ou seja, cerca de 9.5% da população.

De acordo com informações obtidas no site oficial da prefeitura, a origem da cidade se relaciona a uma Sesmaria criada em 1579 em terras povoadas pelos índios Tamoios. Foi distrito de outro município até 1890, data de sua instalação, mas apenas em 1929 lhe é concedida definitivamente a categoria de cidade.

Sua economia desenvolveu-se desde a produção de cana, seguida pela do café até a larga industrialização entre as décadas de 30 e 50 do século passado. Nas últimas décadas grandes e importantes fábricas foram fechadas dando lugar a outras de menor porte e a expansão do comércio.

Possui uma área total de 249 km², encontrando-se a 20 km de distância da capital. Há 592.610 eleitores no município e o PIB é de 7.763. Possui um único veículo de comunicação do município que é um jornal diário. Tem à frente do governo uma prefeita que se encontra em seu segundo mandato. Possui Sistema Municipal de Ensino próprio e Conselho Municipal de Educação assim como a quase totalidade dos municípios pesquisados.

As informações sobre o sistema de ensino do município aqui apresentadas foram extraídas do questionário utilizado como instrumento de coleta de informações da pesquisa “Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: Concepções e Ações”⁴ e algumas vezes complementadas com informações do site do IBGE. Junto com o questionário foi solicitado anexar o Plano de Cargos e Salários, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil e o Organograma da Secretaria (não fornecido porque a secretaria não o possui).

⁴ Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC) – PUC-RJ, que tem como objetivo pesquisar, numa perspectiva macro, a situação da infância, das políticas de Educação Infantil e da formação dos profissionais nos municípios do Estado do Rio de Janeiro e, numa perspectiva micro, conhecer interações e práticas entre adultos e crianças em creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental nos 5 municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro em relação à faixa etária de 0 a 6 anos. Questionário enviado aos 92 municípios do estado e respondido por 59 municípios.

Compreendendo pesquisa em Ciências Humanas como um encontro entre sujeitos, (Freitas, 2007, p. 37), foi feita uma entrevista⁵ com a Coordenadora da Educação Infantil do município. Como pessoa envolvida e situada na estrutura do Sistema de Ensino, seu discurso é pautado pela sua perspectiva de pertencimento hoje, mas carregado da sua história e das histórias que entrecruzam essa trajetória.

A entrevista foi um encontro com uma educadora comprometida com a Educação Infantil e a sua rede, que tem conhecimento sobre sua área de atuação e vive a chance de poder contribuir para que essa rede possa melhorar o atendimento da Educação Infantil para as crianças da sua cidade. Porém, já percebeu que lhe falta estrutura para realizar o seu intento e que a distância é grande entre o que se projeta e o que se consegue viabilizar. Mas ela não está desanimada. Em toda a entrevista o dado mais forte e evidente é o seu desejo de construir uma rede de qualidade e o medo de não conseguir. Sabe da fragilidade de seu cargo e demonstra querer dar conta ao máximo enquanto lhe é possibilitado estar à frente da coordenação.

Na entrevista realizada em 10 de novembro de 2009, a primeira questão que surge é o período de apenas dois meses em que a entrevistada está à frente da coordenação. Assim iniciou a conversa, avisando as entrevistadoras que por isso talvez não pudesse dar muitas informações sobre o desenvolvimento do trabalho.

A coordenadora é professora da rede pública há oito anos, sendo que há dois na Educação Infantil. Seu vínculo com a rede é um dado importante, conhece sua história de alguns anos, sua estrutura, avanços e retrocessos. Falou das expectativas e angústias com cuidado, expondo preocupações do momento que atravessa. Chegando à gestão da Educação Infantil da rede em que já trabalhava, tinha críticas e projeções, se encontrando com os limites administrativos, organizacionais, financeiros, políticos.

O anúncio de sua chegada à função em meio ao ano letivo e sua impossibilidade de fornecer maiores dados nos remete a análise feita por M. F. Nunes (NUNES et alli in KRAMER, 2005, p.120) de que a cada nova gestão tudo se inicia de novo, não havendo o reconhecimento das marcas do coletivo na construção de um projeto de educação. No entanto, ao situar-se como alguém da

⁵ Entrevista realizada por Marta e Josy em 10/11/09. Foram realizadas entrevistas com 22 municípios entre os que responderam ao questionário da Pesquisa institucional desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC) – PUC-RJ.

rede, com conhecimento da mesma sob outro ponto de vista, o da escola, nos faz relativizar a sua fala do desconhecimento.

Não seria exatamente um desconhecimento da rede, dos processos vividos, mas um desconhecimento talvez sob o prisma da gestão, do lugar onde fala nesse momento. Bakhtin diz que “a palavra reflete sutilmente as imperceptíveis alterações da existência social” (BAKHTIN, 2004, p.46), assim a professora da rede, que não perde as marcas da sua história, hoje se encontra na gestão e essa mudança de lugar, de função e de perspectiva se faz refletir na sua palavra cuidadosa muitas vezes.

Considera positivo o fato de estar à frente da coordenação porque as pessoas já a conheciam, porque já era da rede, embora as coordenadoras anteriores também fossem da rede. Segundo seu depoimento as pessoas se manifestam positivamente e isso aumenta sua responsabilidade. Em sua opinião, ainda que seja por uma exigência do governo federal, há uma grande preocupação da Secretaria da Educação com a Educação Infantil, até pela sua própria escolha e diz: *“Sou professora da rede, uma orientadora da rede e não tenho vínculo político com ninguém”*

Sua fala vai ao encontro da questão do “foco na própria importância pessoal daquele que narra” como aborda M. F. Nunes (NUNES et alli in KRAMER, 2005, p.119). Aqui não exatamente por inaugurar o trabalho, mas por este ser valorizado pela sua presença, caracterizando, de certa forma, o personalismo na gestão da Educação Infantil como ocorre em outros municípios. Não são exatamente as políticas ou as ações que podem fazer ou fazem diferença, mas as pessoas que as implementam.

A entrevistada atribui esse momento de aprovação a sua gestão também ao fato de ter mais pessoas para atender uma rede extensa como essa, em sua opinião, e com tantas coisas, dentro e fora Secretaria. Em suas palavras: *“Não se pode ficar martelando: Outra coordenação não fez. Não, é entender todo esse processo com um olhar diferenciado e tentando compreender e tentar amenizar essa defasagem”*.

Foi perguntado pela entrevistadora se nessa gestão estaria sendo feita uma ruptura com o que vem sendo feito até agora ao que a coordenadora respondeu que não, que hoje vê a extensão do trabalho, por mais que se tenha muito boa vontade. Mas afirma: *“É um pensar novo.”*

A entrevistada fala de sua formação e aponta ter sido convidada para a função pelo seu trabalho como orientadora pedagógica de escola. *“Estou aqui na intenção, sou novata, mas com muita vontade...”* Afirma ter liberdade para se colocar e gerir o trabalho porque houve a possibilidade de conversar com a Secretária sobre o objetivo e o ideal do que entende e quer como Educação Infantil. Na fala da própria coordenadora: *“Fui chamada pelo meu trabalho, então tive a liberdade de colocar aquilo que almejo, aquilo que penso de Educação Infantil”*. No entanto também registra: *“Você sabe que a Secretaria, ela envolve não somente o cunho educacional, mas político”*.

A Coordenadora busca enfatizar a autoridade construída na competência, considerando que tenha sido sua história na rede que a conduziu a esse estágio profissional. Acredita que a sua escolha deva-se a competência e não por vínculo político, ao mesmo tempo em que traz a conversa o fato de esse espaço estar permeado pelo caráter político das ações e decisões.

Sobre os avanços e conquistas observadas, relata que houve bons momentos da Educação Infantil e que houve depois uma queda. Na pesquisa anterior isso também é apontado, quando é chamado de “hiato” o período no qual essa oscilação desfavoreceu o trabalho que vinha sendo realizado.

Analisando os momentos de avanços e retrocessos, afirma: *“Já passei por vários governos, um prioriza mais a educação, outros a saúde, em qualquer município ou qualquer estado, a gente que trabalha na educação sabe disso, há momentos complicados, há momentos que nem é complicado nem maravilhoso.”*

Segundo a entrevistada, este é um bom momento do governo municipal em relação à educação. Afirma que já houve períodos: *“... da gente pensar caramba o que a gente conquistou vai tudo...”*

Quando a Coordenadora atual e a anterior apontam a vinculação de suas funções e do trabalho realizado em função das mudanças político-partidárias revelam a fragilidade das políticas em Educação e das políticas sociais em geral. Nunes, Corsino e Kramer (in KRAMER, 2005, p. 20) ressaltam que “a construção de um Sistema Municipal de Educação... em especial no Rio de Janeiro, é marcada por contradições” e apontam o partidarismo como gerador de descontinuidades. Essas autoras lembram que esse processo, que pressupõem autonomia dos entes federados da União, é recente, datando da Constituição de

1988. Ele exige o fortalecimento do poder político local e a participação efetiva da sociedade civil, como apontam ainda as autoras.

Possuir Sistema Municipal de Ensino próprio e Conselho Municipal de Educação, são dados muito importantes para a organização da educação no município, mas não basta para que esse sistema se constitua de forma democrática com políticas que se sobreponham aos interesses imediatos de grupos que passam pelo poder.

A entrevistada observa a acentuada preocupação da Secretária de Educação com a qualidade da Educação Infantil. Segundo a coordenadora, o município teve um “inchaço” com a absorção de novas unidades e terá que se preparar para essa nova demanda. Isso exige, em sua opinião, muita pesquisa, muita capacitação, muita formação, muita obra. Afirma que a Secretaria está revendo a própria dinâmica do trabalho em relação à escola em termos de recursos.

A questão da ampliação da rede também aparece na entrevista realizada na pesquisa de 1999/2004, quando a entrevistada aponta o crescimento da rede nos, então, últimos dez anos, podendo afirmar que o município já teria uma rede.

A Educação Básica no município totaliza 160.701 alunos (IBGE, 2008), sendo que 13.424 matriculados na Educação Infantil, 120.271 no Ensino Fundamental e 27.016 no Ensino Médio. A tabela 1 apresenta como essas matrículas se distribuem entre as redes estadual, municipal e privada.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados na Educação Básica no município.

Rede de Ensino	Nº de alunos matriculados		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	275	47.679	21.661
Municipal	4.361	39.821	-----
Privada	8.788	32.771	5.355
TOTAL	13.424	120.271	27.016

Fonte: Questionário da pesquisa “Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: Concepções e Ações”

É possível observar que as matrículas na Educação Infantil se concentram na rede privada que detém o dobro das matrículas em relação à rede municipal. Embora os recentes marcos legais da Educação Infantil no Brasil, como a constituição de 1988 que a reconhece como direito da criança e dever do estado; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da

educação básica; e a Emenda Constitucional N° 59/2009 que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos (BRASIL, 2009c), apontem para a premência do atendimento educacional a população de zero a seis anos, os dados indicam que menos de 13% dessa população tem cobertura de atendimento e pouco mais de 4% encontra-se na rede municipal. No conjunto de municípios do estado acontece o inverso. Segundo os dados da pesquisa no estado, as matrículas municipais na Educação Infantil totalizam quase o dobro das matrículas na rede privada.

Segundo dados do mapa estatístico⁶ do município de março de 2009, na rede municipal até os três anos as matrículas são exclusivamente em creche, na faixa de três a quatro anos há matrículas em creche e pré-escola, na faixa de cinco a seis anos há matrículas na pré-escola e no Ensino Fundamental. A discriminação das matrículas na rede municipal é apresentada na tabela 2:

Tabela 2 - Número de crianças matriculadas em 2009, na rede municipal, por modalidade de ensino e ano:

Faixa etária		Nº de crianças matriculadas em 2009						
		Educação Infantil		Ensino Fundamental				
		Creche	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Até 1 ano	38							
De 1 a 2 anos	177							
2 a 3 anos	365							
3 a 4 anos	55	1760						
4 a 5 anos	87	2554						
5 a 6 anos		372	2778	124				
6 a 7 anos			1446	2302	184	242		
7 a 8 anos			379	1900	1898	2174	304	
8 a 9 anos			133	962	1549	1592	2132	
9 a 10 anos			47	618	716	1537	4138	
10 anos ou mais			47	376	717			
TOTAL	722	4686	4830	6282	5064	5545	6574	
Fonte: Mapa Estatístico						Mês: 03 Ano:		
2009								

Fonte: Pesquisa Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: Concepções e Ações, PUC-Rio, 2009.

Esses dados permitem refletir sobre o direito da criança a Educação Infantil desde os primeiros anos, do seu valor para o desenvolvimento e aprendizagem. O censo de 2008 aponta o nascimento de 10.280 crianças enquanto o mapa estatístico apresenta o número de 580 crianças na faixa de zero a três anos de idade matriculadas. Logo, pouco mais de 5% dos nascidos em 2008 estão matriculados na rede municipal.

⁶ Organizado a partir dos dados encaminhados pelas escolas bimestralmente.

Houve um pequeno avanço em relação à pesquisa anterior (1999/2004). Naquela os números de atendimento de zero a três anos era zerado e os números de três a seis anos não chegavam a três mil crianças.

Ainda que não concebendo a Educação Infantil com o objetivo de guarda, não se pode ignorar que se essas mães trabalham, a quem ficam confiadas as crianças mais novas? Não oferecer vagas suficientes de acordo com o número de nascidos significa partilhar de uma ótica de que no primeiro e no segundo ano as crianças podem ser sujeitas a qualquer arranjo para sua guarda e educação.

Por outro lado, haver matrículas das crianças mais velhas prioritariamente no regime parcial significa que elas precisam da Educação Infantil, mas não do horário integral, como se bastasse passar algumas horas na escola. Mais uma vez, no caso dos adultos da família trabalharem, essas crianças também ficam submetidas a arranjos que podem ser de estarem entregues a si mesmas ou a irmãos mais velhos no horário restante. Irmãos esses, também crianças, que têm direito à infância e não deveriam estar submetidas ao trabalho e responsabilidade de cuidar dos irmãos.

E ainda, um número maior de vagas para os mais velhos evidencia a preocupação com a proximidade do Ensino Fundamental que persiste e se fortalece em relação à Educação Infantil com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 59/2009 – que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos (BRASIL, 2009c). Essa situação é justificada pela preocupação em oferecer vaga primeiro a quem não terá outras oportunidades, ou terá menos chances de usufruir da Educação Infantil na medida em que sua idade a coloque no Ensino Fundamental. Na prática produz a conseqüente redução de oferta aos mais novos porque eles ainda terão outros anos para entrar na Educação Infantil.

A existência de matrículas de crianças de cinco a seis anos da Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental significa que essas crianças entraram no Ensino Fundamental quando iam completar cinco anos numa rede em que a idade de ingresso no Ensino Fundamental é seis anos a serem completados até 30/04 do ano em curso. Não é possível identificar de acordo com os dados obtidos quais seriam os critérios para avançar com essas crianças, se seria o desejo dos pais, uma questão relacionada à verba escolar ou erros de Secretaria na hora da matrícula inicial.

Quando uma criança de cinco anos é matriculada no Ensino Fundamental lhe está sendo sonogado um ano seu de direito a Educação Infantil. Toda criança tem direito a frequentar os seis anos de Educação Infantil de acordo com a organização do nosso sistema de ensino. Essa freqüência poderia lhe oportunizar que seu tempo dos anos iniciais da infância na escola estivesse voltado para as formas de compreensão próprias das crianças em relação com o mundo sem a preocupação tão premente no Ensino Fundamental de aprendizagens mais formais.

Como horizonte entendemos que, seja qual for a etapa de ensino que se encontre a criança, ela deve ser entendida como tal, como criança antes de ser vista como aluno, compreendida em sua singularidade e não como mais um a receber informações, que a criança seja respeitada e valorizada em seus conhecimentos, afetos, saberes e valores. Para Kramer: “o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2007a, p.20). Mas sabemos que ainda não é assim no Ensino Fundamental e, muitas vezes, nem na Educação Infantil. Para receber e permanecer com essas crianças mais novas no Ensino Fundamental adequações curriculares teriam de ser pensadas considerando seus interesses.

De acordo com a tabela 3 a distribuição de alunos nas redes municipais do estado equivale ao que encontramos no município aqui analisado, logo todas essas questões levantadas são pertinentes a outros municípios.

Tabela 3- Distribuição de alunos matriculados na rede municipal, por modalidade de ensino, nos municípios do Rio de Janeiro participantes da pesquisa - 2009

Faixa etária	Total	Crianças matriculadas em 2009						
		Educação Infantil		Ensino Fundamental				
		Creche	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Até 1 ano	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
De 1 a 2 anos	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2 a 3 anos	100,0	94,5	5,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3 a 4 anos	100,0	65,4	34,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
4 a 5 anos	100,0	2,6	97,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5 a 6 anos	100,0	0,7	93,2	5,9	0,2	0,0	0,0	0,0
6 a 7 anos	100,0	0,0	1,9	88,6	7,7	0,8	0,6	0,5
7 a 8 anos	100,0	0,0	0,0	8,8	78,2	8,0	2,7	2,4
8 a 9 anos	100,0	0,0	0,0	9,2	8,8	76,1	5,5	0,3
9 a 10 anos	100,0	0,0	0,0	0,4	2,8	15,6	74,6	6,7
10 anos ou mais	100,0	0,0	0,0	0,1	1,2	11,2	15,6	71,9
TOTAL	100,0	7,7	20,6	14,2	13,2	15,9	14,5	13,9

Fonte: Pesquisa Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: Concepções e Ações, PUC-Rio, 2009.

Assim como em outros dezesseis municípios do estado, o Ensino Fundamental de nove anos no município está organizado em ciclos nos anos iniciais e em séries nos anos finais. Mas de acordo com os dados fornecidos sobre o segmento não é possível precisar se esta organização significa um ciclo único inicial ou se são dois ciclos de três e dois anos, ou de dois e três anos; se há retenção intra ou entre ciclos; como se dá a passagem para a série e o que difere série e ciclo no sistema.

Como a partir dos seis anos há matrículas do 1º ao 3º ano e até a idade de dez anos há matrículas no 1º ano é possível perceber a questão da retenção em todos os anos do ciclo, mesmo que não esteja prevista retenção. Os dados comprovam que há retenção em todos os anos de escolaridade. Embora ciclo não seja sinônimo de não retenção, numa proposta de ciclos pressupõe-se que haja outras formas de trabalhar as dificuldades e que as questões de aprendizagem e desenvolvimento sejam vistas de uma forma em que a retenção por si só não interesse. Reter não seria não uma categoria para o ciclo, aprender sim.

De acordo com esses dados, é possível inferir que em uma mesma turma convivem, e estudam provavelmente os mesmos temas com as mesmas estratégias de trabalho, crianças de cinco a dez anos de idade. Logo, além de receber crianças com cinco anos no Ensino Fundamental, sem sabermos se há as adequações curriculares necessárias para tal, essas crianças ainda podem ter que estudar com crianças com o dobro de sua idade, uma variedade muito diferente de experiências, outras formas de compreensão e organização do conhecimento e outros interesses. Para as crianças mais velhas também deve ser muito difícil que, além de terem sido reprovados ou terem entrado tardiamente na escola, participem de uma dinâmica escolar que tende a ser infantilizadora por agrupá-las com crianças com até a metade de sua idade.

A seguir podemos visualizar como se dá a cobertura de Educação Infantil na rede municipal de acordo com os dados da Estatística da Secretaria/2009.

Tabela 4 - Número de estabelecimentos, de turmas, de alunos, de docentes e de auxiliares de Educação Infantil e sua distribuição em Creches e Pré-escolas.

Instituições		Quantidade (Nº)				
		Estabelecimentos	Turmas de E. I.	Crianças na E. I.	Docentes na E. I.	Auxiliares na E. I.
1. De E.I.	Só Creche	-----	-----	-----	-----	-----
	Só Pré-escola	03	19	350	20	-----
	Creche e Pré-escola	08	63	1186	65	38
2. De E. F. que têm E. I		81	201	3716	201	-----
TOTAL (1+ 2)		92	283	5254	286	38
Fonte: Estatística SECRETARIA 2009						Ano:

Fonte: Pesquisa Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: Concepções e Ações, PUC-Rio, 2009.

As creches municipais funcionam em horário integral com tempo de permanência diária das crianças de 8 horas. As pré-escolas municipais funcionam em horário integral com tempo de permanência diária das crianças de 8 horas e em horário parcial com tempo de permanência diária das crianças de 4 horas. Há um número muito superior de turmas de Educação Infantil inseridas em outras etapas da Educação Básica - 88%, do que de turmas em estabelecimentos exclusivos de Educação Infantil – 12%. Fato que no conjunto das redes estudadas não se repete, havendo um equilíbrio entre essas duas formas de oferta – 59,3% de turmas de Educação Infantil inseridas em outras etapas da Educação Básica e 40,7% em estabelecimentos exclusivos de Educação Infantil.

A quase totalidade dos estabelecimentos específicos de Educação Infantil no município, trinta e cinco, é da rede conveniada em conformidade com a lei 180/2008 e a deliberação do CME nº003/03 e 006/06. A forma de apoio dado pela Secretaria às creches conveniadas é o repasse financeiro de acordo com o número de crianças atendidas pela instituição.

A Secretaria de Educação possui, desde 1993, setor específico responsável pela Educação Infantil denominado Coordenação de Educação Infantil que possui equipe de acompanhamento pedagógico, com três profissionais, sendo uma Coordenadora. Duas profissionais acompanham as 92 escolas municipais que oferecem Educação Infantil, uma profissional acompanha as 35 creches e pré-escolas conveniadas.

Segundo a Coordenadora de Educação Infantil não há condições de coordenar as unidades municipais junto com as creches conveniadas, embora fossem coordenadas pela mesma pessoa até a sua chegada à coordenação. Aponta que a Secretaria separou como se fossem duas redes, a Coordenadora anterior

acompanha as creches conveniadas e a atual Coordenadora acompanha as unidades municipais. Ressalta que não tem como falar sobre as creches conveniadas porque ainda não houve uma integração e que não há acesso a questão pedagógica porque é um convênio de ordem mais administrativa.

Assim, hoje essas três profissionais compõem o núcleo de coordenação e vem sendo formada uma equipe com as orientadoras das próprias escolas. Perguntada se há intenção e necessidade de formar uma equipe na coordenação, a entrevistada diz: *“Eu acho que sim! Com o andamento de uma educação unidirecional, para gente ter um perfil de educação do município”*.

A frequência do acompanhamento as unidades pode ser semanal, quinzenal e mensal. A Secretaria fornece regularmente às creches e pré-escolas municipais brinquedos, livros de Literatura, material de consumo, material de higiene e material de limpeza e os recursos financeiros dos quais a Secretaria dispõe para a Educação Infantil são oriundos do Orçamento Municipal e do Ministério da Educação.

A Coordenadora entrevistada conta que o início do seu trabalho foi de pesquisa, indo às escolas saber o que está acontecendo na escola. Aponta assim seu método de trabalho que indica uma preocupação e um diálogo com o cotidiano da escola. Esse posicionamento pode vir a colaborar para que a gestão da Educação Infantil no município possa se constituir num processo dialógico que considere não só a política macro ou a produção teórica, mas a relação dessas com os sujeitos reais que constituem o segmento no município e suas realidades.

Segundo a entrevistada, o direcionamento e a dinâmica que a Secretaria precisa dar ao trabalho envolve os Orientadores Pedagógicos e isso acaba sendo mais uma dificuldade: *“Falo com os Orientadores Pedagógicos. Esse trâmite custa a chegar lá no coração da Educação Infantil, essa afetividade, esse querer do novo. A gente ainda entra e vê muita coisa do trabalho com as crianças muito assim...”*

Ainda segundo a coordenadora de Educação Infantil, há reuniões uma vez por mês com os orientadores pedagógicos e são passados os informes, projetos e orientações: *“Isso vem sendo direcionado agora, essa é a linha... São trazidas sugestões de atividades, textos, na intenção de que se reflita no professor”*.

Para a coordenadora, o professor por si só já teria uma insatisfação muito grande, porque se sente um pouco sozinho. Ainda segundo a entrevistada, seu

trabalho é árduo porque alguns profissionais não levam a sério esse “*novo olhar*” da Educação Infantil, porque haveria um mito, um “*ranço*”, de que “*Ah! Educação Infantil é mole de trabalhar, Você dá uma folinha...*”. Ela reconhece a importância da formação do professor, mas afirma que se ele não estiver aberto à informação, não vai mudar. Por outro lado, para a entrevistada, se ele quiser fazer acontecer, acontece. Fala também do desejo, ainda que tímido, que percebe nos profissionais pelo fato de estarem em formação constante, mesmo que as pessoas não se dêem conta. Afirma que existe o desejo, mas não sabem como realizá-lo, e é esse “*como*” que está tentando alcançar. A Educação Infantil hoje no município estaria, segundo seu depoimento, em um processo de colocar em prática tudo aquilo que já pensaram e até agora não conseguiram. Mas coloca: “*Existem escolas que estão há anos luz, mas ainda têm outras escolas que estão muito retrógradas em tudo aquilo que já se trabalhou, já conquistou*”.

Há projeto de formação em serviço implementado pela Secretaria de Educação envolvendo profissionais da Educação Infantil, estando à frente dessa formação a Secretaria e uma universidade pública que planejam essa formação com os Coordenadores/orientadores pedagógicos. Participam dessa formação os professores da rede pública, sendo realizada através de grupos de estudo nas creches, pré-escolas ou escolas e eventos. Nos últimos três anos os temas abordados na formação giram em torno de aspectos didático-pedagógicos (práticas cotidianas), ligados à arte e cultura (literatura infantil, teatro, música), relações com a família e a comunidade, saúde e alimentação e meio-ambiente. Existe projeto de formação cultural de História da Arte, realizado na Secretaria oferecido aos profissionais da Educação Básica.

A entrevistada atribui a sustentação do trabalho à parceria estabelecida há bastante tempo com a universidade, se constituindo como uma aliança muito boa, com interessante troca na formação dos professores. O convênio prevê a lotação do professor na creche da universidade em processo de formação, mas a entrevistada não soube confirmar se há hoje professor lotado na creche. Em sua opinião, a Creche Universitária tem um processo direcionado, uma equipe de trabalho e as pessoas às vezes não estão pré-dispostas a trabalhar da forma que se rege esse trabalho. Porque tem uma equipe pedagógica, o trabalho tem um perfil e às vezes por ser concursada a pessoa, de acordo com a entrevistada, não quer ser

direcionada. Complementa: *“Só vai para lá mesmo quem quer trabalhar e aprender aquela experiência”*.

A coordenadora relata o processo de formação, divulgação e integração que se desenvolve no momento:

Uma Jornada de Educação Infantil com capacitação dos professores da rede. Eles montam um projeto de meio ambiente e eles vão apresentar os portfólios que fizeram dos trabalhos desenvolvidos nas escolas da rede. Vai haver uma palestra direcionada aos professores da Educação Infantil e a mostra de Educação Infantil nas escolas. Trabalhos que as crianças fizeram durante o ano, serão expostos para a comunidade entrar na escola e ver o trabalho da criança. E depois estaremos ali no clube... fazendo um dia de socialização entre professores, alunos e pais, vai ter show infantil ao vivo, pula-pula...

A Coordenadora de Educação Infantil da rede fala durante a entrevista de um método de trabalho que vai até a realidade da escola, que se propõe a ser contínuo e proporcionar reflexões sobre novas práticas, no entanto com essa ação se rende a uma prática de eventos que possivelmente vai dar fôlego a práticas de resultados para serem expostos, que muitas vezes atropelam a própria criança porque há a necessidade de expor algo para comprovar para o outro o trabalho realizado – como pode ser constatado no cap. 4 dessa dissertação. Quando na Educação Infantil, principalmente, o trabalho é processo cotidiano que nem sempre se traduz em algo possível de ser exibido para terceiros.

Essa mostra já se encontra presente na pesquisa anterior quando é chamada de Feira de integração e tem como objetivo dar visibilidade a Educação Infantil.

Outro aspecto mencionado diz respeito ao ProInfantil⁷, programa do Governo Federal, que está atendendo as auxiliares que até então não tinham formação pedagógica. Ressalta: *“Medidas estão sendo tomadas para que se tenha uma educação de qualidade. Mas sabe-se que é um processo lento”*.

De acordo com a entrevistada:

Os professores da Educação Infantil precisam estar abertos a essa nova demanda e percebo que há uma resistência. Ainda não consegui entender, por mais formação que a gente faça, as pessoas ainda tem uma resistência de um novo olhar para a Educação Infantil, dessa formação desse cidadão como cidadão de direitos desde a infância.

Complementa: *“Hoje uma folinha mimeografada não dá conta dessa criança”*. Em suas palavras:

⁷ Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. Fonte: <http://portal.mec.gov.br> acessado em 03/01/10 às 20 horas.

A Educação Infantil está emudecida, está sem ludicidade, está sem informação. As nossas crianças hoje são crianças que tem que ter algum conteúdo, elas têm uma gama de informações, por mais que o nível social seja baixo. A criança pode não ter esse acesso direto à questão da leitura principalmente, como o pai ler, de ter uma formação de leitura, mas ela tem uma visualização, mesmo que seja precária, ela tem essa visualização da leitura e por que não ampliar isso?

De acordo com o seu levantamento sobre a formação dos professores, são poucos que não têm graduação, havendo professores com especialização e mestrado, logo não acredita que falta de formação seja o problema da rede, o que não significa necessariamente maior conhecimento sobre a Educação Infantil. Considera que não se pode dizer que esse profissional esteja estagnado no tempo, pois ele está em busca.

Já na entrevista realizada na pesquisa de 1999/2000 quase todos os profissionais tinham nível superior, sendo que alguns faziam especialização ou mestrado, o que fez a entrevistada à época nomear a rede de “bem gabaritada”.

Mas, apesar da formação, a atual Coordenadora também assinala a não aceitação dos profissionais em atuar em creches, como se sentissem inferiores. Afirmo não ver o pedagogo se formar e optar pela Educação Infantil, mas optar pela orientação. A questão da não aceitação da creche pelos professores não é específica do município, eles se sentem desmerecidos por trabalharem com os pequenos e atenderem as demandas de sua faixa etária. Nascimento assinala: “O curioso é que justamente os professores que tiveram oportunidade de estudar e sabem de toda importância do cuidado no desenvolvimento da criança se recusam a exercer esse papel, enquanto as pessoas que não tem formação exercem o papel de cuidar.” (NASCIMENTO, 2005, p.58)

Especificamente ao atendimento de 0 a 3 a entrevistada pergunta: “*Dar um banho não é um ato de ensinar? Isso é desonra?*” Porém, os professores se sentem desmerecidos ou, como é observado no cap. 4, p.66-67 desta dissertação, a falta de estrutura no atendimento produz e reforça esse sentimento ?

Apontando as contradições de todo processo histórico, Nascimento registra: “há também os profissionais que falam da dificuldade do cuidar por questões práticas: muitas vezes só existe um professor para muitos alunos... Esses professores argumentam que seria preciso uma outra pessoa para ajudar nessas tarefas.” (NASCIMENTO, 2005, p.58)

A Coordenadora relata que em visita feita a uma creche com ótima estrutura, que, em sua avaliação, pode ser uma escola modelo, disse a diretora: *“Você precisa dar um perfil pedagógico a essa escola! As pessoas precisam entrar aqui e ver no que essa escola acredita.”* Ao que ponderamos, já não possui essa escola um perfil pedagógico? Ela já não imprime um ritmo e um caráter ao trabalho que corresponde ao que seus profissionais acreditam ser o melhor ou o possível? O que está sendo chamado de pedagógico? Quando se agrupam crianças em um mesmo espaço e se desenvolvem atividades com elas já não se está comprometido com um viés e uma concepção de Educação Infantil? Ainda que não se tenha bem claro que concepção seja essa ela está permeando todas as ações. Talvez o que se tenha querido evidenciar é que o trabalho pedagógico dessa escola não corresponde ao que a coordenadora entende sê-lo.

A coordenadora de Educação Infantil diz que quando chega à escola a primeira coisa que ouve: *“Não estão desenvolvendo nada com as crianças”*. A maior preocupação então seria a questão da qualidade e sabe que a qualidade vem com o profissional bem motivado.

Quanto à motivação do professor, a coordenadora foi inquirida pela entrevistadora sobre o que acredita que possa mudar essa situação e esta afirmou que todo mundo sabe que é a questão salarial. Afirma que o Plano de Cargos e Salários (anexo 5) é muito bom, *“embora não seja um dos melhores”*, e acha que o governo hoje está oferecendo um bom momento para a Educação Infantil, revendo cargos e salários.

Segundo a entrevistada, há professores que trabalham de manhã, tarde e noite, o que em sua opinião impossibilita trabalhar com qualidade, pois falta a esse professor estrutura física, mental, emocional. Não haveria horário possível de planejamento e pesquisa para esses professores, logo, ele ao entrar em sala, veria o que iria “dar hoje”. A coordenadora defende que o professor trabalhe num só horário com a garantia de um bom salário em regime de exclusividade, com um ambiente de pesquisa, em condições de preparar suas aulas com antecedência.

Segundo informação fornecida através do questionário, a escolaridade exigida pela Secretaria para ingressar na Educação Infantil é Ensino Médio – Modalidade Normal, para professores e auxiliares, não existindo concurso público com prova específica para a Educação Infantil. O Município possui plano de carreira aprovado em fevereiro de 2003, no qual não há especificidade para

profissionais da Educação Infantil. O vínculo empregatício para professor é o estatutário com carga horária semanal de 22h, distribuídas entre 20h em atividades diretas com a criança e 2h em atividades de planejamento, e piso salarial de R\$591,00. O vínculo dos auxiliares que atuam em creche é o contrato temporário⁸, sendo que sua carga horária e seu piso salarial não foram informados. O mecanismo de nomeação de diretor de creche e pré-escola é a indicação, não havendo tempo de mandato nem requisitos mínimos para o exercício da função. A escolaridade mínima exigida para ser diretor na Educação Infantil é o Ensino Médio – Modalidade Normal. O piso salarial do diretor não foi informado.

De acordo com o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, os profissionais são classificados em Docente I e Docente II, de acordo com o segmento em que atuam, Supervisão e Orientação Educacional; cada classe contém níveis de acordo com a formação até o curso de Doutorado relacionado à sua área de atuação; sendo prevista a progressão salarial por tempo de serviço. O plano apresenta a possibilidade de gratificações por exercício de direção, direção adjunta, dirigente de turno, lotação em escola de difícil acesso, docência em classes regulares de alunos portadores de necessidades especiais e em classes de alunos da primeira etapa do 1º ciclo. Garante aos aposentados todos os benefícios dos servidores em atividade e o pertencimento obrigatório ao quadro do magistério para o exercício das funções de diretor e diretor adjunto de unidade escolar. O plano apresenta ementa que regulamenta a concessão de Adicional de Qualificação Profissional Cumulativa que só pode ser solicitada anualmente, após o estágio probatório, para cursos relacionados à formação e cargo do profissional de duração mínima de quatro horas, somando cento e vinte horas.

Sobre os problemas que identifica hoje na Educação Infantil do município, a Coordenadora aponta a preocupação com a formação das crianças, com a qualidade. Afirma que gostaria que seu filho estivesse estudando no município e quer para essas crianças o que gostaria de ter para o filho: uma educação de qualidade, que a criança sinta prazer de ir à escola. Não que a criança vá pra ali para cumprir um tempo ou estar confinada entre quatro paredes, registra. A entrevistada coloca que se preocupa muito com isso e teme não conseguir alterar.

⁸ Embora durante a pesquisa tenha encontrado duas auxiliares estatutárias com regime de seis horas diárias em uma das escolas, sendo a auxiliar entrevistada citada no texto uma dessas duas.

Gostaria que as pessoas falassem: “*Caramba, a Educação Infantil do município é muito boa*”.

Finaliza a entrevista expressando o desejo para a Educação Infantil na cidade: “*Que eu fique e que consiga realizar meus ideais.*” Complementa dizendo que se ela não ficar a entrevistadora poderá pensar: “*É, então alguma coisa aconteceu com ela que não conseguiu*”. Essa visível insegurança inerente ao próprio cargo que ocupa também é apontada na pesquisa de 2001 quando a entrevistada narra estar de certa forma atenta a eleição para prefeito, pois disso dependeria a possibilidade de dar continuidade ao trabalho.

3.2.1

A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL

Junto com o questionário, conforme solicitado, a coordenadora de Educação Infantil da rede entregou parte do documento intitulado: PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL (anexo 4), datado de outubro de 2008 e tendo como responsáveis órgãos vinculados a Prefeitura e a Secretaria de Educação.

Durante a entrevista, a Coordenadora foi indagada sobre a proposta de Educação Infantil da rede e citou a Matriz Curricular. Segundo a entrevistada, todos os profissionais da rede, da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, participaram ativamente da construção da proposta. Relata: “*Na época lembro que foi até exaustivo porque a gente tinha reuniões até por áreas, depois de ajeitar com as opiniões dos outros tinha outra reunião para ver se ficou conforme e aí depois teve mais ajuste em cima daquilo, passou pelo conselho.*”

A entrevistada ressalta que fala neste momento como professora da escola e não como coordenação, apontando àquele momento como um processo participativo. Acredita que se têm falhas, foi por imaturidade das pessoas que elaboraram. Descreve a forma democrática de votação de cada ponto tratado, nem sempre ganhando aquilo que considerava a melhor proposta.

Segundo a entrevistada, em relação ao processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, houve uma tensa discussão sobre que tipo de letra deveria ser utilizada com a criança, quando um grande grupo propunha usar a letra bastão e deixar a letra cursiva para outros momentos da vida. Ainda assim,

continua: *“Hoje se vê a professora segurando na mão da criança para copiar uma letra que não reconhece. Por mais que se leve a técnica, tem informações que a pessoa ainda não internalizou, não absorveu, não acreditou, tem o direito”*.

Aqui se revelam concepções de alfabetização e infância que se expressam em duas questões aparentemente diferentes, porém complementares. Uma é sobre o tipo de letra a se usar na Educação Infantil baseado em que a letra bastão seria mais fácil de reconhecer e reproduzir, além de ser uma forma de traçar a escrita mais próxima do que vemos no uso social (impressos). Outra é a reprodução de letras sem significado e contextualização para a criança.

Geralmente na escola os debates sobre alfabetização passam, e muitas vezes ficam, nessas duas questões – tipo de letra e forma de introdução e ensino da escrita propriamente dita. Reduz-se a alfabetização a uma questão de métodos e técnicas. Muitos autores têm dado suas contribuições para as reflexões sobre alfabetização e letramento e há quase um consenso de que alfabetizar não é apenas uma questão de método. Para Paulo Freire: *“a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele”*. (1982, p. 22) Nessa perspectiva alfabetizar não é apenas ensinar letras ou palavras, mas tem a ver com a própria inserção dos sujeitos no mundo da cultura, sua apropriação e recriação. Isso não quer dizer que não se tem que oportunizar a criança o conhecimento específico das técnicas de registro e leitura. Mas esse conhecimento apartado do mundo real em que ela transita, assim como qualquer outro conhecimento, é estéril, mera técnica de repetição.

O conhecimento assim tratado corresponde a uma visão de criança como receptora de um conhecimento acabado, no qual ela não tem nenhuma interferência. Essa é uma criança passiva que só existe nos manuais que a compreendem de forma isolada, analisada fora da perspectiva de seu pertencimento de povo e classe que as constituem.

De acordo com Benjamin, como já tratado nessa dissertação (Cap.1, p.14), a criança não é passiva frente à cultura, ela é um sujeito imerso na cultura, parte e produtora dela: *“Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar”* (BENJAMIN, 2002, p.69). Nessa perspectiva o trabalho com a criança passa necessariamente pela sua leitura, compreensão e tradução do mundo que a cerca, seja esse o mais local ou amplo, global.

Logo, o tipo de letra e a forma de ensiná-las tornam-se questões quase secundárias no processo de alfabetização e letramento quando clareamos essas questões centrais – concepções de alfabetização e infância. Quando compreendemos o quê, para quê e para quem ensinamos algo, a forma se constrói e se constitui no diálogo com a própria realidade.

Quanto à prioridade da proposta, a entrevistada aponta que:

Enfatiza muito a oralidade, a questão de a criança ser ouvida, na formação dela mesma, para praticar cidadania, deixar que a criança fale, desenvolver sua expressão mais individual. A questão da leitura, do acesso a leitura, vários gêneros textuais, vários portadores textuais. O processo de formação do cidadão participativo, a ação infantil.

Registra ainda: *“Não é um movimento assistencialista, nem de confinamento de uma criança, e é por isso que às vezes angustia você ter e o profissional não se reportar a isso... A teoria e a prática, ela vai, mas ela volta, não está caminhando”*. Assim, a Coordenadora fala da proposta pedagógica e seu processo de elaboração com muita ênfase, demonstrando que esta tem para ela uma grande importância, mas não é isso que a proposta significa para a rede, de acordo com as suas próprias impressões e posteriormente observado nas escolas pesquisadas.

De acordo com Kramer (1999b, p.169), toda proposta curricular tem não só uma história, mas traz em si uma aposta, traz as dificuldades e problemas que enfrenta, os desejos e caminhos que aponta. O relato da entrevistada aponta tudo isso, a história da construção da proposta, os conflitos que emergiram no debate, a aposta na superação dos conflitos através do próprio debate, os desejos e caminhos que aponta.

Como uma proposta curricular contém projetos e visões de mundo, sociedade, sujeitos, no seu processo de construção essas questões se enfrentam, são disputadas pelos sujeitos envolvidos. O que se torna documento é resultado dessa disputa, o que se torna prática é aquilo de fato se identifica com os sujeitos que a executam cotidianamente, como pode ser observado no cap. 4.

Pelo título, Proposta Curricular da Rede Municipal, subentende-se de que é uma proposta para a rede em todos os níveis a que atende – Educação Infantil e Ensino Fundamental. No entanto, a cópia entregue se inicia na página 23 e se encerra na página 34. Contém a seguinte estrutura: três páginas de texto introdutório e as páginas seguintes com listas de objetivos divididos por áreas.

O texto introdutório se intitula *Educação Infantil de ontem e de hoje: perspectivas de ação com a criança pequena*. O texto faz um brevíssimo histórico da Educação Infantil, citando os teóricos que mais influenciaram seu desenvolvimento desde Comenius a Piaget e Vygotsky; traça o perfil do que transcorreu no Brasil desde o atendimento de assistência e guarda às conquistas legais dos últimos anos do século vinte; trata das concepções que fundamentam e/ou são fundamentadas por essas conquistas.

Fala da passagem do atendimento da assistência para a educação, da relação educar/cuidar e das formas de compreensão sobre essa criança: “Surge, então, uma criança verdadeira, ativa, curiosa, imaginativa e criativa, destacando-se a educação voltada às crianças, reconhecendo-as enquanto sujeito social, legitimando-a como competente e sujeito de direitos.” (SME, 2008, p.24)

A proposta aponta a perspectiva de Educação Infantil “como uma experiência singular, única, rica em (re)descobertas, em encontros e desencontros, satisfações e insatisfações, em enganos e desenganos, em alegrias e tristezas; rica em vida, rica no humano”. (SME, 2008, p.25)

Propõe “estabelecer na dialética entre prática e teoria a constituição da práxis, do fazer pedagógico dialogado junto à criança, dialogando e refletindo com elas e não por elas”. (SME, 2008, p.25)

Assume a criança como ser cognitivo, afetivo, social, político, cultural e histórico, que constrói conhecimentos dos quais também é parte, propõe um fazer pedagógico que encoraje e respeite as crianças nas suas diferentes manifestações e linguagens. Declara que a preocupação básica da proposta é: “educar e cuidar da infância a partir da articulação do ambiente que a constitui de forma lúdica, prazerosa, significativa...” (SME, 2008, p.25)

Assim anunciada sua proposição, o documento apresenta a Proposta Curricular de Educação Infantil propriamente dita. Esta se divide em faixas etárias de três a cinco anos e eixos nomeados: Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Vida em Sociedade, Conhecimentos Matemáticos, Natureza e Tecnologia, Linguagens Artísticas. Cada um dos eixos apresenta uma lista de objetivos a serem alcançados pela criança.

Analisando a proposta algumas questões se impõem a reflexão. O texto introdutório anuncia posições, mas não as desdobra sobre como isso se refletiria na prática pedagógica com a criança. Disponibiliza uma síntese das reflexões

presentes em documentos do MEC e na produção teórica sobre as mudanças ocorridas e/ou necessárias ao trabalho junto à infância, porém, não apresenta uma reflexão mais aproximada do cotidiano da escola de Educação Infantil. Como essa visão apresentada no texto se evidencia na prática? Dessa forma colabora para que, mais uma vez, o profissional tenha em mãos os termos e idéias que, esvaziadas de conteúdo reflexivo, acabam por virar chavões e alimentar modismos como os citados pela coordenadora na entrevista.

Embora fale de um fazer pedagógico dialogado com a criança, a proposta apresenta uma lista de objetivos a serem alcançados pela criança. A lógica é: “*o aluno deverá ser capaz de*”, dos remanescentes manuais tecnicistas. É o aluno que deve aprender ao invés de ser o professor que deva ensinar, propiciar, oferecer, disponibilizar, apresentar, colaborar. Quando se tem de antemão uma lista do que o outro deverá saber e fazer não sobra muita margem para caminhar a partir do que ele, sujeito da ação pedagógica, sabe, deseja, sonha, cria, pergunta.

O texto assume uma concepção da criança como ser cognitivo, afetivo, social, político, cultural e histórico, mas da lista de objetivos subentende-se uma criança como ser prioritariamente cognitivo. O foco parece estar colocado nas aprendizagens necessárias ao Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental é a etapa subsequente à Educação Infantil e esse fato lhe traz marcas, influência sua organização, como não poderia deixar de sê-lo. No entanto, não se justifica que a Educação Infantil seja organizada em função do que virá depois. Benjamin, como já apontado no capítulo, página 12 dessa dissertação, afirma que: “Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto.” (BENJAMIN, 2002, p. 117) O “instante do gesto” não corresponde ao imediatismo ou a fugacidade, mas se contrapõe a visão de preparação para o futuro que tanto tem atrapalhado a “realização da infância” porque é sempre um olhar do adulto “interpretando a seu modo a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 92). Vivendo a infância da forma mais plena possível é que ela se preparará para o Ensino Fundamental como consequência e não como horizonte primordial.

O texto da proposta analisada também aponta na direção da construção de conhecimentos de forma lúdica, prazerosa e significativa, e trata pouco sobre construir conhecimentos. Não faz contrapontos sobre o que seria uma prática na perspectiva de construção, lúdica, prazerosa e significativa, no que essa

perspectiva se difere de outras formas de trabalhar com a criança. A proposta está organizada em objetivos por faixas etárias. Parecendo supor ser possível garantir a todas as crianças as mesmas aprendizagens ao mesmo tempo. Também aparentando desconsiderar a possibilidade de terem outras aprendizagens, outras experiências, por vezes inclusive as que estão programadas para a idade seguinte. Essa forma de organização, com objetivos pré-determinados por faixa etária, pode fortalecer uma perspectiva de avaliação na qual se dê ênfase ao que a criança deveria ter aprendido e não ao que ela demonstra ter aprendido de fato. Dessa forma, se ela não aprender tudo aquilo, aprender outras coisas, pode vir a ser avaliada como uma criança que não sabe por que não correspondeu às expectativas formuladas sobre ela. A consequência dessa organização, de certa forma, se confirma no item avaliação, no cap. 4 dessa dissertação.

Apesar de se intitular Proposta Curricular de Educação Infantil, ela já inicia com a idade de três anos. A intencionalidade pedagógica do trabalho com crianças menores não está explicitada nem os objetivos a serem alcançados na ação pedagógica.

O eixo Vida em Sociedade se encerra, nas três faixas etárias, com o objetivo: “Desenvolver no aluno a importância das datas cívicas brasileiras”. (SME, 2008, p.25) Vale dizer que durante a pesquisa tive acesso aos Planos de Ação das unidades solicitados pela coordenação e pude verificar o quanto esse objetivo se traduz efetivamente.

Até aquela data (07/10/2009) apenas onze escolas haviam entregado seus planos de ação, todas escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. Nenhuma unidade de Educação Infantil havia entregado o plano de ação.

Uma primeira impressão é de que não há uma orientação sobre o que é um plano de ação, nem um parâmetro fornecido pela gestão da rede. Cada escola faz de uma forma. Há desde uma síntese do PPP até a lista de atividades a serem realizadas no ano.

Dessas onze escolas, cinco apresentam uma lista de datas comemorativas a serem trabalhadas, uma apenas recomenda que as datas comemorativas sejam inseridas no trabalho com os projetos⁹. A lista de datas é extensa e variada, como se pode ver a seguir: Carnaval, Dia do Idoso, Páscoa, Outono, Dia da Mentira, Dia

⁹ Esse é um termo largamente utilizado para designar diferentes formas de organização do planejamento.

do Índio, Dia de Tiradentes, Dia do Livro Didático, Dia de Monteiro Lobato, Dia do Descobrimento do Brasil, Dia da Família na Escola, Dia da Educação, Dia das Comunicações, Dia da Comunidade, Dia do Silêncio, Dia do Trabalho, Dia da Abolição, Dia das Mães, Dia da Mulher, Dia do Pintor, Dia da Biblioteca, Dia da Eliminação do Preconceito, Dia da Paz, Dia da Fraternidade Brasileira, Dia do Abraço, Dia da Escola, Dia do Circo, Inverno, Dia da Água, Dia do Teatro, Dia da Infância, Dia do Meio Ambiente, Dia de Corpus Christi, Dia do Livro Infantil, Dia da Saúde e Nutrição, Dia dos Namorados, Dia da Proteção das Florestas, Festa Junina, Dia do Pescador, Dia do Bombeiro, Dia das Avós, Dia do Futebol, Dia do Folclore, Dia dos Pais, Dia do Soldado, Dia do Hino Nacional, Dia da Conservação do Solo, Dia do Amigo, Dia do Trânsito, Dia da Independência, Aniversário da Cidade, Primavera, Dia das Crianças, Dia do Professor, Eleições, Dia da Cultura, Dia da Família, Dia da Bandeira, Dia da Proclamação da República, Dia da Música, Dia do Zumbi, Verão, Natal.

3.2.2

AS ESCOLAS OBSERVADAS

A definição das escolas observadas se deu a partir de conversa com a coordenadora sobre a proposta da pesquisa. Solicitei que me fosse indicada uma escola exclusivamente de Educação Infantil com Pré-escola. Foi indicada uma unidade de Educação Infantil de horário integral que atende a crianças de nove meses a seis anos e que é tida como uma unidade com ótima infra-estrutura, a mesma escola já citada na entrevista da coordenadora. Após algumas semanas de observação solicitei a possibilidade de observar outra escola também exclusivamente de Educação Infantil com Pré-escola. Foi então indicada uma unidade de Educação Infantil de horário parcial que atende a crianças de três a seis anos. A primeira escola será chamada de Escola 1, a segunda escola observada será chamada de Escola 2.

São duas escolas públicas de Educação Infantil inseridas no mesmo sistema de ensino que apresentam características, identidades e perfis diverso uma da outra. Enquanto uma escola é quase recém inaugurada, a outra existe há quase meio século. Uma ainda não constitui uma identidade própria como aponta a própria Coordenadora em entrevista, a outra luta entre manter a identidade construída ao longo dos anos por tantos profissionais que ali passaram e uma outra identidade possível de se construir com a municipalização e a chegada de

novos profissionais. O prédio de uma está novo, a outra está conservada. Em uma há profissionais com apego ao local e ao trabalho, na outra os profissionais passam por ela. As duas escolas têm problemas de pessoal, desde o quantitativo à formação. Cada uma com suas alegrias e tristezas, acertos e equívocos, dificuldades e possibilidades.

Ambas são, de certa forma, novas nesse sistema, até mesmo porque, como em tantos outros sistemas municipais de ensino, a Educação Infantil só tem adquirido corpo e visibilidade após a LDB e, mais especificamente, após a aprovação do FUNDEB e a Emenda Constitucional Nº 59. O fato de uma ser fruto da extinção da ação de uma ONG e aquisição do prédio pelo poder público e a outra do processo de municipalização de uma unidade estadual reflete essa nova realidade da Educação Infantil.

Como apontou a Coordenadora na entrevista já citada no cap. 3, há uma questão política forte que permeia todo o trabalho com a educação pública municipal. O tempo de mandato do governante é o máximo de tempo que se costuma ter para o desenvolvimento de um projeto de gestão. O pouco tempo que a Coordenadora atual tem a frente da Educação Infantil também se configura como um fator que demanda adaptação de todos os implicados.

ESCOLA 1

A Escola 1 se localiza em um bairro residencial que fica a vinte minutos de ônibus do centro da cidade, bem servido de condução contando com três linhas de ônibus intermunicipais que ligam este e outros bairros à cidade vizinha através do centro da cidade ou pela BR101. Possui escolas privadas de pequeno e médio porte, uma escola municipal de Ensino Fundamental, diversas igrejas evangélicas e pelo menos uma igreja católica, o comércio é farto com lojas e serviços de todo tipo desde os de tipo familiar a redes conhecidas no município. A rua da escola, que se localiza numa curva, possui intenso fluxo de carros e ônibus e nenhuma sinalização que oriente ou alerte sobre a existência da escola naquele local.

No prédio onde hoje funciona a escola funcionou anteriormente uma instituição em regime de internato e semi-internato para crianças abandonadas vinculado a uma ONG.

Em 2005 a instituição encerrou suas atividades naquele local deixando todo o seu mobiliário, de acordo com informações fornecidas por uma antiga

funcionária. Em fevereiro do mesmo ano a prefeitura alugou o prédio e ali iniciou o funcionamento da creche através de um “convênio informal”, com funcionários contratados, alguns remanescentes da fase anterior. A creche tinha em torno de sessenta crianças divididas em sete grupos que iam do berçário ao pré 3.

De acordo com a mesma funcionária, havia uma grande procura da comunidade por vagas e não havia verba de manutenção das atividades. O prédio era escuro, organizado internamente com divisórias de madeira escura, segundo a atual diretora estava em condições precárias e seu mobiliário era inadequado. A Secretaria mandava papel higiênico, carne e frango para a merenda, não mandava material de limpeza. A unidade era mantida com a colaboração de vizinhos e dos próprios profissionais.

No final de 2006, de acordo ainda com a funcionária, uma professora concursada do município assumiu a direção da unidade e instalou o Conselho Escolar. A partir de então começaram a chegar profissionais concursados da rede. O prédio foi comprado pela prefeitura em 2007. Em sua avaliação houve uma queda na qualidade do trabalho e a diretora foi exonerada em 2008. Nesse mesmo ano assumiu a atual diretora e em seguida a unidade passou por obras que, segundo a própria diretora, seria uma obra emergencial que se tornou estrutural. Ainda segundo a diretora, após as obras a comunidade começou a enxergar a escola de forma mais simpática e confiante. Após as obras, foi inaugurada, em 15/04/09, a creche municipal. A funcionária que fornece essa narrativa considera que hoje as crianças tenham conforto na unidade.

A diretora está há dois anos na gestão, embora seja da rede há 17 anos e já tenha exercido essa função em outra escola, é nova nessa escola, chegou para assumir a direção e vem do Ensino Fundamental.

O prédio de três andares possui no térreo um pátio com uma parte aberta e outra coberta, hall de entrada que dá acesso a escada para o andar superior, a uma sala de reuniões e a partir desta à sala da direção e secretaria. Esse mesmo hall dá acesso ao corredor do refeitório à direita e prossegue em um corredor que dá acesso a uma sala de aula, um banheiro para adultos, um banheiro para as crianças e uma espécie de almoxarifado. O segundo andar é composto por berçário, 3 salas de aula, banheiro de meninas, banheiro de meninos e banheiro de adultos. O terceiro andar é composto por 5 salas de aula, sala de vídeo, banheiro de meninas, banheiro de meninos, banheiro de adultos.

De acordo com a portaria de matrícula de 13/11/09 (SECRETARIA, nº13/2009) a modulação das turmas deveria ser conforme apresenta a tabela 5:

Tabela 5 – Modulação das turmas de Educação Infantil conforme a portaria nº13/2009

Grupo	Idade	Nº Crianças	Profissionais
Creche 1A	nove meses a um ano	8 a 10	duas auxiliares de horário integral
Creche 1B	um a dois anos	até 12	duas auxiliares de horário integral
Creche 2	dois a três anos	até 12	uma auxiliar de horário integral e uma professora de horário integral ¹⁰
Creche 3	três a quatro anos	até 15	uma auxiliar de horário integral e uma professora de horário integral
Pré 1	quatro a cinco anos	até 20	uma professora de horário integral
Pré 2	cinco a seis anos	até 20	uma professora de horário integral

Segundo a diretora esse ano foi planejado a abertura de treze grupos e a matrícula foi feita antes do ano letivo começar, contando que a secretaria fosse encaminhar os profissionais necessários. O que não ocorreu e profissionais que, ainda segundo a diretora, não desejavam continuar na escola porque desejavam trabalhar com o Ensino Fundamental e foram para essa unidade sem saber o que lhes aguardava, foram remanejados. Os treze grupos se reduziram a dez com o quantitativo de alunos acima da modulação oficial. A escola hoje possui dez grupos de crianças organizados como mostra a tabela 6 :

Tabela 6 – Modulação real da unidade

Grupo	Nº Crianças no início do ano	Nº Crianças no decorrer do ano	Profissionais existentes à época da observação	Carência de profissionais
Creche 1A	12	12	duas auxiliares de horário integral	
Creche 1B	20	14	duas auxiliares de horário integral	
Creche 2A	20	15	uma auxiliar de horário integral	uma professora de horário integral
Creche 2B	25	15	uma auxiliar de horário parcial e uma professora de horário parcial	uma auxiliar de horário parcial e uma professora de horário parcial
Creche 3A	21	17	uma professora de horário parcial	uma auxiliar de horário integral e uma professora de horário parcial
Creche 3B	20	14 ¹¹	duas professoras de horário parcial e uma auxiliar de horário integral	
Pré 1A	19	16	uma professora de horário parcial	uma professora de horário parcial
Pré 1B	17	13	uma auxiliar de horário integral	uma professora

¹⁰ Como não existe professora estatutária na rede em horário integral esse quadro costuma ser preenchido por uma professora de matrícula (estatutária) e dupla regência (DR) na mesma unidade ou duas professoras de horário parcial.

¹¹ Sendo que uma com NEE - Necessidades Educacionais Especiais

				de horário integral
Pré 2A	19	15	uma professora de horário parcial e uma auxiliar de horário parcial	uma professora de horário parcial
Pré 2B	19	17	uma professora de horário integral	

O quantitativo de profissionais é insuficiente, a escola tem mais auxiliares que professores e a carência seria de sete professores. No dia a dia da escola lidam com a criança o professor, o auxiliar e o profissional de serviços gerais, pois ocorre um remanejamento constante de acordo com a necessidade do dia e do momento.

Das nove auxiliares apenas duas, as parciais, são estatutárias, todas as outras são contratadas. As professoras são estatutárias sendo que quatro tem matrícula na escola, uma tem matrícula e DR¹² na escola e duas tem só DR na escola. A diretora afirma que mesmo com o quadro completo a modulação oficial de profissionais não atende a necessidade da escola por ser vertical.

No segundo semestre chegaram cinco professoras contratadas em regime parcial e uma professora de matrícula passou a fazer DR na escola.

Foram realizadas em torno de 42 horas de observação entre os meses de março e junho, divididas entre aula e planejamento, como também quatro entrevistas, além de uma conversa com a funcionária da secretaria para a coleta de informações sobre a história da unidade. Na tabela 7 se encontram os perfis dos profissionais entrevistados que serão denominados no decorrer do texto como D, O, P e A.

Tabela 7 - Perfis dos profissionais entrevistados na escola 1

Função	Formação	Tempo na rede	Tempo na EI	Tempo na escola	Vínculo
Diretora	Pedagogia	17 anos	02 anos	02 anos	Estatutário
Orientadora Pedagógica	Pedagogia	10 anos	03 anos	02 anos	Estatutário
Professora	Pedagogia – em curso	15 anos	03 anos	02 anos	Estatutário
Auxiliar	E. M. - Normal	04 anos	08 anos	04 meses	Estatutário

A observação foi realizada em uma turma de Pré 2, com 15 crianças de 5 anos, sob a responsabilidade de uma professora de horário parcial e uma auxiliar de horário parcial. A sala na qual se deu a observação fica no terceiro andar, é pequena, com duas janelas basculantes que não permitem muita ventilação. As

¹² Regime no qual o professor estatutário dobra o seu horário de trabalho, mas não lhe são garantidos os benefícios da matrícula.

paredes são pintadas de coral até pelo menos a altura de um metro e a partir daí são pintadas de branco. O mobiliário é composto por cinco mesas quadradas brancas com quatro cadeiras coloridas, um armário, uma mesa de professor e uma estante com compartimentos plásticos coloridos removíveis. Há um quadro branco, um mural do “Piu-Piu e Frajola” escrito “Sejam bem vindos”, composto por figuras adquiridas no comércio de decoração de festas infantis. Outro mural fixado acima de um metro de altura exibe uma centopéia oriunda do mesmo comércio (aparentemente) com o alfabeto, um cartaz de EVA¹³ do Piu-Piu exibe as datas dos aniversários do semestre dentro de estrelas. Há um cartaz de propaganda do programa “Alfa e Beto”¹⁴ e trabalhos de alunos pendurados nos varais. Esses trabalhos são exercícios estruturados.

ESCOLA 2

A Escola 2 se localiza no bairro central da cidade, em uma das suas principais ruas, onde se localizam as principais agências de banco, o principal comércio, a rede de serviços em geral, as maiores e mais tradicionais escolas da cidade, várias instituições públicas como o Pronto Socorro, o Conselho Tutelar, o Fórum e a Prefeitura. Além de várias Igrejas Evangélicas de diferentes portes e segmentos, localiza-se também a matriz da Igreja Católica na cidade, no pátio da qual está instalada a escola. Quase todas as linhas de ônibus que atravessam a cidade e a ligam à cidade vizinha passam na rua da escola.

Esta era uma escola paroquial, uma escola da igreja. Estabeleceu-se um convênio entre a igreja e o Estado e há quarenta e oito anos o prédio foi cedido para o funcionamento de uma escola pública estadual. De acordo com a diretora, a Diocese conhece o trabalho e é parceira, mas não há intervenção religiosa na escola. As famílias são convidadas a participar da vida religiosa, como a missa de Páscoa que é realizada para as crianças.

A escola funciona na parte térrea de um prédio que pertence à igreja e no qual funcionam setores da paróquia. Para chegar à escola é necessário subir a escadas que levam a igreja e a uma pequena travessa paralela a rua principal que possui trânsito interno de quem circula por outras instituições. Após subir as

¹³ Tipo de borracha não tóxica aplicada em diversas atividades artesanais.

¹⁴ Programa de Alfabetização criado pelo Instituto Alfa e Beto – IAB, organização não governamental, destinado aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental que vem sendo adquirido por diversas prefeituras, inclusive a do município pesquisado, com vistas a promover a alfabetização de todos os alunos em um ano.

escadas e passar pela travessa, entramos por um portão lateral da igreja e atravessamos o pátio da mesma. Chegamos então ao primeiro portão da escola que separa seu pátio externo da área da igreja, mas esse pátio também é utilizado pela igreja em determinadas ocasiões sem prejuízo para o funcionamento da escola. Passando por esse portão temos um corredor e logo a direita uma sala que serve de refeitório e à esquerda a cozinha. Passando a cozinha, esse corredor se alarga sendo um espaço de circulação para onde confluem quase todos os espaços da escola. À esquerda há um pequeno espaço com o bebedouro que vai dar no banheiro e em duas salas de aula. À direita tem o pátio de areia e brinquedos de parque. Seguindo em frente, à direita tem uma sala de aula, ao lado, de frente para a entrada, outra sala. Mais à direita se localiza a Sala de recursos e um pequeno corredor que tem um banheiro de funcionários e a sala da direção. As quatro salas de aula são nomeadas de acordo com a cor da porta, mobiliário e objetos: Sala Amarela, Sala Laranja, Sala Rosa, Sala Azul.

A escola, que recebe crianças de todo o município, possui sete turmas de Pré-escola em horário parcial, atendendo a 130 crianças, sendo que 10 são consideradas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE – físicas ou condutas típicas de síndromes ou transtornos psiquiátricos e/ou psicológicos.

Esse ano a escola foi municipalizada, o que acarretou mudanças na sua dinâmica de funcionamento e, de acordo com diretora, ficou sem infra-estrutura.

A diretora, que está na Educação Infantil há 25 anos, é do Estado e foi cedida para o município. Chegou à escola há 22 anos, onde foi professora e OP, e está há 16 anos na direção. Segundo sua observação exerce uma gestão democrática na qual o grupo tem ciência dos problemas e decide em conjunto, planeja coletivamente e acompanha o trabalho de perto.

Afirma ser o grupo antigo do Estado muito coeso, que trabalha com muita paixão. Por iniciativa da direção todos os profissionais desse grupo foram muito bem capacitados, até os profissionais de apoio. Desenvolviam cursos e palestras para pais. Em suas palavras: *“A escola tem um compromisso com a criança, tudo é feito pela criança, a prioridade é o aluno”*.

Ainda segundo a diretora, no processo de municipalização recebeu profissionais que tinham disposição para aprender sobre o trabalho, mas o profissional do município não seria bem capacitado; o Estado cedeu duas professoras de Sala de Recursos. A diretora estava em turma nos dois turnos até

quase o final do primeiro semestre e a orientadora pedagógica está em turma porque ainda falta professora.

Foram realizadas em torno de 24 horas de observação entre os meses de julho e agosto, divididas entre aula e planejamento, como também duas entrevistas, com a Diretora e a Professora. Na tabela 8 se encontram os perfis desses profissionais que serão denominados no decorrer do texto como D, e P.

Tabela 8 - Perfis dos profissionais entrevistados na escola 2

Função	Formação	Tempo na rede	Tempo na EI	Tempo na escola	Vínculo
Diretora	Pedagogia	—	25 anos	22 anos	Estatutário
Professora	Pedagogia	15 anos	17 anos	06 meses	Estatutário

A observação foi realizada em uma turma de Pré 2, com 15 crianças de 5 anos, sob a responsabilidade de uma professora de horário parcial. A sala de aula é grande, retangular, tem prateleiras de alvenaria, um varal de abrir com toalhas das crianças, um quadro branco, uma estante de livros de parede, um cavalete e um armário baixo de quatro portas. Há um cabide com aventais, pastas “Polionda” azuis na prateleira e uma caixa de brinquedos. A sala se chama sala Amarela e assim é identificada. Além de portas as salas têm meia porta. A sala é simples e organizada.