

5

PUXANDO O FIO – TECENDO CONCLUSÕES

Vendo minha mãe fazer crochê aprendi que puxando o fio dá para fazer de novo, fazer melhor, fazer diferente. Puxar fios para tecer conclusões, é a isso que se propõe esse capítulo. Quem sabe não fica diferente?

5.1

Puxando fios

O primeiro ponto desse crochê que precisa ser puxado é o que tece concepções de infância sobre as quais tudo o mais se desenrola na escola. Independente das concepções anunciadas na proposta pedagógica da rede pesquisada, a concepção de infância que orienta o trabalho pedagógico pesquisado é a de uma fase transitória, preparatória do ser adulto, composta por fases distintas, que precisa ser desenvolvida nas habilidades físicas, preenchida de conhecimentos e valores morais para conviver em sociedade.

Coerente com essa perspectiva, os profissionais pesquisados apresentam em relação à Educação Infantil a expectativa de que prepare as crianças para a fase posterior de ensino, inculcando-lhes também valores sociais, principalmente os da obediência e do bom comportamento, ainda que com sopros de alguma margem de alegria e liberdade. Logo, as práticas priorizadas são as de instrução, orientação e guarda por parte dos adultos; sendo as crianças executoras das tarefas para elas preparadas. Visando a fase posterior de ensino, os conhecimentos priorizados são os que, julga-se, irão colaborar com a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental. Assim, ensina-se e espera-se que as crianças aprendam números, cores, formas, letras e a associação destas a palavras, como também que aprendam a se comportar, não fazer bagunça, conviver sem conflito, realizar o que lhe é proposto.

As crianças e suas famílias não participam do planejamento e avaliação do trabalho e não foi constatada a preocupação em se aproximar dos conhecimentos, práticas e valores trazidos pelas crianças e pelas famílias, nem com o conhecimento que se tem sobre a comunidade atendida.

A organização do currículo através das datas comemorativas consta na orientação curricular da rede e no planejamento das escolas, sendo naturalizada pelos profissionais que não cogitam a possibilidade de não adotá-las no seu

trabalho. Os profissionais participam da escolha das datas que serão trabalhadas a partir do critério, até onde pode ser observado, do que se compõe daquilo já vem sendo feito há muito tempo, com o que permite fazer enfeites e fantasias. As datas que compõem o currículo são de cunho religioso, histórico, social e comercial e são incorporadas como conhecimentos a serem aprendidos, como estratégias para desenvolver conhecimentos e habilidades, como também como padrões morais e de conduta, objetivo da Educação Infantil observado desde a década de trinta do séc. XX. O único evento observado não relacionado às datas comemorativas oficiais, de calendário, foi a comemoração do aniversário das crianças em uma das escolas, essa sim uma data que merece ser comemorada.

Outra carreira de pontos desse confuso crochê diz respeito à profissionalização das professoras de Educação Infantil. A Educação Infantil não é ou não foi o foco da formação e entrada na profissão da maioria dos profissionais ouvidos e observados. Quase todos os profissionais pesquisados não são profissionais de Educação Infantil, eles estão na Educação Infantil porque precisaram organizar a vida pessoal ou por que surgiu a oportunidade de assumir uma certa função.

A formação inicial desses profissionais não ofereceu um conjunto de conhecimentos necessários voltado para a área e a formação em serviço não tem nem o formato, nem a constância e a profundidade necessárias para formar o profissional com conhecimentos consistentes sobre a criança de zero a seis anos.

A carreira seguinte de pontos a serem puxados soltando os fios que cruzam esse caminho são as condições de trabalho que dificultam a apropriação desse fazer com autoria e a própria profissionalização. A inexistência de concurso específico pode indicar o não reconhecimento, por parte da gestão, da Educação Infantil como um campo de estudo e prática com especificidades. A Educação Infantil, apesar de toda cobertura legal e do reconhecimento como direito da criança, parece ser organizada e realizada de forma amadora, não profissional.

Já num emaranhado de fios encontramos práticas e interações que transitam na escola afinadas ao que sabemos ser resultado da modernidade que atropela e desumaniza, nos tornando autômatos a produzir autômatos com a melhor das intenções. Práticas recortadas da vida que pulsa dentro e em torno da escola, alienam, afastam e reproduzem; expondo professores tornados filisteus acreditando que buscam e oferecem o melhor às crianças. Profissionais que

também têm a sua subjetividade constituída num roldão de acontecimentos sem profundidade, com fins imediatos, buscando para seus alunos aquilo que aprenderam ser o melhor: aceitar, concordar, obedecer, não criar conflitos, não questionar, aceitar a rotina vazia, dar-se por satisfeito por conseguir sanar a dificuldade da hora, corresponder às expectativas.

Esses fios vêm sendo puxados, embaraçados, desembaraçados durante toda a pesquisa, porque a entrada de um observador na rotina da escola impacta de alguma forma. Assim como a pesquisadora aprendiz, os profissionais pesquisados tiveram, em especial na entrevista, uma possibilidade de pensarem sobre suas práticas, sobre porque fazer desta forma e não de outra. Tomados de assalto frente a si mesmos e as suas práticas, alguma coisa já pode não estar igual.

5.2

Tecendo conclusões

Depois de meses de busca de alguma ordenação nos fios, enfim, tenho um novelo confeccionado por impressões, informações, sentimentos, teoria, reflexão. Não é o único novelo nem o melhor, porque se constitui de conhecimento, é fruto das relações entre os homens em constante refazer-se a partir dessas relações, conhecimento que não é verdade concluída, é provisório e parcial, porque é incompleto como o próprio homem. Conhecimento que não se exime da complexidade que transita na escola, não congela, não se engessa na defesa de uma única verdade e uma única forma de fazer.

Partindo dessa compreensão, teço algumas considerações dirigidas à escola. Proponho um diálogo com os colegas, ainda que não presencial, no qual apresento a conclusão possível a mim do local de onde falo, ao qual retorno depois da imersão no cotidiano e no olhar do outro, e de onde teço pontos para um outro crochê.

Desenrolando o novelo percebo que chegar ao campo não foi tarefa simples. Penetrar um espaço carregado práticas e concepções que vão ao encontro, como também de encontro, ao que se acredita, desafia, mas também exige cuidado e respeito ao outro que constitui esse espaço. Assim, ao mesmo tempo em que queria, pretendia e precisava interagir com as crianças, temia atrapalhar, como também queria influenciar o mínimo o ambiente para poder conhecê-lo por ele mesmo. Ingênuo pretensão de uma pesquisadora iniciante. E, se eu hesitei em

buscar a interação, as crianças claro, não hesitaram. Em um dia que fui a uma das escolas apenas para realizar uma entrevista, passei depois na sala “*falei com eles e uma criança falou: ‘Já estamos quase indo embora.’ Respondi: ‘Eu sei, eu estava lá embaixo, só vim ver vocês e falar com a professora. Semana que vem eu volto.’ Uma menina falou: ‘Mas vem antes.’ Dei tchau e saí.*” (Caderno de campo, 09/06/10) Fui embora com o coração aquecido porque esse “vem antes” simbolizava o acolhimento deles e autorização que me deram de estar ali, e ela nem sabe do quanto precisei me sentir autorizada.

Tal autorização só foi internalizada quando vinda da criança, porque é para a criança, por causa dela que a escola existe. Criança é primeiro plano, não pode ser pano de fundo opaco sobre o qual se desenrola a cena. A criança é texto, fala, movimento, para a qual e da qual decorrem as ações pedagógicas. É preciso enxergar essa criança a qual dedico minha atenção, meu tempo, minha energia.

A criança é um sujeito de direitos, e isso na prática quer dizer que ela tem voz, sentimentos, idéias, compreensão, desejos. Ela é uma pessoa agora e não amanhã, quando crescer, deixar de ser criança. Não é justo que pensemos por ela, decidamos, sem sua possibilidade de opinar, o que ela precisa e deve saber e fazer. Não é justo que anulemos sua autonomia e a realização da infância hoje em nome de um futuro. É direito da criança estar em um ambiente que lhe dê atenção, que a escute e a enxergue, que considere seus desejos, preferências e interesses.

Uma escola de Educação Infantil que compreenda a criança como sujeito de direitos se organiza a partir dessa concepção e nenhuma outra questão se sobrepõe a ela, a criança. Sejam as condições de trabalho, as necessidades da instituição ou de seus profissionais, sejam as expectativas das famílias e também suas necessidades. Se a escola prioriza a criança, tudo o mais é acréscimo.

Essa criança, inserida em um tempo histórico, pertencente a um grupo social, influenciada por questões de sua geração, tem uma família. A família da criança é a família real e possível, independentemente da escola ter uma família ideal como parâmetro.

Colocar os filhos em uma unidade de horário integral geralmente em nossa sociedade, mesmo nas classes médias, tem a ver com a necessidade dos pais que trabalham de ter um lugar seguro, no qual sejam primeiramente atendidos nas necessidades de alimentação e higiene. Atendidas essas necessidades outras se impõem como adequação do espaço, relações estabelecidas internamente,

comunicação com a família e aprendizagem. A população que compõe a comunidade onde estão inseridas essas escolas muitas vezes, (como expresso nas entrevistas feitas com os profissionais), não tem as primeiras necessidades atendidas de forma que possam vislumbrar o atendimento das seguintes. Quando uma família de classe média coloca os filhos em uma escola de horário integral geralmente não é considerado abandono ou forma de se livrar de um estorvo, ou ainda colocar-se acima e a frente da criança.

Uma criança que prefere brincar a fazer exercícios de cópia de letras, está sinalizando que isso não lhe interessa, não tem para ela sentido, não importa. É preciso pensar a prática pedagógica ao invés de investigar e orientar a família, responsabilizar a criança.

Para se exercer o trabalho pedagógico com segurança e a dedicação a qual a criança tem direito, são necessárias condições de trabalho. O que exige de cada um, e de todos, que se comprometam a buscar essas condições. Professores, orientadores pedagógicos, diretores, gestores municipais, sobre todos nós paira essa responsabilidade e honrá-la não é benesse, é direito da criança. É direito da criança que os profissionais que com ela trabalham tenham habilitação para tal, que tenham conhecimentos específicos sobre a infância e sobre as crianças que trabalham diretamente, que sejam remunerados de forma que não precisem ter três jornadas de trabalho como foi constatado na pesquisa.

Um ambiente que permita a criança se expressar, criar, brincar, conhecer, interagir, pressupõe um ambiente no qual as relações se constituam de forma dialógica, no qual todos tenham vez e voz de forma igualitária. Em um ambiente no qual os adultos estão silenciados conseqüentemente a criança não será ouvida, se os adultos não têm visibilidade também não enxergarão pessoas que se encontram abaixo do seu foco de visão, se as ideias e decisões partem de uma única fonte não será a criança que poderá tomar suas próprias decisões. É preciso construir uma gestão democrática em todos os níveis para que conhecimentos e visões diversas dialoguem em favor de uma Educação Infantil que atenda à criança.

Também é direito da criança e dos professores que haja formação em serviço com a constância e continuidade que permita a permanente construção de um corpo de conhecimentos sobre infância, Educação Infantil, e a razão da sua ação pedagógica, entre outros. É imprescindível a garantia do tempo de

planejamento e estudo remunerado, dentro do horário de trabalho, como já acontece na rede pesquisada. Cabe aos professores e orientadores ocupar e utilizar esse tempo para que ele seja desenvolvido com qualidade. Cabe aos diretores e gestores municipais acompanharem esse processo de formação que, agregado de outras ações formadoras, qualifica o trabalho desenvolvido nas escolas.

Profissionais devidamente qualificados, comprometidos com a criança, não podem admitir que seu cotidiano se desenrole sem refletir sobre o porquê de sua prática, sobre a intencionalidade da ação pedagógica com a qual estão comprometidos. Não é possível conceber que professores adotem práticas apenas porque elas já existiam, porque já se acostumaram a elas, por comodismo, por não saber o que fazer. Além da antecipação dos conteúdos e atividades naturalizadas no Ensino Fundamental, a pesquisa verifica que as datas comemorativas compõem o currículo das escolas e têm centralidade neles. Datas selecionadas por critérios que nada tem a ver com a criança, carregadas de valores e crenças que não necessariamente vão ao encontro do grupo social daquela criança e de sua família. Datas que são utilizadas como motivadoras para aprendizagens desconectadas e repetitivas, que não agregam conhecimentos ou levam a novas elaborações pela criança. Datas que ocupam o espaço de outros conhecimentos que transitam ou poderiam transitar na escola.

Não entendo qual a emergência de crianças de zero a seis anos compreenderem através da escola uma data religiosa. Em um país em que o estado é laico, assim como a escola pública, religião é assunto de fórum familiar, a não ser no caso do ensino religioso oficial que é facultativo ao aluno. A mesma escola que se queixa que a família não assume seu papel com a criança é a escola que se arvora a tratar de assuntos que dizem respeito primeiro à família.

Quando a escola presta homenagens a mães e pais, por exemplo, está ensinando as crianças, inculcando em suas consciências, o papel que a sociedade já lhes reservou. Sendo que mesmo esses papéis já são relativizados. Nem sempre a mulher é mãe, quando o é não necessariamente se torna mais doce, muitas vezes é a provedora. O pai já não é o único provedor, nem sempre é um herói, muitas vezes nem existe concretamente para a criança.

Através da organização do currículo em torno de datas comemorativas, a escola solidifica e mantém um currículo monocultural, ideologicamente dominante. O currículo assim organizado seleciona determinados conhecimentos

e valores e os professores não se questionam sobre isso. O professor está comprometido com um currículo e através dele com uma perspectiva de humanidade e sociedade. Através do currículo defende, ainda que não se dê conta, “verdades” que não são problematizadas no cotidiano da escola e compõem as subjetividades que se constituem na relação social.

A escola, seus profissionais, seus gestores, tem responsabilidade sobre as subjetividades e consciências, a identidade dos sujeitos e dos grupos sociais que se constituem também nas relações escolares, nas experiências cognitivas e afetivas asseguradas no currículo.

Não é uma questão de não haver comemorações na escola, ou fazer fantasias e lembrancinhas, ou ainda, festinhas para/com a família. A questão é: quais comemorações, porque, como trabalhá-las, qual o seu papel no currículo.

É uma outra perspectiva comemorar o aniversário das crianças, o nascimento de um irmãozinho, o retorno de um colega que adoecera, fazer fantasia do gatinho da história ouvida ou criada pela turma, bonequinhos para a criança brincar e/ou levar para casa, assim como encenar para a própria turma, outras da escola e os pais, a história escolhida pela turma pelo puro prazer de fazê-lo.

A Educação Infantil não deve e não pode ser um espaço sisudo. A chegada da criança à escola já deveria ser o maior motivo de festa.

Acredito ser possível não fazermos da educação da infância uma educação filisteia se considerarmos as singularidades que compõem o coletivo da escola, nos comprometendo em estar atentos para as verdades dos métodos e programas pedagógicos que se cristalizaram e se afastaram da criança.

5.3 Retomando as conclusões

Essa pesquisa foi empreendida a fim de pesquisar o currículo Educação Infantil. Visou compreender se nas unidades observadas, ele se orienta pelas datas comemorativas do calendário civil e religioso, se essa é uma orientação da rede de ensino estudada, qual a origem dessa prática e porque é mantida nas escolas, quais as possíveis implicações na constituição das subjetividades que transitam na escola, se essa prática se relaciona a outras práticas e concepções presentes na escola.

Durante meses foi realizado um percurso de pesquisa que passou pela análise de documentos, observação e entrevistas em duas escolas de Educação Infantil de um dos cinco municípios mais populosos em relação à faixa etária de 0 a 6 anos do estado do Rio de Janeiro. Paralelamente foi realizada uma busca teórica - apresentada nos primeiros capítulos - tendo como referência Bakhtin, Vygotsky, Benjamin, Sarmiento e autores que pesquisam a escola e o currículo, transitando entre conhecer, compreender e apresentar concepções sobre Educação Infantil, Infância e Currículo,

O campo pesquisado evidenciou diferentes questões importantes para quem estuda e/ou trabalha com Educação Infantil e que foram analisadas ao longo da dissertação. As duas escolas pesquisadas, e as próprias dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino em promover a consolidação de um trabalho voltado para a infância, refletem a recente realidade da Educação Infantil que se constitui com a LDB, o FUNDEB e a Emenda Constitucional Nº 59, estando também ainda muito dependente das influências políticas que atravessam a educação pública municipal.

As **condições de trabalho** emergem na observação de forma preocupante, desde a falta de profissionais, aos seus diferentes vínculos e a presença de profissionais não habilitados que têm atuação direta com a criança; à necessidade de jornada tripla, aos salários e o plano de cargos; à falta de concurso específico; à forma de acesso ao cargo de direção; à condução do processo de municipalização; à qualidade da merenda; à falta de material e o custeio feito pelo professor; à formação continuada dos profissionais.

A **infância** é compreendida como fase de **preparação para a vida** que contém etapas que não podem ser queimadas, composta por um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas para uma **futura aplicação escolar**. A formação de hábitos, a socialização e **preparação para o Ensino Fundamental** constituem a concepção de **Educação Infantil** predominante observada e a **Alfabetização** como identificação e escrita de letras que correspondem a algumas palavras, **primando pela repetição e memorização**.

O **horário previsto para planejamento e estudo é subutilizado**, servindo a inúmeros fins, não sendo observado o estudo, o planejamento coletivo ou a reflexão sobre a prática. O **currículo** se compõe por **conteúdos mínimos**, relacionados ao Ensino Fundamental, a serem cumpridos de acordo com a

proposta pedagógica da rede através de uma **sequência de atividades**, tendo como fio condutor as **datas comemorativas**.

A **organização do currículo através das datas comemorativas** é naturalizada e aprovada pelos profissionais, a possibilidade de trabalhar sem as datas não é considerada espontaneamente. As datas que compõe o currículo são de cunho religioso, histórico, social e comercial e os **critérios para selecioná-las não são pedagógicos**. As próprias **datas são concebidas como conteúdos** e utilizadas para **desenvolver conhecimentos, habilidades, padrões morais e de conduta**.

A partir das informações colhidas nas entrevistas é possível inferir que há um certo **consenso** entre todas as instâncias envolvidas sobre trabalhar dessa forma, seja para ajudar na **organização do trabalho**, para abranger diferentes áreas de estudo, ou ainda para melhor **controle sobre a ação pedagógica**.

Ainda segundo as entrevistas, as **razões** para as profissionais optarem por trabalhar nesse viés também **não passam por qualquer questão pedagógica**. Trabalha-se assim por razões que vão do **hábito, facilidade, comodidade à tradição**; ou ainda, **faz-se sem nem saber a razão**, sem qualquer reflexão e ainda menos um aprofundamento teórico.

A organização do currículo através das datas comemorativas se mantém sem que esse fato tenha qualquer razão efetivamente pedagógica, sem que esteja vinculado a alguma necessidade da criança. É assim porque sempre foi assim.

Quando a ação pedagógica ocorre e se anuncia sem reflexão sobre si mesma é possível constatar o que Benjamin já afirmara sobre a modernidade: ela produz autômatos esvaziados de experiências que mereçam ser contadas. Práticas que repetem por repetir moldam pessoas para a manutenção da mesma modernidade que nos empobreceu de desejos, ousadia e narrativas.

Porém, essa dissertação se conclui na certeza de que há caminhos onde o que se vê é destruição, logo, é possível provocar os sujeitos pesquisados a garantir à criança a visibilidade e o respeito aos quais tem direito.