

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**As manifestações da Indústria Cultural em  
Instituições de Educação Infantil e possíveis formas  
de resistência.**

Duas realidades no município de São Carlos.

**Cibele Serrano Morales**

São Carlos

2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**As manifestações da Indústria Cultural em  
Instituições de Educação Infantil e possíveis formas  
de resistência.**

Duas realidades no município de São Carlos.

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, na área de concentração de Fundamentos da Educação, sob orientação do Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Cibele Serrano Morales**

São Carlos

2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M828mi

Morales, Cibebe Serrano.

As manifestações da indústria cultural em instituições de educação infantil e possíveis formas de resistência. – Duas realidades no município de São Carlos / Cibebe Serrano Morales. -- São Carlos : UFSCar, 2005.  
175 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Indústria cultural. 4. Currículo escolar. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

Ao meu pai, Alfredo, por me ensinar a ver o mundo.

Ao meu companheiro Luiz, força e estímulo sempre.

Aos meus filhos, Ian e Mila, por existirem e por me fazerem refletir sobre a existência.

À minha mãe Santa, por facilitar esta existência.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo e companheiro Luiz, pela parceria e imensa força que sempre me ofereceu.

Aos meus filhos Ian e Mila, pelo carinho e compreensão diante da minha ausência.

À minha mãe, Santa, por tanto tempo cedido.

À minha irmã Cristina, por caminhar junto desde o primeiro passo e à sua família, por cedê-la para esta caminhada.

Aos professores do PPGE, que participaram de forma significativa de minha formação.

As escolas, professoras e crianças que me receberam no trabalho de campo desta pesquisa.

Aos professores membros da banca, pelas contribuições e pela forma generosa com que dela aceitaram participar.

Finalmente, ao meu orientador professor Dr. João Virgílio, por ter me recebido e me acompanhado, possibilitando a concretização deste trabalho.

## **Resumo**

Esta dissertação pretende uma reflexão sobre a condição da infância, em toda sua complexidade natural e histórica, e sobre a maneira como tem sido utilizada de forma maniqueísta pela sociedade.

Reconhecendo a forte influência da indústria cultural sobre esta faixa etária, discute a grande responsabilidade da escola como mediatizadora de possíveis manifestações desta indústria dentro da instituição e como responsável por uma formação autônoma e crítica.

A Educação Infantil institucionalizada é vista com competência para, através do seu currículo e de uma prática realmente reflexiva, resistir aos ataques desta engrenagem que visa o(ao) consumo e ao aniquilamento das consciências.

Foram observadas duas instituições para ilustrar o cotidiano de escola de educação infantil e pontuar alguns aspectos que merecem um maior investimento pedagógico para atuarem como foco de resistência.

## **Abstract**

This dissertation means to reflect on the childhood condition, with all its natural and historic complexity as well as on the manner by which it has been used in a manicheistic way by the society.

Recognizing the strong influence of the cultural industry on this age group, it discusses the great responsibility of the school as a mediator of possible manifestations of this industry within the institution and as the responsible for an autonomous and critical formation.

The institutionalized child education is seen as the competence to, through its program and with the use of an actually reflexive practice, resist the attacks of this machine which aims the consumption and the annihilation of consciences.

Two institutions have been observed in order to illustrate the quotidian of the child education institute and to point out some aspects which deserve a higher pedagogical investment in order to act as a focus of resistance.

## Sumário

Apresentação .....	9
Capítulo I: Infância e Educação Infantil. ....	14
1.1- A construção da Infância .....	17
1.2- O nascimento da Educação Infantil.....	35
1.2.1 - Políticas Públicas Federais.....	38
1.2.2 - Referencial Curricular Nacional para Educação.....	43
1.3- Perfil do profissional de Educação Infantil.....	48
 Capítulo II: A indústria Cultural e a infância.....	57
2.1- Disneyzação.....	68
2.2- Música e formação cultural .....	75
 Capítulo III: A Indústria Cultural nas Instituições e possíveis pontos de resistência .....	79
3.1–Metodologia do trabalho.....	82
3.2- Caracterização das Escolas.....	84
3.3- O cotidiano nas instituições.....	94
 Considerações Finais .....	123
 Bibliografia .....	135
 Índice de imagens .....	143
 Anexos .....	145



**O BICHO**

*“Vi ontem um bicho  
Na imundice do pátio  
Catando comida entre os detritos*

*Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem.”*

**Manuel Bandeira**

## **Apresentação**

A escolha da Educação Infantil como objeto da minha pesquisa foi acontecendo lenta e naturalmente, assim como minha própria história como professora desta faixa etária.

Quando precisei fazer opção por uma carreira acadêmica, Biologia foi minha primeira escolha. Queria ser Bióloga marinha e cuidar da preservação dos mares e seus habitantes. Já nesta época questões ambientais como poluição, camada de ozônio, desmatamento e o lixo me preocupavam muito. Mas as coisas nem sempre saem como planejamos inicialmente, e isto pode não ser tão mau.

Ao iniciar meu curso de pedagogia já era casada, tinha um filho de dois anos e trabalhava como professora e coordenadora pedagógica em uma escola privada do município de Campinas. As crianças e seu universo tornaram-se a minha realidade diária. Tentar entender melhor esta realidade, minha tarefa.

Em um primeiro momento, o elo de relação que estabeleci entre minha realidade, o universo infantil, e meu projeto anterior, questões ambientais, era uma coisa muito clara para mim. Seria através da educação que eu desenvolveria uma consciência crítica sobre tais

temas. Mas ao trabalharmos com crianças desta faixa etária, percebemos que antes da reflexão, existem outros aspectos que são mais urgentes para serem desenvolvidos. A criança na qual estamos falando, é um ser ávido em aprender, em entender o mundo que a cerca. Sua participação diante da aprendizagem é extremamente ativa. Ela aprende com todos os sentidos, numa interação íntima com o mundo. Sua capacidade anímica encontra-se completamente disponibilizada para conhecer-se e conhecer o outro. Desconsiderar essas potencialidades seria um desperdício, um erro.

A possibilidade de desenvolver um trabalho de conscientização ambiental com crianças tão pequenas foi ampliando-se e metamorfoseando-se à medida que comecei a estabelecer relações entre questões como o excesso de consumo, desperdício, produção de lixo, desigualdade social, comportamentos massificados, inversão e falta de valores, agressão, violência e o papel da mídia junto a todos os demais. Sinto muita dificuldade em tornar claro este processo que transformou a minha preocupação com o lixo produzido pelo homem, em o homem produzido pelo lixo.

A princípio, a descartabilidade do homem pela sociedade era o foco de minhas atenções. Ao ver cenas de homens e crianças catando lixo nos grandes aterros, o grande número de recém nascidos morrendo em hospitais por infecção hospitalar, doenças, antes consideradas erradicadas, voltando a fazer parte do nosso cotidiano, pessoas perdendo sua identidade em nome de uma aceitação social irreal, deixavam-me, e de certa forma ainda deixam-me, descrente da Humanidade do ser humano.

Assim como questiono neste trabalho a qualidade da formação dos profissionais da educação, sobretudo educação infantil, a minha também foi falha. Apenas ao entrar na pós-graduação é que comecei a ter contato com a teoria crítica e conceitos como indústria cultural ou semicultura, encontrando neste referencial, respaldo para algumas de minhas inquietações.

O lixo, objeto inicial do meu trabalho, que era visto dentro da esfera ambiental, passou a ser encarado como indício de questões

sociais muito mais amplas e complexas. Em minha leitura, não é mais apenas o ambiente, num primeiro plano, ameaçado pelas ações humanas e sim a própria condição humana. O lixo, enquanto dejetos, prova do consumo compulsivo e irresponsável, espelha comportamentos típicos de uma sociedade que se revela desatenta e altamente manipulável. O descaso com o ambiente e com o “outro” é também o descaso consigo mesmo e com sua condição de humano civilizado. “Para que catar o lixo em frente à minha porta, se posso simplesmente empurrá-lo até à calçada do meu vizinho?” “Por que empurrar o lixo com a vassoura, se com o esguicho d’água faço menos força?” Atitudes cotidianas que demonstram total falta de reflexão e de visão de responsabilidade com o todo. São instantâneas, como o macarrão, o café, o lanche, as informações das manchetes e dos telejornais e, devo acrescentar com pesar, como a educação. Talvez não esteja conseguindo ser clara, mas não posso deixar de relacionar o tipo de tratamento dado ao ambiente com o dado ao outro aspecto deste ambiente – o humano. Vejo-o como a generalização de um comportamento que é reforçado pela própria educação, num sentido bem amplo do termo.

Tendo trabalhado mais de quinze anos com educação infantil e feito a escolha por essa habilitação e por realmente acreditar na relevância de um trabalho educativo nesta faixa do desenvolvimento humano, encontrei no texto de Theodor Adorno(1994), *Educação após Auschwitz*, a ponta de um iceberg teórico que, ao mesmo tempo, abalou-me e confortou-me. Abalou no sentido de tirar vendas em relação à mitificação que fazia, e acredito, todos fazemos um pouco, em relação à condição humana. Ajudou-me a estabelecer um fio de contato entre diferentes pontos de ação e reação humana, e a perceber que o homem é capaz sim de atos de terror diante da forma como se estabelece seu condicionamento cultural pela sociedade. Por outro lado, confortou-me por compartilhar da idéia que a educação, sobretudo na primeira infância, pode ser considerada um ponto de resistência, através do que Adorno chama de “*produção de uma consciência verdadeira*” (Adorno, 2003, p.141).

Numa sociedade alicerçada pelo consumo inconsciente e compulsivo, resultado de um processo de criação constante de novas necessidades; onde o tempo de lazer é ocupado por jogos de guerras virtuais nos quais crianças matam “sacando” seus controles; assistindo imagens editadas ou cenas sensacionalistas que têm por objetivo despertar emoções e sentimentos também pré-estabelecidos, temos, ao trabalhar com crianças na primeira infância, a possibilidade de fazê-las vivenciar, experimentar o mundo, desenvolver sentimentos e sensações reais, verdadeiras.

Na minha formação e prática como professora de educação infantil, considero a presença dos “jogos de guerra” como manifestação simbólica do desenvolvimento humano. Crianças de todas as épocas sempre brincaram com seus arcos e flechas, suas espadas e seus soldadinhos de chumbo e nem por isso tornaram-se assassinos violentos. O que questionamos é a forma como a sociedade tem deformado valores, banalizado a condição humana e dessensibilizado as crianças sem oferecer nenhuma opção ou lugar nesta sociedade. Ou você se encaixa ou está fora, é descartado como lixo. E como é difícil dizer não para seu filho diante de uma vitrine onde todos os calçados trazem logo-marcas de Bob-Esponja, Sandy e Junior, Xuxa, Angélica, Seninha... O depoimento da diretora de uma das escolas é de que as mães simplesmente não conseguem dizer não e acabam endividando-se para não colocar seu filho em uma situação desconfortável diante dos colegas.

Acredito que a escola ainda possa ser um local mais democrático, no sentido de poder atender uma clientela diversificada em vários aspectos, e que possui, através da forma como está estruturada, condições de fazer um trabalho com crianças e pais. Nesta procura da construção de uma consciência verdadeira, devemos trabalhar juntos, orientando e fortalecendo o individual e o coletivo. E, para isso, precisamos não de receitas, mas de sensibilidade e coragem para dizer não, ampliar as experiências, dar opções, rever prioridades de consumo e de lazer, num momento onde eles são quase a mesma coisa. Procurar não descartar a infância e, com ela, esse momento de

formação e/ou educação o qual ainda traz esse germe como possibilidade de mudança. Tentar mostrar que há, no mínimo, a possibilidade de escolha. O objetivo deste trabalho é, portanto, mostrar como as diversas manifestações da Indústria Cultural têm sido mediatizadas pela escola e buscar, na própria organização da instituição (formação do profissional específico, currículo, cotidiano), possibilidades de desenvolver resistência às condições (im)postas por nossa sociedade considerando, sobretudo, as especificidades da faixa etária.

A organização dos capítulos pretende, aos poucos, introduzir o leitor ao universo da pesquisa. Num primeiro momento, trabalho com o conceito de infância e sua visão em diferentes épocas e sociedades. Para tanto, busquei a visão de alguns filósofos clássicos sobre esta fase do desenvolvimento humano. Além da própria concepção de infância, procurei levantar suas idéias sobre educação. Rousseau mereceu destaque pela pertinência de suas colocações e, devo confessar, pela identificação pessoal com elas.

No primeiro capítulo, faço também um breve resgate do que foi o início da instituição de educação infantil, além de tentar mostrar, através de fragmentos da legislação brasileira, o que se entende atualmente por criança, que considerações são feitas a respeito de suas necessidades específicas e, particularmente, o que tem sido pensado em termos de currículo para educação infantil, incluindo aqui, o perfil do profissional que trabalha com esta faixa etária.

No segundo capítulo, procuro trabalhar com a criança dos nossos dias e o universo que lhe é oferecido por nossa sociedade, a indústria cultural presente em todos os segmentos de sua vida.

Finalmente, chego até a escola e, através da observação do cotidiano, do currículo, da análise de depoimentos de alunos e professores, tenho por objetivo retratar as diferentes manifestações da indústria cultural e vislumbrar possíveis pontos de resistência.

**- Capítulo I -**

**Infância e Educação Infantil**

## **Infância**

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cozendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
Lia a história de Robinson Crusóe  
Comprida história que não acaba mais.*

*No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
A ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
Chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
Café gostoso  
Café bom.*

*Minha mãe ficava sentada cosendo  
Olhando para mim:  
- Psiu...Não acorde o menino.  
Para o berço onde pousou um mosquito  
E dava um suspiro...que fundo!*

*Lá longe meu pai campeava  
No mato sem fim da fazenda.*

*E eu não sabia que minha história  
Era mais bonita que a de Robinson Crusóe.*

**Carlos Drummond de Andrade**



*Hay dulzura infantil  
em la mañana quieta.  
Los árboles extienden  
Sus brazos a la tierra.  
Um vaho tembloroso  
Cubre las sementeras,  
Y las arañas tienden  
Sus caminos de seda  
- rayas al cristal limpio  
del aire -.*

**Frederico Garcia Llorca**

## **1.1 - A construção da Infância.**

Para educadores que se especializaram em educação infantil, de forma teórica e/ou prática, o conceito de infância deveria ser de seu domínio, assim como são a saúde e a doença para o médico, as leis e os direitos para os advogados, os odores e sabores na alquimia das cozinhas para os cozinheiros. Contudo, ao longo dessa pesquisa, pude observar que a construção desse conceito ainda encontra-se muito “insólita” e permeada por noções idealistas, mágicas e mitificadoras para muitos profissionais da área. “*Infância é alegria*”. “*Infância é liberdade*”. Foram depoimentos de algumas professoras entrevistadas. Até mesmo no Dicionário Aurélio, encontramos certo tom poético:

Infância: S. f. 1. Período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade, meninice, puerícia. 2. As crianças. 3. Fig. O primeiro período de existência duma instituição, sociedade, arte, etc. 4. Bras. Pop. Ingenuidade, simplicidade.

A criança pequena tem sim especificidades que devem ser consideradas, mas Freud tira os véus que encobrem essa imagem de doçura e encantamento criados ao seu entorno:

A crueldade é perfeitamente natural no caráter infantil, já que a trava que faz a pulsão de dominação deter-se ante a dor do outro – a capacidade de compadecer-se – tem um desenvolvimento relativamente tardio. (FREUD,0 Vol. VII<sup>1</sup>)

As sociedades, em diferentes momentos, desenvolveram um tratamento próprio para esta fase do desenvolvimento humano. Se, na Idade Média, ela, a infância, praticamente não existia, pois de nada era poupada (não existiam os “segredos” do mundo adulto, distinção entre os jogos, censura nas histórias contadas oralmente, nas acomodações, no vestuário, nas tarefas diárias...), já em algumas comunidades indígenas brasileiras, as crianças participavam da rotina diária dos homens e mulheres da tribo, aprendendo as tarefas e sendo, aos poucos, introduzidas no universo adulto. Contudo, nessas sociedades, existiam, e em muitas tribos ainda existem, os rituais de passagem, momentos solenes de aprendizagem, que de certa forma demonstram respeito pelas etapas do desenvolvimento.

Se para poetas, como Carlos Drummond ou Garcia Lorca, a infância pode ser utilizada como matéria prima para sua obra, para nós, educadores, a reflexão sobre a forma como se deu a construção desse conceito é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho consciente e responsável.

A história mostra-nos que ser criança nunca foi tão fácil ou tão bonito assim. Todo esse encantamento em torno do termo é uma idealização do adulto na sociedade moderna. Sabe-se que desde o início do processo civilizatório os maus tratos, o abandono, o infanticídio fizeram e ainda fazem parte do universo infantil.

---

<sup>1</sup> Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud . Comentários de James Strachy (1968). Coord. da edição eletrônica: Eduardo Salomão. Imago Editora. Rio de Janeiro RJ.

Ainda hoje, a maioria das crianças brasileiras divide esse período de “meninice” com intensos sentimentos de medo, perda e carências básicas como alimentação, higiene, saúde, afeto e... beleza.

Em *The History of private life*, Philippe Ariès e Georges Duby, mostram um minucioso estudo sobre a criança na sociedade romana pagã.

The birth of a Roman was not merely a biological fact. Infants came into the world, or at any rate were received into society, only as the head of the family willed. Contraception, abortion, the exposure of freeborn infants, and infanticide of slaves children were common and perfectly legal practices (ARIÈS, 1987, p.9)<sup>2</sup>.

Philippe Ariès (1981), pesquisando o sentido desse período da vida humana, revelou em seu trabalho o quanto é recente, em termos de civilização, a preocupação com a infância. O autor mostrou que até o século XIII as representações de crianças, mesmo desempenhando jogos e brincadeiras, eram como adultos miniaturizados, sem nenhuma preocupação em expressar os traços finos e delicados característicos da idade.

A pesquisa revelou que o infanticídio, apesar de ser considerado prática criminosa tanto pela Igreja quanto pelo Estado, foi tolerado veladamente até o fim do século XVII, época em que ainda morriam crianças sufocadas nas camas de seus pais.

A vida da criança era então considerada com a mesma ambigüidade com que hoje se considera a do feto, com a diferença que o infanticídio era abafado no silêncio, enquanto o aborto é reivindicado em voz alta – mas essa é toda a diferença entre uma civilização do segredo e uma civilização da exibição. Chegaria um tempo, no século XVII, em que a sage-femme, a parteira, essa feiticeira branca recuperada pelos Poderes públicos, teria a missão de proteger a criança, e em que os pais, melhor informados pelos reformadores, tornados mais sensíveis à morte, se

---

<sup>2</sup> O nascimento de um romano não era um fato meramente biológico. Bebês vinham ao mundo, ou eram recebidos em qualquer quantidade na sociedade de acordo, com o desejo do chefe de família. Contracepção, aborto, a exposição de recém nascidos e infanticídio de crianças eram comuns e práticas perfeitamente legais.

tornariam mais vigilantes e desejariam conservar seus filhos a qualquer preço (ÁRIES, 1981, p. 19).

Ao falar sobre as “idades da vida”, Áries mostrou através da iconografia profana, sobretudo entre os séculos XIV e XVIII, que as etapas da vida humana eram muitas vezes representadas por funções sociais específicas de cada fase: idade dos brinquedos, idade da escola, idade dos esportes, idade do amor *etc.* O autor também relata a dificuldade terminológica para a caracterização da criança pequena. A palavra *enfant*, que quer dizer não falante, foi muito utilizada na França e só passou a aproximar-se do sentido que lhe damos hoje a partir do século XVII. Também o inglês deixava a desejar com a falta de um termo que nomeasse a criança e *baby* era utilizado tanto para crianças pequenas, como para adolescentes. A explicação estaria no fato de que, até o século XVIII, o período da vida que nos remete ao que entendemos por infância ainda estava misturado à adolescência, ou até além dela. Isto porque infância estava relacionada à dependência. Segundo Áries:

(...) essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total (...) (ÁRIES, 1981, p. 42).

Vem-me à mente o exemplo de “moleque” para nos referirmos a alguém que age sem refletir, que ainda não demonstra maturidade e autonomia diante da vida. Ou ainda mais pejorativamente, segundo o dicionário Aurélio:

S.m. 1. Negrinho. 2. *Bras.* Indivíduo sem palavra, ou sem gravidade. 3. *Bras.* Canalha, patife. 4. *Bras.* Menino de pouca idade.

Já Kuhlmann (2001), em *Infância e Educação Infantil, uma abordagem histórica*, afirma que o estudo da história da educação infantil não pode ser feito isoladamente, pois tem estreita relação com aspectos de transformações sociais, de trabalho, produção e urbanização.

Kuhlmann busca em Cambi e Ulivieri subsídios para questionar a visão “linear e ascendente” de Àries em relação à construção do conceito de infância:

A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa; primeiramente articulada em classes, com a presença de pelo menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um processo que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância (KUHLMANN, 2001, p.21).

O autor critica o que chama de “modelo linear” criado a partir de um estudo iconográfico que foi transposto para diferentes contextos históricos e sociais.

Para defender sua posição crítica, Kuhlmann utiliza um trabalho cujo próprio Àries participou da organização, *História da Vida Privada*. Publicada na França no final da década de 80, a obra reúne várias reinterpretações de seu trabalho anterior.

A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e, no século XVI, como vimos, os pais se preocupam com a saúde e a cura de seu filho.

Assim devemos interpretar a afirmação do ‘sentimento da infância’ no século XVIII – quer dizer, nosso sentimento da infância – como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquele da linhagem e da comunidade substituiu-se o da família nuclear (GÉLIS, 1987, p.311 328).

O fato é que o conceito de infância, em termos de história, sociedade e educação, ainda é, ou melhor, tem sido muito discutido.

Em relação à história, onde, quando e em que condições ele surgiu; em relação à educação, sobretudo a educação infantil, busca-se a todo tempo entender melhor esse período da vida e, a partir daí, construir uma identidade para esse profissional, o professor especializado em educação infantil; e em relação à sociedade, o que estamos fazendo com e para a infância no início do século XXI.

A criança não escreve a sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico (KUHLMANN, 2001 p.31).

Ao pesquisar o pensamento dos filósofos modernos sobre o tema, encontrei em SANTOS (2002) um excelente trabalho sobre a concepção de criança para More, Montaigne, Comenius e Rousseau. Segundo a autora, More encontrava, na educação infantil, a essência de um “vir a ser” virtuoso e saudável, físico e mentalmente.

Abandonais milhões de crianças aos estragos de uma educação viciosa e imoral. A corrupção emurchece, à vossa vista, essas jovens plantas que poderiam florescer para a virtude, e vós as matais quando tornadas homens, cometem os crimes que germinavam desde o berço, em suas almas. E no entanto, o que é que fabricais? Ladrões, para ter o prazer de enforcá-los. (MORE, 1979, p. 179-180).

Michel Montaigne, autor do período renascentista, também valorizava a infância e via nesse período do desenvolvimento humano o momento para potencializar sua essência através da educação. Ele percebeu a influência do social na construção de valores, na formação do homem desde seus primeiros anos. Criticava o pedantismo e a

soberba dos que incorporavam saberes que ficam apenas disponíveis no discurso. “*Não cabe justapor o saber à alma, cumpre incorporá-lo a ela*” (MONTAIGNE, *Do Pedantismo*, in: SANTOS, 2000, p.143).

Para Montaigne, a criança era vista como um ser pensante e capaz de fazer escolhas desde que fossem dadas a ela condições e opções verdadeiramente significativas, tendo respeitados seus limites.

A criança de Comenius era pura, livre das distorções impostas pela sociedade europeia do século XVII. Autor da conhecida comparação entre a criança pequena e a “tábula rasa”, ambas prontas para receber os ensinamentos de seu preceptor, Comenius, em sua *Didáctica Magna*, demonstra todo interesse e cuidados que tinha em relação à primeira infância ao mencionar a importância do sono, do afeto, e o respeito às características individuais de cada criança.

De modo semelhante, portanto, se se quer que a piedade lance raízes no coração de alguém, importa plantá-la nos primeiros anos; se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada moralidade, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde a tenra idade; a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos primeiros anos enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz (COMENIUS, 1966, p.130).

O apaixonante Rousseau assusta-nos, surpreende-nos. Nos trilhos da história, em pleno século XVIII, quando os rumos pareciam claros para a sociedade, a ilustração, as ciências, o esclarecimento através das luzes, surge alguém que ousa desestruturar toda a sólida base de conceitos já estabelecidos. Estariam na volta à natureza as respostas para nossas inquietações em busca da felicidade?

Para Rousseau, para o qual a infância existe por ela mesma e não como um vir-a-ser do homem. Ele considera-a como um período específico da vida humana e que, como tal, possui características e necessidades específicas.

Não se conhece a infância com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos



extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem (ROUSSEAU, 1973, p. 6).

Em seu tratado de educação, *Emílio ou da Educação*, Rousseau propõe-se a re-apresentar a criança, enquanto filho, à família (a mãe e ao pai – como seu preceptor natural); enquanto ser, com suas características e necessidades específicas, à sociedade. Mostra a criança como um ser ávido em aprender, em conhecer o mundo que o cerca e que, para isto, precisa ser educado desde o nascimento. O autor fala ainda da primeira infância, de educação e de Educação Infantil, abordando temas, como alimentação, liberdade de movimentos, vestuário, higiene, amamentação e saúde, os quais são tratados com racionalidade, mesclados à emoção, algo incomum para a época.

Tais contradições surgem como característica, mas delas emergem temas polêmicos e tão atuais que merecem nossa reflexão. É com Rousseau (1973) que surge, de forma mais clara, a famosa e célebre questão: “*Que homem estamos educando?*” E aqui nos deparamos com mais uma contradição, afinal a pergunta não seria: “Que criança estamos educando?” A imagem da criança de hoje ser o homem de amanhã, a meu ver, já não é tão clara. A velocidade com que a sociedade se movimenta, o ritmo absurdo do nosso cotidiano, a forma descartável como valores morais são tratados nas nossas vidas impedem, ou melhor, desviam nossas atenções, nossos sentidos de uma verdadeira reflexão da atitude imediata. Está muito difícil imaginar a sociedade em que as crianças viverão, sobretudo se continuarmos a vê-las, apenas, como futuros cidadãos. Talvez seja mais fácil se aproximarmos o futuro, trabalhando com o presente (a criança) e com a sociedade em que vivemos. Talvez, assim, consigamos vislumbrar alguma transformação.

Poderíamos começar por olhar a criança e perceber nela suas características e necessidades. É comum, desde o nascimento, parentes

e visitas tentarem encontrar semelhanças físicas com os pais. Sem querer desconsiderar a provável herança genética, não lhe é permitida uma aparência física própria, distinta. O bebê é visto como um adulto em potencial e que espelhará, não só fisicamente, mas, aos poucos, também emocionalmente, o adulto esperado.

A Educação de Emílio respeita as necessidades específicas de cada etapa de seu desenvolvimento. O ser é visto, é compreendido, e suas carências são supridas a seu tempo. Para Rousseau, criar necessidades desnecessárias deseduca. Vejamos alguns exemplos:

As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, não percebem senão o prazer e a dor. Não podendo nem andar, nem pegar, precisam de muito tempo para formarem pouco a pouco as sensações representativas que lhes mostram os objetos fora de si mesmos; mas enquanto esses objetos não se estendem, não se afastam, por assim dizer, de seus olhos, e tomam para eles dimensões e formas, a repetição das sensações afetivas começa a submetê-la ao império do hábito; vemos seus olhos voltarem-se sem cessar para luz e se esta vem de lado tomarem a mesma direção. De maneira que devemos cuidar de apresentar seu rosto à claridade, a fim de que não se tornem vespigos nem se acostumem a olhar de viés. É preciso também que se habituem desde cedo às trevas; de outro modo choram e gritam logo que se encontram na obscuridade. O alimento e o sono, demasiado medidos, fazem-se-lhes necessários ao fim dos mesmos intervalos; e dentro em breve o desejo não vem mais da necessidade e sim do hábito, ou melhor, o hábito acrescenta uma nova necessidade á da natureza: eis o que cabe evitar. (ROUSSEAU, 1973, p.43).

Trata-se da construção de novas necessidades a partir de hábitos nada naturais, criados por uma sociedade que tenta se sustentar lançando modas instantâneas, valores sazonais, uma sociedade de espetáculos. E para que toda essa engrenagem se mantenha, é necessário que, desde muito cedo, sejam introduzidos esses hábitos e necessidades em nossas crianças. É quando entra em “cena” uma rede de indústrias que alimenta toda a nova ordem: linha de perfumaria, higiene pessoal (incluindo as tão “práticas” fraldas descartáveis), produtos alimentícios, vestuário e calçados (botinhas, sandálias,

bolsas, lancheiras, mochilas), produtos farmacêuticos, jogos, brinquedos, tudo, é claro, com a imagem do último lançamento da Disney.

Cabe ressaltar também o que já Rousseau alertava sobre:

- **Os brinquedos:**

Não sabemos mais ser simples com nada nem mesmo com as crianças. Guizos de prata, de ouro, de coral, cristais facetados, chocalhos de preços e de todos os tipos: quantas coisas inúteis e perniciosas! Nada de guizos, nada de chocalhos; pequenos galhos de árvore com seus frutos e suas folhas, uma bolota de dormideira com suas sementes ruidosas, um pirulito de alcaçuz que possam chupar e mastigar, as divertirão tanto quanto magníficas bugigangas; e não terão o inconveniente de acostamá-las ao luxo já ao nascerem. (ROUSSEAU, 1973, p. 52).

- **A erupção dos dentes:**

Eu lhes daria então frutas secas ou cascas de pão para mastigarem. Eu lhe daria por brinquedos, pedaços de pão duro ou de biscoito semelhante ao pão do Piemonte a que chamam grisse na região. À força de amolecer esse pão na boca, acabariam engolindo enfim alguma coisa: seus dentes apontariam e elas se veriam desmamadas quase antes de os termos percebido. Os camponeses têm habitualmente bom estômago e não os desmamam com maiores cuidados (ROUSSEAU, 1973, p. 52).

Sobre estas questões, desmame, dentição e alimentação, podemos observar o quanto uma postura permissiva, imprudente e, talvez, até irresponsável por parte dos pais e educadores profissionais tem comprometido o desenvolvimento das novas gerações.

Em relação à dentição, hoje, estamos vivenciando uma situação extremamente contraditória, pois, se por um lado, existe um crescente número de crianças utilizando aparelhos ortodônticos, por outro, presenciamos crianças em idade pré-escolar com chupeta na boca.

Ainda Rousseau, sobre:

- **A fala:**

Não desaprovo o fato da ama divertir a criança com contos e sons muito alegres e variados, mas desaprovo que a aturda sem cessar com a multidão de palavras inúteis a que não compreende nada senão o tom (ROUSSEAU, 1973, p. 52).

A experiência como pesquisadora e observadora fez-me refletir sobre minha própria prática durante anos. Longos discursos sobre o que é certo e o que é errado, o que podemos e o que não podemos fazer, como devemos agir:

- “*Diga a ele que você não gostou.*”
- “*Não grite!*”
- “*Agora não, só na hora do lanche.*”

E, contrapondo a tudo isso, atitudes, comportamentos e modelos tão inadequados são apresentados a estas crianças o tempo todo, por todos nós, educadores.

- **Sobre a ininteligibilidade da fala da criança pequena:**

O que o provoca consiste em que até 5 ou 6 anos, as crianças das cidades, criadas num quarto e sob os cuidados de uma governanta, não precisam senão engrolar para serem entendidas; mal mexem os lábios cuidam logo de ouvi-las... do que dizem (ROUSSEAU, 1973, p. 54).

Em muitos aspectos Rousseau remete-nos à educação que Aristóteles defende em *Política* (1988). Segundo o filósofo, a

educação na primeira infância (sete anos) deve ser oferecida obrigatoriamente em casa sem nenhuma “*espécie de estudos ou afazeres compulsórios, porque isso lhes perturba o crescimento*”. A preocupação com o desenvolvimento físico é grande nesta faixa etária, pois “*os exercícios do corpo precedem os do espírito*” – e Aristóteles os recomenda, sobretudo para os meninos “*todos os movimentos compatíveis com a idade*”, além dos chamados jogos infantis.

Aristóteles (1988) prega uma educação desinteressada que eduque o cidadão não só para a guerra, como também para a paz; não só para os negócios, como também para o lazer.

(...) um homem deve ser capaz de dedicar-se aos negócios e à guerra, mas ainda mais capaz de viver em paz e no lazer, ele deve fazer o que é necessário e útil, mas deve preferir o ótimo (ARISTÓTELES, 1988, p.254 ).

A liberdade do homem residiria no fato de ele saber viver bem nos tempos de paz, no seu lazer. Mas o lazer do adulto não deve ser o mesmo que o dos pequenos. E Aristóteles demonstra grande preocupação com que vêem e ouvem as crianças pequenas, tanto em relação ao ambiente a que elas serão expostas, quanto às pessoas com quem se relacionam. Conversas ou vocabulários obscenos, exibição de pinturas e esculturas do mesmo caráter eram repudiados. O mesmo ocorria em relação à frequência a espetáculos ou comédias. O filósofo justificava tais preocupações citando o ator Teodoros que dizia não querer ser antecipado por atores medíocres, pois teríamos uma tendência a nos apegarmos às primeiras impressões.

Por este motivo devemos fazer com que tudo que é mau permaneça distante dos jovens, especialmente o que se relaciona com a depravação e a malevolência. Passados os primeiros cinco anos, nos dois anos seguintes até o sétimo as crianças já poderão estar presentes às aulas que elas mais tarde deverão frequentar formalmente (ARISTÓTELES, 1988, p. 265).

Quanto ao acesso prematuro das crianças às imagens que ainda não são capazes de compreender, Rousseau argumenta:

Nossos jardins estão ornados de estátuas e nossas galerias de quadros. Que representam em vossa opinião, essas obras-primas da arte expostas à admiração pública? Os defensores da pátria? Ou aqueles homens maiores ainda, que a enriqueceram com suas virtudes? Não. São imagens de todos os desvarios do coração e da razão cuidadosamente extraídos da mitologia antiga e apresentados precocemente à curiosidade dos nossos filhos, sem dúvida para que tenham diante dos olhos, mesmo antes de saberem ler, modelos de más ações (ROUSSEAU, 1973, p.63).

Ao remeter-me a esses autores, desta vez tendo como objeto a criança de até sete anos, deparei-me com palavras que, a meu ver, deveriam fazer parte do dia-a-dia das crianças inseridas em instituições de educação infantil: Respeito, Escolha, Beleza.

O respeito, condição fundamental em qualquer relacionamento, base na relação professor/aluno; o direito de escolha, que nada mais é do que demonstrar esse respeito ao aluno; e a beleza, pois, em uma sociedade onde valores morais estão em xeque, onde tudo é substituível, descartável, saber cultivar o verdadeiramente belo, manifesto em cores, em sons, na estética da natureza ou mediada pelas mãos do homem, além de educar, humaniza.

Na obra de Benjamin (1984), também podemos encontrar um espaço reservado a especificidade da infância. O Universo da criança é tratado por um adulto com os olhos de criança. O brinquedo, o livro infantil, o teatro, os jogos, enfim, os valores, sem o sentido moralista que tanto carregamos e até evocamos ao “educar” nos dias atuais, são tratados histórica e criticamente sem se desprender de suas reais finalidades nesse Universo.

Essa leitura da cultura infantil recuperada por Benjamin pode ser questionada por retratar uma determinada cultura num espaço histórico. Contudo, se o mergulho que fizermos for mais profundo, ultrapassando um determinado espaço – Alemanha (Berlin) – num determinado tempo – início da primeira metade do século XX –

poderemos encontrar a criança, talvez aquela que estejamos procurando.

Ao escrever esses ensaios, Benjamin procurava também registrar tais valores, pois já compreendia o uso que um Estado totalitário pode fazer de segmentos culturais, entre eles a indústria do entretenimento. Uma revolução de valores altamente mutáveis, disseminados como verdades absolutas sazonalmente.

Nem por isso Benjamin pensa na utilização dos mesmos recursos ou através da inculcação ideológica para combater o perigo do fascismo:

A disciplina que a burguesia exige das crianças é o seu estigma. O proletariado disciplina apenas os proletários em desenvolvimento; sua educação de classe começa com a puberdade. A pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância (BENJAMIN, 1984, p.87).

Enquanto tentamos entender alguma coisa sobre essa fase do desenvolvimento humano, localizando-o no tempo e no espaço, procurando estabelecer o que deveria ter sido feito em cada época e sociedade, podemos nos perder e ao nosso objeto de pesquisa, a criança.

Para Postman (2002), a infância encontra-se num processo de completa extinção. O autor acredita que para que haja infância é necessária uma clara distinção entre a criança e o adulto. E esta distinção vem se tornando cada vez mais tênue.

A criança, do modo como ainda a vemos, é uma categoria que se constituiu com seu distanciamento do mundo adulto. Esse distanciamento foi ocorrendo com o próprio processo civilizatório, a partir do que ele chama de “construção do conceito de vergonha” – talvez pudor fosse um termo que o caracterizasse melhor –, quando a sociedade passou a esconder os “segredos” do mundo adulto em livros. Com “segredos do mundo adulto”, o autor não está se referindo apenas à sexualidade, mas também a qualquer tema que, a menos de meio

século, seria rotulado como “esse assunto não é de criança”. Expressão que praticamente não ouvimos mais.

A escola e o processo de alfabetização teriam ressurgido para fazer essa “ponte de acesso” entre o Universo infantil e o adulto, através da aquisição paulatina desses segredos.

A obra de Bruegel é citada para ilustrar esse momento em que adultos e crianças compartilhavam o mesmo espaço. Nenhuma necessidade física ou psicológica era reprimida por estarem na presença de crianças. Na obra *Combate entre el Carnaval y la Cuaresma* (1559), podemos observar adultos brincando de jogos infantis, crianças participando de toda rotina do adulto, crianças e adultos usando o mesmo tipo de trajes, toda espécie de infortúnios desfilando nas ruas com a maior naturalidade.



GRAVURA I





(GRAVURA II)



(GRAVURA III)



(GRAVURA IV)



(GRAVURA IV)



(GRAVURA VI)



(GRAVURA VII)



(GRAVURA VIII)

O mundo letrado trouxe modelos de conduta, não só para a criança em seu processo de desenvolvimento, mas também para o adulto da Idade Média, que possuía características infantis e que precisava aprender a se comportar socialmente através da criação de repertórios e vocabulários específicos para essa nova categoria. Para o autor, essa distinção que a sociedade letrada construiu entre o mundo privado e o público, guardando “segredos” e controlando o acesso a

eles através de uma sociedade que aprendeu a compartimentar e seriar seus conhecimentos, garantindo assim a infância, está sendo destruída pela sociedade da imagem.

Postman vê a mídia eletrônica como a grande responsável pelo desaparecimento da infância. E entre todos os veículos, a televisão, por ser mais acessível e por não prescindir de nenhuma habilidade especial, é a grande “carrasca”.

A televisão possui uma linguagem direta, a imagem. Assistir à televisão não requer nenhuma competência ou habilidade especial e é um meio de comunicação que não faz diferença de classe, sexo ou idade. Está presente na vida da maior parte da população – podemos constatar a presença de parabólicas até mesmo em pequenas propriedades rurais – e cada vez mais cedo. Existe, mesmo, uma indústria sofisticada produzindo uma programação para bebês.

A facilidade no que se refere ao acesso e a forma como é organizada, atendendo às necessidades de uma sociedade que visa basicamente ao consumo, faz com que um número cada vez maior de pessoas receba um número cada vez maior de “informações”: *“A mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. E, sem segredos, evidentemente não pode haver uma coisa como a infância”* (POSTMAN, 2002, p.139).

## **1.2. O nascimento da Educação Infantil.**

A necessidade de se criar um lugar para deixar os filhos surge na Europa com o processo de industrialização. A mulher, mãe, sai para o mercado de trabalho e com ela, toda uma estrutura familiar que agora precisa se reorganizar.

A casa, o lar antes protagonizado pela figura materna nos afazeres cotidianos como lavar, cozinhar, costurar, atender aos chamados e necessidades dos filhos, agora está vazia, pois a família está na rua (LEAL, 1990, p 35).

As antigas instituições assistencialistas que outrora atendiam a apenas órfãos e rejeitados foram aos poucos abrindo espaço para abrigar filhos de mães trabalhadoras.

Na França, a escola maternal surgiu em 1848, numa tentativa de Pape-Carpantier em substituir as famosas “salas de asilo” por ambientes mais adequados à nova função. Contudo, foi somente com decreto assinado em 1881 que a antiga tradição foi quebrada e a antiga “sala de asilo”, que carregava grande carga de preconceitos por atender crianças pobres e abandonadas, passou a ser chamada escola maternal (KISHIMOTO, 1988, p. 58).

Campos (1978), fazendo uma retrospectiva da assistência ao pré-escolar, lembra que:

(...) na França, o atendimento à criança pequena respondeu, no século passado, a necessidade de guarda das crianças durante o período de trabalho das mães. Seu objetivo era compensar a ausência materna e manter as crianças longe ‘dos perigos da rua’ (CAMPOS,1978,p.54).

Uma gradual mudança no sentimento e mesmo no conceito de infância influenciou a reestruturação do atendimento às crianças pequenas:

No início deste século, a escola maternal francesa revelava a preocupação com noções de higiene e limpeza e só recentemente adquiriu uma visão mais completa do atendimento à criança. (CAMPOS, 1978, p.54).

Nascimento (1999) também fala da experiência francesa e cita uma circular do Ministério da Instrução Pública de 1905:

A escola maternal, pouco a pouco, desviou-se de seus fins e transbordou para o ensino primário. Esquece-se que ela tem objetivo próprio; que ela não deve ser nem uma garderie, nem uma escola elementar (NASCIMENTO,1999, p.107).

Tal documento revela claramente o quanto o atendimento a esta faixa etária, na França, encontrava-se perdido, tanto no que diz respeito à sua identidade, quanto aos seus objetivos. Além disso, as escolas maternais carregavam consigo todo peso de uma tradição ligada ao assistencialismo das salas de asilo, o que impediu seu desenvolvimento.

Já o Jardim de Infância ou Kindergarten, criado pelo alemão Frederico Froebel, em 1840, nascia seguro de seu caráter educativo. Essa nova instituição de educação pautava-se em uma analogia entre a criança e a flor de um jardim que precisa de atenção e cuidados

especiais para se desenvolver em harmonia. Tais cuidados seriam exercidos não por uma professora, mas por uma jardineira.

O currículo das escolas maternais francesas do século XIX era pautado por:

(...) longos exercícios de leitura coletiva, em sucessão monótona, ensurdecadora e ininteligível de letras, sílabas e palavras. Enfim, a ladainha presente também no cotidiano escolar de crianças brasileiras do período imperial (KISHIMOTO,1988, p.58 ).

Os jardins de infância possuíam atividades mais diversificadas e dinâmicas, entre elas o desenho, o canto, a observação da natureza, o aprendizado de poesias, as viagens e passeios. A proposta de Froebel era destinada às crianças de 3 à 7 anos e pretendia o seu desenvolvimento integral<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Kuhlmann (2001) faz uma interessante pesquisa sobre aspectos históricos da estruturação da rotina adotada pelo Jardim de Infância Caetano de Campos criado em 1896 na cidade de São Paulo.

### **1.2.1. Políticas Públicas Federais<sup>4</sup>.**

Da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, nossa L.D.B., foi destacado tudo o que poderia ser pertinente à discussão: Educação, Educação Infantil, formação de profissional que atua com esse segmento, entendimento de cultura.

Do E.C.A., Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei no. 8069, de 13 de julho de 1990 – foi destacado tudo que remetesse ao conceito atual de infância, educação e cultura.

No E.C.A. temos garantido direitos à essa faixa etária, e estão claras quais são as responsabilidades da família, do Estado e da Sociedade. Aqui podemos perceber que à infância ainda está garantida, no que se refere a parte legal, direitos e cuidados não só em relação à integridade física, mas também à psíquica; ao que Postman chama de “segredos” do mundo adulto.

Contudo, sabe-se que tais recomendações legais não têm sido seguidas pelos grandes empresários que detêm o controle das

emissoras ou de produtores e divulgadores de outras mídias. Basta sentar-se por uma tarde em frente à televisão para ter acesso a todo tipo de programação sem qualquer preocupação em ser educativa.

#### **1.2.1.1. LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº9394/96**

Faz parte dos princípios e fins da educação nacional a “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*”. A lei garante o atendimento gratuito às crianças de zero à seis anos em instituições especializadas, assim como a colaboração da União no estabelecimento de competências e diretrizes curriculares, ficando, no entanto, a Educação Infantil a cargo dos municípios.

Em relação à composição dos níveis escolares, a Educação Infantil faz parte da educação básica que tem por finalidade “*desenvolver o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores*”. (Capítulo II, seção I artigo 22).

Ao colocar a Educação Infantil em nível de educação básica, assegura-se, de alguma forma, o atendimento obrigatório, contudo aproxima demais objetivos que não são tão comuns assim. Torna-se muito difícil visualizar uma criança de quatro anos no auge de toda sua complexidade, ao analisarmos o artigo citado acima. Com certeza não foi pensando nela que ele foi elaborado. Objetivos voltados especificamente à educação infantil ressaltam a responsabilidade em relação ao desenvolvimento integral da criança e seu caráter complementar em relação à família, à forma de avaliação que deve ser processual e não considerada pré-requisito ao ensino fundamental e a obrigatoriedade do ensino de arte visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Também, segundo a LDB, para atuar na educação básica, incluindo aqui a educação infantil, é necessário que o profissional

---

<sup>4</sup> Fragmentos da LDB e do ECA encontram-se em anexo.



possua curso superior em licenciatura ou graduação plena, mas abre uma brecha, admitindo em educação infantil e séries iniciais, curso profissional em nível médio, ou curso normal.

#### **1.2.1.2. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº8069/90**

Para o ECA, é considerado criança, indivíduos com até doze anos incompletos. O estatuto garante oportunidades para o desenvolvimento integral com total liberdade e dignidade, acesso à cultura, educação, saúde e lazer. A forma para se alcançar esses direitos é através da igualdade de condições ao acesso e permanência na escola. Sendo assim, é papel da escola oferecer os itens acima citados, ou pelo menos os que lhe competem mais diretamente: cultura e educação.

Um direito que chama atenção é quanto ao respeito que o educando merece por parte dos educadores. Por algum motivo, este direito me remete a questão religiosa. Apesar de estarmos inseridos em uma sociedade extremamente eclética em termos religiosos, na grande maioria das escolas públicas encontramos alguma referencia ou símbolo ligado ao catolicismo, num primeiro momento e ao cristianismo de uma forma mais ampla. Crianças oriundas de outra cultura ou cujas famílias não possuem um credo são totalmente desconsideradas e até desrespeitadas. Sabe-se que faz parte da rotina de várias instituições orar ou entoar canções de cunho religioso.

No capítulo intitulado Da Prevenção, consta que “*a criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento*”(Título III, Capítulo). Nossos velhos e sábios filósofos já nos diziam haver tempo próprio para a criança entrar em contato com as questões dos adultos.

Existe um capítulo intitulado Da Prevenção Especial, que vale ser citado na íntegra:

O poder público, através do órgão competente, regulará as diversões espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendam, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada (ECA, Capítulo II Seção I Artigo 74).

A lei delega aos responsáveis pelas diversões ou espetáculos a responsabilidade de informar sobre a natureza dos mesmos, assim como sua classificação etária. Existe, inclusive, um parágrafo que determina que o ingresso e a permanência de crianças com menos de dez anos só será permitida na companhia dos pais ou responsáveis. Sabemos que tais determinações não são acatadas, e não só em função de questões estruturais. Contudo, é importante perceber que há uma preocupação em se manter a integridade emocional das crianças e isto fica ainda mais evidente no artigo que fala das responsabilidades das emissoras, sobretudo as de televisão, em relação aos horários de exibição de sua programação, reservando ao horário destinado ao público infanto-juvenil, apenas programas “*com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas*”(ECA, Capítulo II seção I art.76).

Para garantir o cumprimento deste artigo, determinou-se a divulgação da classificação etária antecedendo todos os programas. Como sabemos, tais procedimentos não impedem a exibição de uma programação deprimente, repleta de um vocabulário “chulo” e situações constrangedoras, todas as tardes. Por outro lado, não são consideradas as mensagens subliminares que programas como o da Xuxa<sup>5</sup> ou similares bombardeiam durante as manhãs, e nem as propagandas dos patrocinadores, que fazem deste momento um verdadeiro “shopping virtual” no qual são oferecidas todas as linhas de produtos infantis pensáveis que levam o nome do apresentador, do filme exibido ou até mesmo de um outro programa da mesma emissora. O Sítio do Pica-pau-amarelo, novela baseada na obra de Monteiro

---

<sup>5</sup> Os programas da Xuxa (Maria da Graça Meneguel: ex-modelo que se propôs a fazer programas dirigidos ao público infantil) estão no ar há mais de vinte anos recebendo roupagem nova de tempos em tempos. Atualmente transmite desenhos animados, musicais, quadros de gincanas entre crianças (meninos x meninas) e esquetes com personagens criados por sua produção. Além do número infinito

Lobato, é apenas um exemplo de apropriação do nome de uma obra literária pela máquina da indústria cultural.

Ao considerar os desenhos animados próprios para determinadas faixas etárias e horário, estamos permitindo que crianças presenciem diariamente, e durante várias horas, cenas de violência explícita e impunidade diante da barbárie. O que muitos não percebem, é que grande parte dos desenhos são animações inspiradas nos antigos HQs (histórias em quadrinhos), desenhos que satirizam o cotidiano, sobretudo o modelo norte americano (por exemplo, *Os Simpsons* ou *American Dad*), desenhos de ficção que envolvem uma trama complexa, repleto de personagens femininos com figurinos exóticos e sensuais. Enfim, desenhos destinados ao público adulto (o adulto do mundo moderno).

Lendo vários artigos do ECA, percebe-se que o que existe é uma grande transferência de responsabilidades. Um jogo, onde governo responsabiliza locadoras, emissoras, editoras e donos de estabelecimentos comerciais; esses, por sua vez, dizem fazer a parte que lhes cabe colocando-os cientes do conteúdo do produto e da classificação etária pertinente; pais, ocupados demais, delegam a responsabilidade das escolhas de seus filhos a quem estiver mais próximo, mesmo porque, muitos já perderam a capacidade de fazer estas escolhas.

---

de produtos atrelados ao seu nome existem patrocinadores como a rede internacional de alimentos Mac Donalds que garantem a programação diária.

### **1.2.2. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil.**

O RCNEI representa uma proposta inédita na medida em que é o primeiro documento curricular nacional desenvolvido para essa faixa etária. Apesar de ser considerado retrógrado, no sentido de trazer consigo todo um caráter de escolarização compensatória, será utilizado como balizador, pois demonstra como a sociedade, através dos poderes públicos, vê a criança pequena e o que considera importante em sua educação. Através dele, poderemos ter uma visão mais clara dos objetivos, conteúdos e estratégias que são elaboradas visando à educação da criança de quatro a seis anos, além de verificar se dentro do ambiente institucional existe alguma preocupação em protegê-las de estímulos inadequados para sua fase de desenvolvimento.

O Referencial é composto por três volumes sendo o primeiro introdutório, o segundo, sobre a formação pessoal e social e, o terceiro, sobre conhecimento do mundo, este último, dividido em eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A estrutura do RCNEI assim com seus objetivos gerais, encontram-se em anexo na página 151 e 152.

Logo no primeiro volume, na carta de apresentação do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, podemos destacar um dos objetivos do RCNEI:

(...) contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (SOUZA, 1998, p. 44)

Detive-me logo de início, neste trecho, por encontrar o termo “realidade cultural” e por considerá-lo bastante amplo e vago. No mesmo volume do referencial o conceito de cultura é assim colocado:

A cultura é aqui entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação. (RCNEI, 1998. p.46)

Percebe-se, no referencial, uma clara intenção de considerar como “material pedagógico” a cultura local na qual a criança está inserida. Contudo, muitas vezes não se faz distinção do que é, ou não, apropriado para ela.

Nos diferentes municípios, existe um conjunto de conhecimentos, forma de viver e de se divertir de se manifestar religiosamente, de trabalhar, etc. que se constitui em uma cultura própria. A valorização e incorporação desta cultura no currículo das instituições é fonte valiosa nas intervenções pedagógicas. Além disso, o conhecimento das questões específicas de cada região, sejam elas de ordem econômica, social, ou ambiental permite a elaboração de propostas curriculares mais significativas. (RCNEI, 1998, vol. I, p.65).

É aqui que teoria e prática se distanciam, ou melhor, se apresentam na sua forma mais dialética. Mesmo que de forma ampla e abstrata, existe um projeto em se trabalhar com cultura em suas

diferentes formas de manifestação. Cultura oferecida através das artes plásticas, da dança, da música, da literatura, do resgate de tradições culinárias. Contudo, sou obrigada a questionar se determinadas danças típicas regionais deveriam fazer parte do repertório de crianças desta faixa etária. Não se trata de colocá-las em redomas, mas apenas de respeitar seu estágio de desenvolvimento ao trabalhar, “pedagogicamente” com manifestações artísticas caráter sensual.

Ao conceituar a criança, o RCNEI trabalha com a idéia da construção deste conceito, através do tempo e das sociedades, admitindo que ele “não se apresenta de forma homogênea nem mesmo no interior da mesma sociedade ou época”.

Em relação ao processo de construção do conhecimento podemos identificar a própria concepção de criança:

As crianças utilizam-se das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (RCNEI, 1998, p.126).

Dentro desta perspectiva, que vê a criança como agente ativo, num contexto social que permite e possibilita a interação na construção do conhecimento, educar crianças nesta faixa etária segundo o referencial significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis em relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.” (...) “Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e

éticas, na perspectiva de contribuir para formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI, 1998, p.23).

Partindo do próprio referencial teórico no qual se baseia esta proposta de trabalho, fica nítido o quanto é importante para o desenvolvimento da criança, não só um amplo repertório social como também e, sobretudo, a qualidade desse repertório, pois é na interação com o meio, com os pares e com mediador do conhecimento que ele se constrói. A imitação é uma das primeiras formas que as crianças utilizam para demonstrar sua visão do mundo que a cerca e é neste sentido que precisamos estar atentos aos modelos que lhes são oferecidos.

Madalena Freire fala da importância dos modelos no processo de formação:

Para aprender é necessário um desejo. Desejo de imitar, copiar. Para imitar é necessário identificar-se com um modelo. Tanto educando com educador, quanto educador com educando.

Educando no desejo de identificação de “ser como”, “saber como”, “aprender com”; educador identificando-se na hipótese do educando que interpreta, ou um dia também percorreu.

Aprender envolve introjeção de modelos, mediados pela cópia, pela imitação. Aprendemos sempre a partir de modelos, nunca, do nada (FREIRE, 1998, p. 68).

Nos primeiros anos de vida de uma criança, seus modelos ou referenciais mais fortes estão na família e, atualmente, na escola. A figura da professora, não apenas física – roupas, estilo – mas também suas atitudes diante das mais diversas situações são fundamentais no processo de apreensão do mundo, pois a criança “lê” e considera o que está lendo. A professora de educação infantil leva o mundo para a sala de aula quando entra na sala. Em função da relação afetiva que se estabelece entre a professora e o aluno ser muito forte, todo o conceito de beleza e estética que a criança constrói passa, num primeiro momento, pela visão de mundo da professora.

Na concepção democrática temos um processo de imitação com os seguintes movimentos: Num primeiro movimento há um momento de reprodução (cópia fiel) do modelo. O educando tem como desafio “fazer igual”. A imitação geralmente se dá no ato. Está colada, muito perto do modelo. Quando longe do modelo não consegue (fielmente) reproduzi-lo. Transpõe, “transplanta” a fala e a ação do modelo.<sup>7</sup>

Num segundo movimento emerge a necessidade de re(a)presentar o modelo com suas próprias palavras. É capaz de fazer diferenciações do que é seu e do que pertence ao modelo.

Num terceiro movimento, o educando dá-se conta do que fazia antes. Inicia aqui seu processo de deslocamento, diferenciando-se do modelo.

Mediado pela imitação e pela cópia, introjetou o modelo e agora sabe o que antes não conhecia e por isso mesmo tem condições de recriá-lo.

Neste movimento, temos o clímax do processo de aprendizagem (FREIRE, 1998, p. 68).

---

<sup>7</sup> Apesar de ter adotado este posicionamento, a discussão da necessidade de se oferecer “modelos” na Educação infantil é bastante polêmica e merece mais reflexão.



### **1.3. Perfil do Profissional de educação infantil.**

A idéia que o profissional especializado, não no sentido do especialista restrito a uma pequena área de um determinado conhecimento também específico, mas num sentido mais amplo, do profissional que deve conhecer seu objeto de trabalho deveria ser incontestável. Contudo o profissional que atua com Educação Infantil no Brasil ainda é um profissional que busca sua identidade através de uma formação mais completa.

No RCNEI, encontram-se números, com fontes como o MEC, que mostram que mais da metade desses docentes (65,68%) tem apenas o nível médio de ensino, sendo que existem os que possuem apenas o fundamental incompleto.

A região Sudeste é a mais privilegiada possuindo 31,08% dos docentes com o ensino superior completo e a Nordeste a mais deficiente com índice de 16,29% com fundamental incompleto e apenas 4,% (com ensino superior).

O tema requer muito cuidado ao ser analisado. A própria L.D.B. determinou prazos para a complementação pedagógica de tais profissionais. Sabemos também que a simples análise desses números não é suficiente para mapear o quadro de capacitação dos mesmos. O que se pretende aqui é chamar a atenção para o fato de que ainda não existe clareza, por parte dos próprios professores de educação infantil,

da importância do seu papel na formação e no desenvolvimento de seus alunos.

O referencial classifica o professor de educação infantil como polivalente, ou seja, cabe a ele trabalhar com “conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (RCNEI, 1998, vol. I, p.41). O documento reconhece a necessidade de uma formação ampla além de trocas constantes com todos os envolvidos no processo para garantir uma prática educativa efetiva. Ele delega ao comprometimento do professor com as práticas educativas, o sucesso do projeto pedagógico. Contudo, sabemos que a habilitação em Educação Infantil nos currículos de pedagogia é muito recente e que nem todas as instituições a oferecem.

Durante a pesquisa, observou-se que mesmo profissionais formados em pedagogia e capacitados por cursos regularmente oferecidos pela rede municipal, não demonstraram compreensão do conceito de Indústria Cultural e, conseqüentemente, das dimensões do problema. Ao chamar atenção sobre este aspecto pretende-se mostrar que o tema aqui desenvolvido, não parece ser considerado de relevância, nem mesmo por profissionais ou instituições que formam este professor. Sendo, as manifestações da indústria cultural, no cotidiano ou no interior das instituições, vistas como uma condição natural da sociedade e, portanto, inquestionáveis.

A falta de reflexão e, em alguns momentos, a total ignorância sobre a existência de toda engrenagem que se estruturou para subordinar vontades, desejos, querereres individuais, que controla e determina os prazeres mais íntimos, inclusive, o momento em que ele deve se manifestar, já é perigosa quando consideramos apenas o indivíduo, mas pode tornar-se nefasto em se tratando de professores.

Além disso, em várias instituições de Educação infantil, sobretudo as particulares, que continuam proliferando como nunca, trabalham diretamente com as crianças vários “especialistas” professores de música, balé, inglês, educação física *etc.* A simples presença desse grupo de profissionais desenvolvendo um “trabalho”

com essas crianças, por si só, já se mostra inadequada. O judô, o balé e o inglês existem para atender uma necessidade de um mercado que cria necessidades.

### **Currículo:**

O currículo de educação infantil sugerido pelo RCNEI é dividido em seis grandes áreas: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. No desenvolvimento da pesquisa optei por trabalhar com as três primeiras “linguagens” por considerá-las mais pertinentes ao método de observação estabelecido durante a pesquisa.

- **Movimento**

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (RCNEI,1998,vol.3,p. 15).

A proposta sugere o resgate de brincadeiras regionais, cirandas, jogo simbólico, a representação de tais jogos (modelagem, desenhos, dramatização com fantoches) e jogos de regras que oportunizam aprendizagens sociais: competição, colaboração, cooperação além da construção e cumprimento de regras.

De maneira geral, a proposta trabalha com a construção de habilidades físicas e motoras através de brincadeiras e jogos tradicionais da nossa cultura, procurando estimular a consciência corporal no sentido de procurar desenvolver a ampliação gradual do conhecimento e controle sobre o corpo e movimentos.

O referencial pondera sobre a organização do tempo e do espaço a fim de auxiliar na integração das manifestações motoras à rotina das crianças e sobre a importância de se dar significado às práticas pedagógicas para não correr o risco de restringir este aspecto da educação a longos exercícios repetitivos ou apenas para garantir o controle da disciplina.

Finalizando este aspecto do currículo, a proposta fala sobre a importância da observação, do registro e da avaliação. Observação sobre o ambiente, a dinâmica do trabalho e sobre o desenvolvimento de cada criança para, a partir daí, elaborar práticas significativas que devem ser acompanhadas por registros documentais que permitiram o acompanhamento da evolução e possíveis conquistas da criança, sempre em relação à própria criança. A avaliação é processual e se faz presente a todo o tempo.

É interessante perceber que, pelo menos na proposta, em nenhum momento se usou o termo Educação Física ou se relacionou este módulo, Movimento, a atividades de competições esportivas, exercícios repetitivos para desenvolver a musculatura ou atividades ligadas a comemorações cívicas. Em momento algum é sugerido um professor específico para o desenvolvimento deste trabalho.

- **Música**

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (RCNEI, 1998, vol.3, p.45).

Num primeiro momento, no tópico chamado “Presença da música na educação infantil: idéias e práticas correntes”, o referencial, já faz

uma ligeira análise da forma como se tem trabalhado com a música em instituições de educação infantil:

(...) suporte para atender a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos (lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, etc.), a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães, etc., a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores, etc., traduzidos em canções. Estas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (RCNEI, 1998, vol.3, p.47).

Percebe-se claramente uma preocupação em fazer com que o aspecto da reprodução mecânica e da imitação não prevaleça ao caráter criativo na aquisição desta linguagem. A proposta defende a idéia que “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (RCNEI, 1998, vol.3, p.48).

É considerado o aspecto da integração do aprendizado musical a outras áreas, sobretudo às demais linguagens expressivas (movimento, artes cênicas e visuais), sem perder de vista o trabalho com questões especificamente musicais.

O documento considera a música como linguagem e forma de conhecimento que está intensamente presente em nosso cotidiano, admitindo-se, como música, inclusive, jingles comerciais.

Os objetivos estabelecidos para crianças de quatro a seis anos são muito elementares, procurando apenas desenvolver capacidades de audição, discriminação, criação, utilização de elementos da música como forma de expressão e, por fim, percepção e expressão de sensações e sentimentos por meio de improvisações, interpretações e composições.

O capítulo destinado à música é bastante detalhado. A questão da apreciação musical é vista separadamente e conta com orientações didáticas onde foi possível observar todo um cuidado em relação a produções da indústria cultural.

Há que se tomar cuidado para não limitar o contato das crianças com o repertório dito “infantil” que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado. As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria cultural, pouco enriquecem o conhecimento das crianças. Com arranjos padronizados, geralmente executados por instrumentos eletrônicos, limitam o acesso a um universo musical mais rico e abrangente que pode incluir uma variedade de gêneros, estilos e ritmos regionais, nacionais e internacionais (RCNEI, 1998, vol.3, p.65).

A avaliação na área de música também deve ser contínua e processual, baseada nas observações do professor e seus registros que poderão conter dados sobre aspectos do desenvolvimento vocal, rítmico, capacidade de criação e reprodução entre outros aspectos.

- **Artes Visuais**

No referencial, encontramos o conceito “Artes Visuais” para trabalhar questões artísticas bem abrangentes, incluindo construções e modelagem que envolvem também o tridimensional e o sensorial. Acredito que “Artes Plásticas” talvez fosse o termo mais adequado.

A introdução justifica a presença desta linguagem nos parâmetros curriculares:

As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor, luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social,

conferem caracter significativo às artes visuais (RCNEI,1998,vol.3,p.85).

Ao analisar as práticas correntes das Artes Visuais na educação infantil, o RCNEI aponta um descompasso entre a produção teórica e as práticas pedagógicas realizadas. Normalmente vistas como passatempo, atividades como desenho, pintura, colagem, modelagem acabam sendo destituídas de seus significados.

Outra prática muito corrente é utilizar tais atividades apenas como caráter decorativo e ilustrativo na realização de cartazes para datas comemorativas, enfeitar sala de aula e corredores “com motivos considerados infantis”, presentes para os dias dos pais ou das mães *etc.* Nessas situações vemos professores e demais colaboradores fazendo a maior parte do trabalho, pois o que se considera aqui é o produto e não o processo criativo. Isto sem mencionar as terríveis folhinhas mimeografadas com desenhos estereotipados ou os carimbos.

. O trabalho nesta área pressupõe a articulação do fazer artístico, da apreciação e da reflexão. Pelo fazer artístico e pelo contato com a produção de arte apresentada nos mais diferentes suportes e ambientes (museus, igrejas, feiras de antigüidades, espaços urbanos) pretende-se o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças.

Dentre os objetivos gerais estabelecidos para a faixa de quatro a seis anos, e que se espera, sejam ampliados e aprofundados, constam: fazer com que as crianças sejam capazes de interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas mais diferentes obras artísticas, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura. Além disso, procura-se fazer com que produzam trabalhos de artes plásticas utilizando várias linguagens (pintura, modelagem, colagem, construção) a fim de desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

As orientações didáticas ressaltam a importância do trabalho do professor na elaboração de práticas pedagógicas que alcancem os

objetivos pretendidos. A clareza de seu plano de trabalho deve levá-lo a garantir que seu aluno conheça e compreenda a diversidade da produção artística à medida que estabelece contato com ela, que explore os materiais, ouça e respeite a opinião dos colegas considerando-a em sua reflexão pessoal, enfim, que a arte seja compreendida como “linguagem que constrói objetos plenos de sentido”, despertando o prazer lúdico e a valorização e respeito pela diversidade das produções artísticas.

Dois aspectos que receberam destaque em relação ao trabalho com Artes Visuais foram: a organização do espaço físico e os recursos materiais.

Em relação ao espaço, observou-se a necessidade de uma organização que considere o conforto e a autonomia no uso dos recursos materiais e com a possibilidade da reorganização do mobiliário manter-se, diante de qualquer proposta, funcional e prazeroso. A exposição das produções das crianças deve fazer parte da decoração do ambiente.

Quanto aos recursos materiais, faz-se necessário oferecer grande diversidade de instrumentos e suportes para garantir a exploração e/ou atender às necessidades da produção. Sugere-se o trabalho com sucata, observando-se sua qualidade e adequação à proposta, além de recursos naturais, artesanais e ou industrializados, próprios de cada região.

É possível vislumbrar, dentro da proposta, alguma preocupação com uma educação que considere uma formação reflexiva, levando em conta a faixa etária que se pretende observar. O respeito à diversidade e ao “outro” na construção da própria formação são fundamentais. Mas como se dá esta práxis no cotidiano das instituições?

Outro aspecto que vale ser lembrado, diz respeito à aquisição da leitura e escrita dentro do currículo de educação infantil. Na prática, o tempo dedicado para o desenvolvimento dessas duas competências e, sobretudo, a forma com se conduz esse trabalho, desconsidera completamente as características desta faixa etária. Bem recentemente tivemos a comprovação disto através da aprovação da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, que altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei



9394 de 20 de dezembro de 1996, formalizando a entrada de crianças de apenas seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ainda sabe-se muito pouco sobre esta nova realidade, contudo já podemos vislumbrar os desdobramentos deste total desrespeito à infância.

## **- Capítulo II-**

### **A indústria cultural e a infância**

*A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (Adorno).*

Livros Coleções Disney Contos ou Looney Tunes\* **1,49** cada

Mochila Mickey ref.: 31596 **R\$74,90**

Pasta ofício com aba Disney **R\$3,90**

Tinta guache Turma da Mônica com 6 cores **R\$1,20**

Massa de modelar Turma do Chico Bento com 12 cores **R\$0,99**

Giz de cera lapizão Turma da Mônica com 12 cores **R\$0,90**

Caderno espiral 1/4 com capa forte Power Rangers - 96 folhas **R\$2,90**

Lápis de cor Harry Potter - 12 cores

Giz de cera Turma da Mônica com 12 cores **R\$0,50**

Estojo Disney Collection **2,90** cada

**CARTOGRAFIA**

Estojo Disney Collection **2,90** cada

Encarte promocional de rede de supermercado divulgado entre 22 e 31/07/2000. Época de Volta às aulas.

(GRAVURA IX)

Entender a educação como caminho para evitar situações de barbárie, atos de terror e violência ainda é um caminho a percorrer-se. Perceber que é na educação infantil que se pode trabalhar, de forma mais produtiva esta questão, ainda não é sequer considerado como prioridade pelos educadores da área.

É impressionante como Adorno (2003), se torna cada vez mais atual. A própria pesquisa, à medida que se desenvolvia e a prática educativa revelava-se como realidade concreta, abria dúvidas sobre as condutas pedagógicas atuais e confirmava medos e angústias do passado. No texto *Educação após Auschwitz*, o autor aponta possibilidades e direcionamentos a partir de pontos frágeis na natureza humana.

Em uma sociedade que continua se estruturando tendo como base o processo de massificação, que incorpora os indivíduos a um ritmo frenético, determinando os espaços de lazer e cultura, controlando todos os espaços sociais e determinando as relações afetivas, torna-se muito difícil manter o distanciamento necessário para reflexão.

A barbárie a que se referia Adorno pontualmente apresenta-se agora de forma generalizada. Ela é pública. É urbana e rural. São chacinas, assassinatos, genocídios com nome de “guerra”. Atos de terror há todo momento, em qualquer lugar do mundo, dentro de nossas casas, na frente de nossas crianças. Nada lhes é poupado, ao

contrário, não podem contar agora nem mesmo com suas mães que são obrigadas a deixá-las cada vez mais cedo em instituições onde dividem o referencial que substitui sua figura, com mais dez ou quinze pares. Não existe mais tempo, nem mesmo para o egocentrismo característico desta faixa etária.

Desde cedo as crianças são reunidas em grupos onde suas necessidades são uniformizadas, todos precisam comer juntos, satisfazer suas necessidades fisiológicas ao mesmo tempo, demonstrar interesse pelas mesmas coisas e durante o mesmo tempo e, de preferência, ter um desenvolvimento padrão, alcançando o que é determinado pelos seus educadores. Não há tempo para vontades, querer e saberes individuais. De repente não são mais indivíduos, é uma turma, um grupo. Na escola ou na creche, essa homogeneização ainda ocorre entre pares de mesma idade, mas a sociedade parece não estar satisfeita. Percebemos, no simples ato de sair para comprar um calçado infantil, uma total inversão de valores. É difícil encontrarmos sandálias para meninas sem salto e por outro lado, encontramos lindos sapatinhos de verniz ou graciosas sapatilhas com numeração para adulto. Esse tipo de comportamento social pode ser observado em diferentes segmentos da sociedade.

Parece-me claro que ao se negar as especificidades da primeira infância, homogeneizando suas características e comportamentos aos de adultos, trabalhamos no sentido de intensificar esse processo massificador, pois desde muito pequenos passam a incorporar a massa.

Adorno acreditava que só através de uma educação que levasse o indivíduo a uma reflexão crítica sobre seus atos, o que ele chama de “volta ao sujeito”, estaríamos trabalhando no sentido de reverter, ou pelo menos, resistir à forma como a sociedade tem se estabelecido.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornaram as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 2003, p.121).

Como iniciar um trabalho neste sentido? No texto Educação após Auschwitz, Adorno comenta o quanto se torna pernicioso o estado de heteronomia que mantém o indivíduo preso às normas e aos regulamentos externos.

O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar com muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich (ADORNO, 2003, p.124).

A psicologia também recomenda que o processo de superação deste estado de heteronomia seja alcançado através do relacionamento entre os pares, na infância. Novamente estamos diante da necessidade de se dar atenção à educação da primeira infância.

Vivemos em um momento em que um número cada vez maior de adultos ainda não alcançou a autonomia. Tem sido comum encontrar homens de trinta anos morando na casa dos pais, recebendo um tratamento que poderíamos chamar de infantil, a chamada “Geração Canguru” ou “Kiddult’s”.

É durante o estado de heteronomia que o indivíduo se pré-dispõe a acatar ordens e submeter-se ao que considera mais forte. A própria necessidade de se criar vínculos e de fazer parte de um grupo pode levá-lo a cometer atos de terror.

Percebemos que algumas crianças, de forma cada vez mais evidente, estão perdendo a capacidade de brincar. Não negociam mais com seus iguais, ao contrário, têm vivido num mundo virtual, sozinhos com seus games, computadores e televisores. De forma que não podem exercer seu potencial de argumentação e reflexão e a própria linguagem fica comprometida. Além disso, os pais, sufocados pela culpa da ausência, fazem o papel de mediadores nas mais diferentes situações e conflitos sociais. Encontramo-nos, portanto em um

momento delicado, pois toda a atual organização social propicia o enfraquecimento das individualidades mantendo o indivíduo num estado suscetível ao qual Adorno chama de *mentalidade dos algozes*.

É claro, existe também um outro lado, no qual crianças de classes menos favorecidas são, desde muito cedo, expostas a toda espécie de infortúnios. Crianças que vivem do lixo, que trabalham duro na lavoura ou nos sinais de trânsito. Crianças que não são poupadas de nenhum segredo do mundo adulto, assim como as crianças da idade média.

Também em Educação após Auschwitz (2003), texto motivador deste trabalho, Adorno critica a educação para a dureza, normalmente aplicada por pessoas com características duras e frias e que podem destruir, pela repressão. Sentimentos como o medo devem ser considerados pela educação e não simplesmente reprimidos. A criança de quatro a seis anos passa por um momento de medos intensos, onde fantasia e realidade se confundem, tais sentimentos precisam ser percebidos e trabalhados e não ignorados. Pessoas duras tendem a se relacionar da mesma forma como que se vingando da impossibilidade que tiveram em não poder expressar seus sentimentos e emoções.

Para Adorno, pessoas motivadas a se juntarem cegamente à coletividade, pois, em algum momento ou de alguma forma, perderam a capacidade de ser auto-determinantes, podem tornar-se *massa amorfa* ou como nós chamaríamos *massa de manobra*. Recebem com facilidade, sem questionamento, direcionamentos, uma vez que se sentem seguras, mas, de outra feita, são duras ao agir com os demais. Perdem a capacidade de vivenciar experiências humanas, de sensibilizarem-se, de emocionarem-se, porque foram expostas a um realismo exagerado. Pessoas assim tendem a se embrutecer ao ponto de não mais identificarem-se com o humano, mas com objetos, com tendências tecnológicas. Tais relacionamentos tornam-se um fetiche em suas vidas. A técnica é colocada em um patamar onde se basta por si só, como unidade e não por seus fins. Em nossa sociedade, onde um



equipamento de última geração já nasce obsoleto – o novo é o projeto, o produto final já seria ultrapassado por um novo projeto – e que se organiza no sentido de criar novas necessidades, essas pessoas se vêem alucinadas pelas inúmeras possibilidades de satisfação, que, na verdade, são irreais, pois o prazer é momentâneo, fugaz. E isso alimenta essa condição de dureza e frieza diante do sofrimento humano. Infelizmente isso tem se tornado uma tendência social.

Se existe algo que possa ajudar contra a frieza como condição da desgraça, então trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra estes pressupostos. Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas. Mas, sobretudo, não é possível mobilizar para o calor humano pais que são, eles próprios, produtos dessa sociedade, cujas marcas ostentam (ADORNO, 2003, p.135).

Os pais estão substituindo o afeto manifesto em presença, preocupação sadia, carinho, por presentes, possibilidades de consumo, enfim, bens materiais, alimentando com isso esse círculo vicioso que forma adultos frios, com dificuldades em relacionarem-se ou preocuparem-se com o que é de caráter humano. Além disso, não deveria ser necessário apelar para o calor humano, o próprio artificialismo o descaracteriza. O autor também lembra que

*“o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas. O incentivo ao amor --- provavelmente na forma mais imperativa, de um dever --- constitui, ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza”* (ADORNO, 2003, p.135).

Como vimos, Adorno não acreditava que somente o processo educativo conseguisse dar conta dos *assassinos de escrivania e ideólogos* da barbárie, pois são muitos os fatores envolvidos na construção de personalidades tão doentes. Contudo, ele acreditava na

educação com possibilidade de reflexão, para evitar a proliferação de pessoas fracas que são usadas, transformadas em coisas, como armas.

Ao pensar na primeira infância, visando a proporcionar a construção de personalidades sadias e fortes, precisamos garantir espaço para manifestações de seus sentimentos e de aspectos do desenvolvimento, mesmo os mais difíceis, como medo, agressividade, insegurança, sexualidade, entre tantos. A expressão e tais manifestações só serão possíveis dentro de um ambiente de total confiança e segurança que hoje é, também, papel da escola oferecer.

Nosso referencial afirma que é através da educação que conseguiremos uma forma de resistência a uma sociedade voltada unicamente para o consumo e que controla seus cidadãos, destruindo o que eles possuem de humano, tornando-os objeto manipuláveis e até descartáveis em um determinado momento. Uma sociedade que dita valores, gostos, prazeres, segundo suas próprias necessidades de sobrevivência. Devemos, como educadores, passar para um outro patamar e tentar compreender quais são os meios utilizados pela sociedade para administrar tantas vidas e tantos sonhos e fortalecer nossas crianças, nossos alunos.

Adorno alerta-nos sobre a necessidade de se criar uma consciência crítica, mas anterior a essa consciência, sobretudo no trabalho com crianças tão pequenas, deve-se criar canais de comunicação que estão sendo obstruídos com mecanismos como a Indústria Cultural.

A Indústria Cultural age diretamente no enfraquecimento das consciências. A imagem de chocolate airado ou de uma pessoa acometida por osteoporose, doença que enfraquece os ossos e que só percebemos quando a dor ou a fratura daquele osso nos chama a atenção, são formas para ilustrar a influencia da Indústria Cultural na formação de indivíduos desde a infância. Ao contrário do que se pode pensar, a sociedade administrada consegue, com muita propriedade,

compreender todas as especificidades desta fase do desenvolvimento humano, tão receptiva à aprendizagem e curiosa na compreensão do mundo. O que as crianças encontram como conhecimento se apresenta de forma muito “misturada” ao que se quer que se saiba e até mesmo como é que se aproprie desse conhecimento.

Utilizando a mídia como espaço pedagógico, bem mais atraente para elas, a Indústria Cultural estabelece diretrizes, dita normas de conduta, valores morais e sociais, enfim, forma, e porque não dizer, em escala de produção industrial, as novas gerações, adequando-as cada vez mais às suas necessidades e exigências de sobrevivência. O que me parece mais preocupante é o fato de nós, educadores, não estarmos dando a merecida importância a esta “intromissão” tão forte na formação de nossos educandos. Não somos sequer preparados em nível de graduação para lidar com isso, pois ainda são poucas as instituições que contemplam a teoria crítica em seus programas. O não conhecimento e a não valorização da forma como a Indústria cultural age são facilitadores do próprio processo, ou seja, educadores não conscientes agem a favor desse processo de massificação.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos\_ e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro\_ paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva (ADORNO, 1985, p.119)

Assim, entre tantas outras formas consideradas inocentes, o espectador, uma criança, entra em uma sala escura, senta-se em uma poltrona que, apesar de confortável nos primeiros dez minutos, não lhe oferece liberdade nos movimentos, e, funcionando com uma espécie de seção de lobotomia, durante aproximadamente duas horas, é literalmente bombardeado por um som altíssimo, cores vibrantes, imagens super rápidas e uma quantidade imensa de informações que

mal lhe permite compreender o contexto, e, talvez, até por isso mesmo, assista ao filme tantas vezes.

Ao sair da sala de exibição, a criança já está pensando no próximo episódio da série. Aquele universo que a criança vivenciou virtualmente nos últimos minutos, torna-se o seu universo, a sua atual realidade e qualquer forma de identificação com esse mundo passa a ser condição primordial para ele naquele instante. Portanto, ao sair do cinema, normalmente em um shopping, o expectador, agora consumidor, já pode fazer um lanche em uma das lojas do Mc Donald e receber como “suvenir”, um bonequinho do personagem do seu novo universo. Daí para frente, as possibilidades de consumo são tantas que conseguem permear todos os momentos da sua vida, agora, real: brinquedos, roupas, calçados, produtos de higiene pessoal, material escolar e até produtos farmacêuticos.

Esse processo renova-se a cada novo lançamento cinematográfico, apresentando-se como a ponta de um iceberg que, por baixo da superfície, esconde tantos outros “produtos culturais”, afinal a indústria do entretenimento não pára de alimentar as insatisfações diante da necessidade do consumo.

O processo de padronização apresenta-se de forma super democrática, não considerando sequer o nível sócio-econômico. O mesmo produto é oferecido por valores altíssimos ou em qualquer loja de R\$1,99. A mensagem unifica o que nenhum discurso filosófico ou moralizador jamais conseguiu, a unanimidade.

## 2.1. Disneyzação<sup>8</sup>.

A penetração do mundo Disney na cultura infantil é algo tão intenso e incontestável que muitos nem consideram mais alvo de discussão. Além da tecnologia que se supera a cada novo lançamento, o modelo do tradicional “bem X mal” é recheado de fantasia e encantamento. Tais filmes e desenhos animados de última geração em termos técnicos são considerados como diversão certa, tanto para as crianças como para seus pais.

Para Giroux (1995), além de assumir o mercado do entretenimento, os filmes da Disney também têm se apresentado como autoridade cultural e ganhado espaço como um local de aprendizagem.

A autoridade cultural dessa fuga midiática pós-moderna reside em seu poder para usurpar os locais tradicionais de aprendizagem e em habilidade para expandir o poder da cultura através de uma corrente interminável de práticas de significado, práticas que priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica. Além disso, esse aparato, ao mesmo tempo, reduz as exigências da agência humana ao ethos de um consumismo fácil. Trata-se de um aparato de mídia no qual o passado é filtrado através do apelo a uma homogeneidade cultural e uma pureza histórica que anulam questões complexas, diferenças *culturais e lutas sociais* (GIROUX, 1995, 51/52).

---

<sup>8</sup> Apesar de o termo referir-se ao gênero, hoje, não é só a Disney a detentora do imaginário infantil. Há os Harry Potter's, a Xuxa e o “mundo sem imaginação” etc.

O autor alerta para a necessidade da consciência de pais e educadores em relação à forma como tais desenhos *moldam os valores das crianças*. O que parece mais incomodar ao pesquisador é a forma sutil como a Disney tornou-se agente ativo no processo de aprendizagem, assumindo o papel de, segundo ele, uma das principais instituições encarregadas de construir a infância nos Estados Unidos.

Giroux não nega que a Disney encontrou, de forma extremamente satisfatória, uma espécie de metodologia pedagógica que atinge completamente seus objetivos. Como pano de fundo, o prazer, a fantasia e o encantamento. Um mundo que a criança, não encontrando na realidade, busca e encontra na virtualidade. Mais uma vez, a questão dos modelos oferecidos e da necessidade de identificação com o belo ou com que se acredita belo.

O tema não pode ser tratado apenas em relação às crianças norte-americanas. A globalização é mais que uma realidade em termos de produção cinematográfica. A Disney atinge com seu modelo de sociedade todo o planeta. Mesmo retratando outros povos e outras culturas, eles passam a sua visão daquela cultura como no caso de *Lilo Stitch (Havai)*, *Mulan (China)*.<sup>9</sup>

Com Monstros S.A., vemos a divulgação do cotidiano americano, ou pelo menos da forma como eles pretendem que seja visto, através de um típico operário norte americano. Até seus monstros e medos são globalizados, afinal que criança brasileira tinha, até então, medo do monstro do guarda-roupa? Isto sem contar na sucessão de imagens da paranóia americana e nas cenas de tortura explícita.

A Disney foi uma das primeiras empresas a associar a fórmula mágica de aliar a venda de brinquedos ao consumo de filmes. Hoje é praticamente impossível se encontrar um brinquedo que não esteja

---

<sup>9</sup> Mulan é o 36º “Clássico” animado lançado pela Disney que assim o descreve: “Uma antiga lenda chinesa magicamente transformada em uma aventura inesquecível, repleta de emoção, heroísmo e humor.” (grifo meu) Na sinopse de *Lilo Stitch* encontramos “Numa exótica ilha do Haváí uma garotinha solitária chamada Lilo adota um “bichinho” de estimação e passa a chama-lo de Stitch.” O bichinho é um alienígena. (grifo meu)

relacionado ao nome de um desenho ou a um “personagem” criado pela mídia.

A meu ver, trata-se de duas questões distintas. De um lado, os filmes atuam como um agente ideológico muito poderoso que atinge as crianças exatamente no seu ponto mais fraco, uma espécie de “calcanhar de Aquiles”, através de uma metodologia eficiente (muito mais que a utilizada pela Escola). Essa mídia alcança o momento de formação da personalidade infantil enfraquecendo, por exemplo, através da dessensibilização, ou até, fortalecendo o que ela considera necessário para os seus interesses. Ao mostrar modelos aliados ao imaginário infantil, ela consegue inculcar e formar valores desejados pela sociedade ou aos interesses que ela representa.

Por outro lado, com a venda de seus produtos, muito pior do que apenas a questão do consumo, não querendo de forma alguma minimizar este problema, é que ele, os produtos, acabam agindo como um objeto que mantém uma ligação com a ideologia do próprio filme.

O modelo “Bem X Mal”, traz a mensagem de que é necessário tomarmos partido: Afinal, somos **do bem ou do mal?** Com quem nos identificamos mais? Para sermos do bem temos que ficar de que lado?

Todos os personagens maus têm barba e nariz grande, grosso, olhos sinistros e fortes sotaques, e estão constantemente brandindo espadas. Alladin não tem um nariz grande, seu nariz é pequeno. Não tem barba nem carrega um turbante. Não tem sotaque. O que o torna simpático é que lhe deram esse caráter americano... Tenho uma filha que se diz envergonhada de dizer que é árabe, por causa de coisas como essa. Youssef Salem<sup>10</sup>.

É também muito comum encontrarmos no repertório das crianças essa pergunta no meio de uma brincadeira: - Você é do bem ou do mal?

---

<sup>10</sup> In: GIROUX, Henry. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA & MOREIRA (2001), .p. 69.

Giroux, citando Baudrillard, fala do poder de influência da Disney ao argumentar que ela se apresenta de forma mais real que a própria fantasia por estar fornecendo a imagem sobre a qual a *América se constrói a si mesma* (1995, p.55). É como se o mundo da fantasia ditasse as regras e modelos para o mundo real.

Parece que os formuladores reais de política não são aqueles que moram em Washington, D.C., mas na Califórnia e se intitulam a si mesmos de Imaginadores da Disney. As fronteiras entre o entretenimento, educação e comercialização se confundem, através da absoluta onipotência da intromissão da Disney em diversas esferas da vida cotidiana. (GIROUX, 1995, p.56).

Essa influência na construção de valores e conceitos, age de forma extremamente sutil traçando parâmetros que levam a uma sociedade conservadora, machista e preconceituosa.

Todas as personagens femininas nesses filmes são, em última instância, subordinadas às masculinas, e definem seu sentido de poder e desejo quase exclusivamente em termos das narrativas masculinas dominantes. Por exemplo, modelada de acordo com uma boneca Bórbie, levemente anoréxica, Ariel, a mulher-sereia de *A Pequena Sereia*, à primeira vista, parece estar envolvida numa luta contra o controle paterno, motivada pelo desejo de explorar o mundo humano e disposta a correr o risco envolvido em definir o sujeito e o objeto de seus desejos. Mas no fim, a luta para obter a independência de seu pai, Triton, e a sensação de esforço desesperado que a motiva se dissolve quando Ariel faz um pacto mefistofeliano com a bruxa marítima Úrsula. Nesta troca, Ariel renuncia sua voz para ganhar um par de pernas para que possa atrair o belo príncipe Éric. Embora as crianças possam exultar com a rebeldia adolescente de Ariel, elas são fortemente posicionadas para acreditar que, no fim aquele desejo, aquela escolha e aquele fortalecimento de poder estão estreitamente ligados ao esforço de atrair e amar homens de boa aparência (GIROUX, 1995, p.65).

O modelo adotado pela Disney, assumindo este espaço pedagógico, parece ter encontrado eco em outros segmentos dentro da



cinematografia ou até em outras mídias. E, agora não só vindas de um determinado país, mas em nome de uma sociedade que joga por terra toda e qualquer sinal de ética ou respeito ao indivíduo, a sua história, ou a sua cultura.

O filme *Anastácia*, da Twentieth Century Fox, que foi lançado em 1997, conta a sua versão da história da Revolução Russa e é assim resumido em sua sinopse de capa:

Numa encantadora combinação de aventura, romance, comédia e uma trilha sonora espetacular, este aclamado clássico do desenho animado traz a fantástica história de Anastácia, uma princesa russa perdida e sua incrível jornada para descobrir sua verdadeira identidade.

Quando a Rússia é devastada pela revolução, a filha da família real consegue escapar com vida. Dez anos depois, ela conhece Dimitri, um jovem que, apesar de seu caráter duvidoso vai ajudá-la a provar que Anastácia é a única descendente viva da família Romanov. Quando eles partem para Paris para cumprir sua missão, se vêem obrigados a enfrentar uma terrível batalha contra o poderoso mago do mal Rasputin e seu morcego Bartok.

A história da revolução russa é tratada como uma fantasia onde um determinado personagem incorporado pelo Mal, dissemina a centelha da intolerância, discórdia e insatisfação no povo russo (até então, pela narrativa e imagens do filme vivia como num conto de fadas), provocando uma chacina bárbara sem motivos aparentes.

No Brasil, uma produção da TV Cultura, sob a direção do Diretor Carl Hamburger, Castelo RA-TIM-BUM, representou um exemplo de programa infantil bem sucedido, tendo seu formato e história recebidos texto e produção para o teatro e para o cinema. Porém, até mesmo dentro de um modelo de programa infantil que procurou se diferenciar – não só em relação à produção, mas como um todo, considerando seu lado educativo e assumindo assim, de forma clara, sua atuação no espaço pedagógico – encontramos sinais como atos

falhos, do ranço de uma sociedade machista. Em um episódio em que as crianças estavam procurando atividades para se entreter, cada personagem buscou algo dentro do seu campo de interesse: Pedro pegou uma máquina e foi escrever; Zeca brincou de dirigir um carrinho imaginário; Nino foi “fazer música” com uma de suas invenções enquanto isso, Biba – a menina negra do grupo – pegou um aspirador e foi tirar pó do castelo.

Fechar os olhos para esse tipo de mensagem dirigida exclusivamente ao público infantil, confiando no fato de que por estar sendo transmitida por uma emissora considerada idônea em relação à cultura infantil, é mais uma vez delegar a responsabilidade como têm feito nossos órgãos oficiais através de suas leis já citadas neste trabalho.

Novamente em relação à Disney, Giroux (1995) acredita que os educadores não devam simplesmente negar sua presença na cultura infantil, mas aproveitá-la para fazer uma análise crítica de seus modelos e, para isso, sugere algumas formas para fazê-lo. Em primeiro lugar, deve-se aceitar que a empresa se utiliza do domínio da cultura popular como local de aprendizagem com objetivo de ensinar valores e vender produtos.

Em segundo lugar, ele alerta para a necessidade de atenção por parte de todos os educadores no sentido de perceber as mensagens a fim de poder criticá-las. Em terceiro lugar, deve-se *inserir o político e o pedagógico no discurso do entretenimento*. Isto significa fazer uma análise do entretenimento considerando-o como uma possibilidade de discussão intelectual. É imprescindível reconhecer a *“importância pedagógica”* do que as crianças trazem para as salas de aula, pois, prestando atenção ao que chama a atenção das crianças, levantamos pontos para discussão e podemos compreender melhor onde ocorre a identificação com valores e ideologias apresentadas. E, por último, sugere que analisemos a teia de relações de poder na qual a Disney está inserida a fim de que haja uma clara compreensão dos interesses reais que a empresa representa, além da indústria do entretenimento.

Podemos, pois, com tranqüilidade, ampliar tais questionamentos para outras empresas que se ocupam em promover cultura infantil através da mídia.

A disponibilidade, a influência e o poder cultural dos filmes infantis da Disney exigem que eles se tornem parte de um discurso político mais amplo a respeito de quem faz a política cultural. Como tal, questões “como” e “o que” as crianças aprendem deveriam ser discutidas através de debates públicos mais amplos sobre como os recursos culturais e econômicos podem ser distribuídos e controlados para assegurar que as crianças sejam expostas a uma variedade de narrativas, histórias e representações alternativas sobre si próprias e a sociedade mais ampla (GIROUX, 1995, p.77).

## **2.2. Música e Formação Cultural.**

Assim como a indústria cinematográfica, a música também tem ocupado seu espaço no que se diz ser pedagógico. No tempo e na história, à medida que foi sendo percebida a importância da música no que há de humano no homem, nas suas possibilidades de encantamento, ela também passou a ser mais um instrumento de manipulação das massas.

Houve um tempo em que a música exercia seu poder sobre a atividade humana. Provocadora, mexia a ponto de não permitir a alienação. A sociedade capitalista apropriando-se deste mesmo encantamento e ou excitação, tem utilizado-o como forma de dominação e controle.

O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor (ADORNO, 1999, p.70).

Neste contexto, o conceito de gosto não pode deixar de ser mencionado. Assim como nas demais formas de entretenimento e lazer, e aqui também precisamos incluir a moda ou o “estilo” e até o

consumo, pois a relação entre eles apresenta-se de forma intrínseca, é discutida por Adorno de maneira a, novamente, mexer com estruturas já tão dormentes. Para o autor, o gostar e o não gostar são questionáveis, pois não correspondem mais ao real. O critério utilizado para “gostar”, está intimamente relacionado ao reconhecimento da obra e da forma como ela está sendo divulgada pela mídia. Sabe-se que as gravadoras pagam para que seus hit’s sejam executados um maior número de vezes. Além disso, ainda temos os programas televisivos e as novelas que bombardeiam nossos ouvidos com seus temas românticos. A exposição a essas músicas, é tão grande que, muitas vezes, surpreendemo-nos a nós mesmos cantarolando letras ou melodias que, em estado consciente, não suportamos.

O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas. Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, uma vez que tudo o que se lhe oferece é tão semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico, ou mesmo à situação concreta que a música é ouvida (ADORNO, 1999, p. 66).

Nem a música, chamada por Adorno “séria” escapou à mercantilização. Ao se tentar, de alguma forma, fazer com que ela resistisse aos apelos das tendências e dos modismos, incorreu-se em dois erros: por um lado, formou-se outro nicho de consumo, elitizando-a e valorizando-a em termos de preço e, por outro, na tentativa de popularizá-la, deformaram-na. Hoje, podemos encontrar os clássicos em ritmo de *hit’s* ou versões mal feitas.

Nem mesmo através desses nichos podemos considerar que a apreciação da boa música está garantida. Nossa formação musical, se é que podemos chamá-la assim, é nula, inexistente. Poucos são os pais que levam seus filhos para ouvirem um concerto, um ensaio de uma orquestra, ou se preocupam em considerar o curso em um conservatório como uma boa opção de atividade extra-escolar e, mesmo aqui, corremos o risco de estarmos criando um novo nicho de

consumo. Diante da necessidade do consumo, criamos o fetiche, mesmo hipócrita, que determina em que prateleiras devemos procurar a mercadoria e em que prateleira nos colocamos na sociedade.

Precisamos ter cuidado ao buscar a formação cultural numa sociedade na qual a velocidade, os modismos e a superficialidade mascaram a essência do que poderia ser uma verdadeira manifestação artística.

O fato de que os “valores” sejam consumidos e atraiam os afetos sobre si, sem que as qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas pelo consumidor, constitui uma evidência da sua característica de mercadoria (ADORNO, 1999, p.77).

Em sua *Teoria da Semicultura*, Theodor Adorno alerta para o fato de considerarmos a idéia de cultura como sagrada. Apesar de ter sido a formação cultural burguesa que determinou, em um dado momento histórico, uma transformação social, não podemos esperar que este fato se repita.

Hoje, ao buscarmos uma boa formação cultural não encontramos nada além de fragmentos, partes de um todo que jamais conheceremos. O mercado cultural se apropriou da idéia do todo, e através de seus agentes – indústria cinematográfica, fonográfica, a televisão, edições semanais e mensais (conheça o universo dos X em fascículos), alimenta o fetiche dessa busca com migalhas.

Infelizmente, até mesmo a instituição escolar se apropriou desta fórmula. Estruturada com base em um modelo segmentado em seu eixo central, em séries, em currículos, em disciplinas, em calendários rígidos, enfim, da forma mais fragmentada possível, ela impede a visão integral de qualquer tema ou assunto, tudo é visto com superficialidade, sem entusiasmo e com poucas expectativas em relação ao conhecimento adquirido. Compartimentalizamos a Música ao incluí-la no currículo escolar, da mesma forma como as outras disciplinas. A escola, espaço reconhecidamente pedagógico, abre-se e

permite a entrada de todo mercado cultural. É o processo de formação da semiformação.

**- CAPÍTULO III -**

**A INDÚSTRIA CULTURAL NAS  
INSTITUIÇÕES  
E POSSÍVEIS PONTOS DE RESISTÊNCIA**



*Opor-se a isso tudo que o mundo de hoje nos oferece e que, no presente momento, não permite vislumbrar qualquer outra possibilidade de resistência mais ampla, é competência da escola. É por esta razão que (...) é tão essencialmente importante que ela cumpra sua missão.*

Adorno



(Foto de uma sala da escola B)

### **3.1. Metodologia do trabalho.**

A pesquisa foi realizada ao longo de 2003 em duas instituições de educação infantil do Município de São Carlos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma escola privada que atende da educação infantil ao ensino médio, sem, contudo, pretender um estudo comparativo. O motivo de terem sido escolhidas duas instituições foi apenas na tentativa de aumentar as possibilidades de observação ampliando o nível sócio-econômico das famílias das crianças atendidas pelas mesmas.

Em ambas as escolas foram observadas turmas de crianças de 4 à 6 anos. Além da observação do cotidiano das escolas, considerando espaço físico, decoração, rotina, atividades, vestiário, material individual e coletivo foram feitas entrevistas com profissionais envolvidos no processo educativo e ouvidos depoimentos de pais e alunos.

Para garantir o anonimato das pessoas entrevistadas, foram criados nomes fictícios.

Por tratar-se de pesquisa de caráter qualitativo, fez-se prioritariamente análise descritiva e interpretativa das observações e do material coletado (fotos, questionários e depoimentos).

O trabalho de campo foi realizado de forma diferenciada nas duas instituições. Na EMEI, foi realizada durante o 2º. Semestre de 2003,

com observações realizadas uma ou duas vezes por semana nos dois períodos (manhã e tarde).

As entrevistas e depoimentos recolhidos junto às professoras e outros profissionais da instituição tinham por objetivo perceber suas concepções acerca do conceito da Indústria Cultural e da Sociedade de Consumo, assim como a consciência de sua responsabilidade como mediador de processo formativo. Todas foram informadas sobre o teor da pesquisa e demonstraram-se prontas a colaborar com o trabalho.

As observações foram feitas nos diferentes espaços utilizados pelas crianças (salas de aula, parque, salas para atividades específicas – no caso da instituição privada – e pelas professoras, sala das professoras, secretaria, coordenação e direção).

Para dar início à pesquisa, foi encaminhado à Secretaria de Educação e Cultura do Município ofício solicitando permissão para observação ao que foi prontamente aceito. A pessoa responsável pelas EMEI's, na época, sugeriu algumas escolas. Como não havia nenhum critério especial para escolha da unidade, foram sugeridos alguns nomes, ao que foi, aleatoriamente, feita a escolha. No caso da escola privada, o pedido foi feito diretamente à coordenação e atendido imediatamente sem nenhuma restrição. Em ambas as instituições, todos os envolvidos mostraram-se atenciosos e prontos a colaborar com a pesquisa.

### **3.2. Caracterização das Escolas.**

#### **I. Escola Municipal de Educação Infantil do Município de São Carlos (Escola A).**

##### **1.1. Estrutura Física.**

A escola escolhida tem sua localização numa região central do município e atende a crianças que moram nos arredores, crianças cujos pais trabalham na região central e deixam seus filhos ali e outros que moram na zona rural e são atendidos por um ônibus da prefeitura.

Trata-se de uma escola fundada na década de 50 do século passado, uma das primeiras do município, funcionando inicialmente como Parque Infantil. Está localizada em um local privilegiado e possui um espaço amplo, arborizado, cercado de jardins, parque com brinquedos de metal (alguns em estado de conservação que deixava a desejar), quadra, piscina (utilizada apenas pelas crianças que fazem recreação) e quatro edificações distintas. Em uma delas, na central, funcionava uma sala para atividades de Ginástica Olímpica com aparelhos específicos, banquinhos de madeira, colchonetes, material para se trabalhar com circuito (linha movimento), além de todo

equipamento para desenvolver o trabalho de educação física, bolas, cordas, aros, sucata.

A escola também desenvolvia um trabalho de recreação com crianças de 7 à 12 anos que estudavam em período contrário e utilizavam esse espaço para algumas atividades. A piscina também era utilizada apenas pelas crianças da recreação e, durante o tempo que durou a pesquisa, a quadra nunca foi utilizada pelas crianças da EMEI.

Em dois prédios, estão localizadas as salas de aula. Um pavilhão maior com três salas e dois banheiros (um feminino e outro masculino), um prédio menor com duas salas e ainda um terceiro onde estava localizada a sala da direção, o refeitório (também utilizado para o encontro das professoras), banheiro das professoras e uma salinha menor, que na época da pesquisa, funcionava como uma espécie de brinquedoteca, pois reunia livros, alguns brinquedos e jogos.

Os brinquedos e jogos, normalmente provenientes de doações, ficavam em prateleiras presas à parede, os livros, também resultados de doações, tinham um expositor em uma das paredes. Nesta sala, ficavam também a televisão e o vídeo cassete. Durante o semestre em que a pesquisa foi realizada, não houve uma única utilização dessa saleta, nem por parte das professoras da EMEI, nem por parte da equipe de recreação. Foram observadas, em duas ocasiões, crianças dando uma “fugidinha” do refeitório para brincar neste espaço. Nas duas ocasiões, as crianças foram retiradas por uma das merendeiras e encaminhadas aos seus respectivos grupos. A saleta, apesar de limpa, estava desorganizada (brinquedos espalhados e livros entulhados no expositor). Foi percebido que não havia nenhum critério na seleção desse material, uma vez que havia livros muito inadequados à faixa etária e livros didáticos misturados aos livros infantis.

Ao final do semestre, a escola recebeu a doação de jogos e brinquedos de uma “senhora da sociedade”. Para recebê-la, a sala foi organizada pelas merendeiras. Entre os brinquedos que chegaram, havia bonecas do tipo “Bárbie”, jogos da Angélica, do Gugu e Eliana. Não foi percebido nenhum questionamento sobre a qualidade da

doação por parte da equipe pedagógica, ao contrário, foram aceitos com euforia.

A escola encontrava-se sempre muito limpa e bem cuidada. Paredes bem pintadas, pouco estímulos visuais, restringindo-se a trabalhos das crianças, desenvolvidos a partir de algum tema específico, e algum cartaz de campanha: vacinação ou trânsito, por exemplo.

Contudo, chamavam a atenção, por destoar dessa harmonia arquitetônica, enormes sacos de lixo ficavam pendurados às grades da escola, bem próximos à entrada. A EMEI, como tantas outras, como foi percebido posteriormente, faz parte de uma grande campanha de conscientização da necessidade de se reciclar o lixo. As famílias dos alunos levavam para escola material reciclável que era separado (ou não) por um funcionário. Após o preenchimento desses enormes sacos, a escola fazia a venda desse material e o dinheiro era utilizado pela diretora para compra de material de limpeza ou outro item que estivesse em falta.

A intenção de deter-se a esse aspecto, se deu pela localização desses sacos. Expostos ao tempo, muitas vezes ultrapassando sua capacidade, o que fazia com que alguns pais e até o próprio funcionário, pendurassem saquinhos de lixo em galhos de árvores próximas, proporcionando ao ambiente um ar de abandono, feio e sujo.



(Foto da entrada da escola A)

A história da instituição foi relatada por Leila Leal em sua tese de doutorado com o título *O brincar da criança Pré-escolar – Estudo de caso em uma escola municipal de Educação Infantil*, 2003.

A pré-escola, objeto deste estudo, fundada na década de 50 do século passado, está localizada numa região central e antiga da cidade de São Carlos. Essa unidade de Educação Infantil se diferencia das demais do município pela sua própria história. Foi um dos primeiros Parques Infantis de São Carlos (LEAL, 2003)

## **1.2. Estrutura do corpo docente.**

No ano de 2003, a EMEI contava com dez classes totalizando 210 alunos sendo, 104 no período da manhã e 106 no período da tarde, representando uma média de 21 alunos por sala. O corpo docente que trabalhava especificamente com a faixa de educação infantil era composto por dez professoras de sala e uma de educação física.

As professoras possuem entre 30 e 65 anos de idade e com uma experiência em sala de aula que varia entre 05 e 20 anos.



Em relação à formação, das cinco professoras cujas salas foram observadas, duas haviam cursado pedagogia, uma era formada em educação física com especialização em jovens e adultos e duas delas estavam cursando pedagogia, uma das quais, tinha habilitação em educação infantil em nível de magistério.

Segundo depoimento da diretora, os cursos de capacitação profissional que são constantemente oferecidos pela secretaria de educação têm grande adesão das professoras, pois contam como pontos – relacionados à classificação geral dos professores no município – para elas.

O planejamento anual de cada unidade, feito no início do ano letivo, tinha como fio condutor o próprio calendário e datas comemorativas como Carnaval, Páscoa, Festa Junina, Primavera...Uma vez por mês, normalmente a última sexta-feira, as professoras se reuniam por faixa etária (04,05,06 anos) para discutir casos específicos, encaminhamento de projetos ou outra questão pendente.

Além do corpo docente, a escola contava com quatro merendeiras (algumas ficavam com as crianças, em sala ou no parque, enquanto a professora tomava o café), dois serventes, uma pessoa responsável pelos serviços gerais e dois vigias. A diretora se queixou da falta de uma secretária para auxiliá-la nos serviços de secretaria.

### **1.3. Caracterização da comunidade.**

Segundo documentos e entrevista com a direção, a instituição atende a uma clientela diversificada, com poder aquisitivo que varia entre média à baixa renda.

A renda familiar está entre três e sete salários mínimos, sendo que uma pequena porcentagem fica entre dois e três salários mínimos<sup>11</sup>.

Na época da pesquisa os recursos materiais disponíveis na escola eram: um computador e uma impressora – localizados na sala da direção e utilizados por ela e pelas professoras –, um aparelho de

som, um vídeo-cassete e uma televisão – localizados na saleta mencionada anteriormente –, um mimeógrafo, uma máquina de escrever, livros didáticos, livros infantis, CDs de músicas infantis e mobiliário (carteiras, cadeiras, mesas).

Sobre os livros infantis disponíveis às crianças, existem diferentes possibilidades de acesso: os que ficam em “caixas” nas salas de aula, alguns poucos, geralmente acompanhados por fitas ou CDs, que ficam em um armário na sala de direção e uma “caixa de livros” que, pelo que foi relatado, pertence à Secretaria Municipal de Educação e que circula pelas EMEI’s. Segundo depoimento da diretora, esta caixa é enviada para escola atendendo a solicitação das professoras, normalmente associada a algum projeto.

A diretora mostrou também o que ela chama de “caixas de histórias”. Trata-se de caixas contendo, cada uma, um conto ou uma história associada a um recurso para contá-las, como fantoches, cenários ou alguns acessórios. Tais caixas foram montadas pela própria diretora que acredita serem muito pouco utilizadas.

Os CDs mencionados acima são, na maioria, parte integrante de livros de histórias ou coleções elaboradas a partir de datas comemorativas.

#### **1.4. Proposta Educacional da EMEI.**

Estão assim descritos os objetivos da Educação infantil e da referida EMEI em documento elaborado e fornecido pela diretora:

#### **Objetivos e fins da Educação Infantil:**

##### **1. Fins educacionais:**

A escola tem por fim promover a educação à criança de 04 à 06 anos desenvolvendo o aluno assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir

---

<sup>11</sup> O salário mínimo em 2003 era de R\$ 180,00.

no trabalho e em estudos posteriores, assim como viver com condições dignas para o ser humano.

## **2. Objetivos educacionais:**

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos de idade em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social completando a ação da família e da comunidade.

Como objetivo da EMEI, proposto pelo projeto, encontramos:

Oportunizar a construção do conhecimento dentro de uma visão holística do ser (afetivo, cognitivo e social) integrando o aluno à comunidade num processo de formação do cidadão crítico e transformador e consciente do seu meio ambiente.

A secretaria de educação foi procurada para análise de um projeto pedagógico maior envolvendo todas EMEI's. Foi constatado que não havia nenhum documento sobre uma proposta pedagógica elaborada para o município no que se refere a esta faixa etária. Segundo depoimento de uma funcionária, existiam apenas algumas diretrizes.

## **II. Escola privada (Escola B).**

A escola da rede privada observada estava comemorando nove anos de existência no momento da pesquisa. Ela é fruto de um projeto desenvolvido por um grupo de pais (profissionais da USP, UFSCar, Banco do Brasil e profissionais liberais) que buscavam uma educação com qualidade a preço justo para seus filhos. O projeto teve início com um fórum de discussões sobre o modelo a ser implantado. Após a decisão de onde viriam os recursos, foi adquirido o terreno e iniciada obra. A escola passou a funcionar a partir de 1994.

Localizada em um bairro periférico, no sentido de não central, mas em pleno desenvolvimento imobiliário. Sua área é bastante ampla, planejada e arborizada. Atende crianças da Educação Infantil ao Ensino Médio, possuindo, no ano da pesquisa, um total de 733 alunos, e destes, 112 da Educação Infantil.

Apesar de atender aos dois períodos, foram observadas apenas as três turmas do matutino: Infantil II (04 anos), Pré I (05 anos) e Pré II (06 anos).

Segundo Plano Escolar de 2003, a clientela da escola era constituída basicamente por crianças provenientes da classe média. Muitos pais são professores de Universidades como UFSCar, UNESP, USP e UNICAMP, com grandes expectativas em relação à ascensão cultural e acadêmica de seus filhos.

Também segundo o documento, em função de condições financeiras favoráveis, muitos freqüentam atividades extra-escolares como natação, inglês e dança “as quais proporcionam conhecimentos que enriquecem a grade curricular da Escola, possibilitando o desenvolvimento maior de suas potencialidades”.

### **2.1. Estrutura Física da escola B.**

A escola se estruturou em blocos distintos chamados núcleos, que possuem certa autonomia por contar com um coordenador próprio. Além disso, o núcleo de Educação infantil é completamente cercado, o que o diferencia dos demais. Entretanto, as crianças não ficam restritas, unicamente, a esse espaço, uma ampla biblioteca, laboratório de informática, laboratórios ligados ao trabalho de ciências biológicas, quadras de esportes e sala de vídeo também faziam parte do cotidiano dos alunos deste núcleo.

O bloco rosa, como é chamado por algumas crianças, fazendo menção à sua cor, compreende um conjunto de 05 salas de aula, uma sala destinada às atividades de artes plásticas (tanto com a professora da turma como com professora especialista que a utiliza durante um

trimestre no ano), uma sala para as aulas de música, uma brinquedoteca, uma sala chamada “sala de leitura” onde eram encontrados livros infantis, aparelho de televisão e vídeo cassete. Um salão utilizado para lanche e recepção dos alunos, 02 banheiros (um feminino e um masculino), um banheiro para as professoras e uma pequena saleta para a coordenação. No interior do núcleo, ligando todas as salas existe um amplo salão de circulação que é utilizado em dias chuvosos como mais um espaço para realização de atividades e para exposição de trabalhos realizados pelas crianças.

Percebeu-se a preocupação com a poluição visual, pois além do espaço ser muito grande, havia rotatividade na exposição dos trabalhos das crianças.

Há duas áreas externas, envolvendo as duas laterais do bloco, uma composta por uma parte calçada e outra de grama. A parte calçada possui jogos de amarelinha pintados no chão. No lado oposto, fica o parque com toda extensão coberta por areia, três quiosques (para sombrear), e brinquedos de madeira (balanços, cavalinhos, casinha com escorregador).

## **2.2. Caracterização do Corpo Docente.**

O núcleo de Educação infantil era assim constituído: uma coordenadora, nove professoras, duas professoras auxiliares, três professores especialistas que desenvolviam projetos na área de artes (Música, Plástica e Teatro) e uma servente que trabalhava na limpeza e era responsável pelo refeitório.

Não foram encontrados, em documento cedido pela escola, dados com faixa etária, das professoras. Contudo, em contato com as mesmas, observou-se tratar-se de um grupo jovem, entre vinte e cinco e trinta e cinco anos. Apenas uma professora da equipe aparentava mais idade.

Das nove professoras, duas ainda não possuíam curso superior e uma delas tinha mestrado em educação especial. Das três professoras

observadas, duas possuía mais de dez anos de experiência com educação infantil, a terceira, apesar de trabalhar com magistério há dez anos, atuava com educação infantil há apenas dois anos.

O planejamento anual era realizado ao início de cada ano letivo, orientado por um projeto pedagógico maior envolvendo toda a escola. Um dos projetos que deveria ser contemplado era o de artes. Muito valorizado pela instituição era assim organizado na educação infantil: aulas de música, com professor especialista, durante todo do ano, aulas de teatro e artes plásticas um trimestre cada. È importante salientar que as crianças trabalhavam com música, artes e dramatização, com as respectivas professoras, durante todo o ano letivo.

Uma vez por semana, as professoras se reuniam para planejar a semana, elaborar atividades dentro do projeto que estava sendo desenvolvido e estudar. A RPS ou Reunião Pedagógica Semanal, era o espaço de reflexão onde teoria e prática eram revistas visando uma práxis diferenciada.

### **3.3. O Cotidiano nas instituições.**

A rotina nas instituições de educação infantil pretende contemplar aspectos físicos, cognitivos e emocionais tais como garantir a socialização, a atenção aos cuidados físicos, que nesta faixa etária estão ligados à gradativa conquista de autonomia no que se refere aos cuidados pessoais (saber usar adequadamente o banheiro, fazer higiene antes e após as refeições, lidar com a vestimenta, aprender a alimenta-se de forma saudável), propiciar uma ambiente rico em estímulos sensoriais e visuais para a também paulatina apreensão das “coisas do mundo”.

Ao analisar o planejamento das rotinas em ambas as instituições e as recomendações no RCNEI, percebe-se claramente uma grande preocupação em se oferecer ambientes e atividades específicas para o desenvolvimento desta faixa etária.

O lúdico é visto, pelo menos no discurso, como estratégia mais adequada para atingir os objetivos pedagógicos e a forma para contextualizar as atividades que têm encontrado maior adesão por parte das instituições é a pedagogia dos projetos. Explicando de forma muito simplista, trata-se de aproveitar um centro de interesse detectado entre as crianças ou um tema trazido pela própria professora para, a partir dele, elaborar um projeto que tente contemplar diferentes áreas do conhecimento tais como raciocínio lógico matemático, expressão e linguagem, ciências humanas e naturais, buscando um trabalho interdisciplinar.

Em ambas as instituições observadas, as professoras colocaram a pedagogia dos projetos como metodologia mais utilizada. O fato de ter acompanhado algumas turmas por um período extenso permitiu à

pesquisa observar o desenvolvimento de alguns trabalhos, tanto na escola A quanto na escola B e perceber que tal metodologia adquire formas distintas em sua aplicação. Uma das professoras da escola B está realizando uma dissertação de mestrado exatamente sobre este tema. Para a pesquisadora, o tema foi considerado relevante para mostrar dentro de que metodologia de trabalho se organizavam as rotinas das salas observadas.

### **3.3.1. Escola A - Rotina da sala de crianças de quatro anos – Professora Carla.**

- Recepção das crianças;
- Atividade no caderno relacionada ou não ao projeto;
- Jogos de mesa (quebra-cabeça, encaixe, lego);<sup>12</sup>
- Café da professora (as crianças ficavam com uma das merendeiras por vinte minutos);
- Higiene (lavar as mãos para o lanche);
- Parque (as crianças brincam com brinquedos ou no tanque de areia);
- De volta a sala, aguardar a hora da saída.

Na época, as crianças tinham duas aulas de educação física por semana e uma aula de inglês que era dada voluntariamente por uma das mães da turma.

Esta sala foi observada de julho a novembro de 2003. Os projetos trabalhados com as crianças neste período foram relacionados à higiene e cuidados pessoais, algumas datas comemorativas, Primavera e o maior e mais longo sobre Frutas. As atividades descritas a seguir relacionam-se ao último tema.

A primeira atividade do dia nesta sala era sempre visando à alfabetização. Elas eram elaboradas em folhas mimeografadas ou no caderno das crianças. O objetivo destas atividades era aumentar o



repertório das crianças em relação ao tema e, escrevendo o nome das frutas, levá-las ao reconhecimento de letras, sílabas e até a leitura das palavras.

A sala era ampla, bem iluminada, possuía seis mesinhas redondas baixas com cadeirinhas e uma mesa alta para a professora. Os trabalhos individuais das crianças eram expostos em varais e os cartazes coletivos ficavam do lado de fora da sala. Alguns exemplos desses cartazes são os relativos à Festa Junina, Primavera, Campanha de vacinação.

Como decoração a sala possuía alguns móveis feitos de CDs e outros com fitas coloridas. Todo material das crianças ficava guardado dentro do armário da sala, assim com os poucos livros de histórias.

**Diário de campo 05/08/03.  
Escola A.**

A professora mostrava-se muito irritada. Gritou várias vezes e chegou a comentar que estava com problemas hormonais, pois transpirava intensamente.

A fruta trabalhada hoje foi o MELÃO e a atividade a mesma de sempre, a professora escreve a palavra na lousa, conta as letras, relaciona algumas delas a inicial do nome das crianças e pede para que elas escrevam e ilustrem no caderno.

As crianças passam muito tempo, sentadas, esperando alguma coisa acontecer...; Jogos na mesa (na hora do café); merenda; escovação de dentes. A professora havia me dito que hoje faria uma coisa diferente: “contaria uma história”. Fiquei primeiramente ansiosa e depois, decepcionada. A leitura foi feita após o parque e o livro escolhido faz parte da Coleção Frutolândia em que cada livro traz como personagem principal uma fruta. Um texto muito pobre

---

<sup>12</sup> Os jogos pertencem à professora e ficam guardados dentro do armário.

e cheio de erros conceituais como, por exemplo, as cores das frutas, o limão estava pintado de roxo. Apesar de iniciar o dia com o Melão, a professora fez a leitura do Kiwi. As crianças estavam todas sentadas nas cadeirinhas como num “cinema”. A todo instante a leitura era interrompida para que fosse feita uma observação, quantidade de letras, profissão dos pais das crianças. É importante relatar que a maioria das crianças não conhecia a fruta Kiwi.

Além de ter sido uma péssima escolha, a forma como a leitura foi feita, como muitas interrupções para tratar de assuntos que não tinham nenhuma relação com o tema, acabariam com todo encanto que o momento poderia conter. No entanto, as crianças estavam tão carentes desse tipo de atividade que resistiram um bom tempo. Já no fim da leitura, começaram a se organizar e formar, com as cadeirinhas, trenzinhos ou carrinhos o que deixou a professora muito irritada.

Apesar do relato da professora sobre atividades de leitura; ela chegou a mostrar uma espécie de “portfolium” de um projeto que havia sido desenvolvido no semestre anterior em cima da história da Rapunzel com fotos de uma apresentação de teatro de fantoches realizada pela e para as crianças; na rotina dessa sala, esses momentos eram muito raros. Os livros eram normalmente oferecidos entre atividades como uma forma de entreter os alunos. Algumas crianças costumavam me pedir para ler para elas demonstrando sempre muita atenção e interesse, independente do livro escolhido. Nesta sala, assim como todos os outros materiais (jogos, potes com lápis de cor, papel), os livros ficavam fechados dentro do armário da sala e não havia nenhum critério de seleção para disponibilizá-los para as crianças.

Minha presença foi muito bem aceita pela sala. As crianças buscavam formas para estabelecer contato comigo e ao perceberem que eu estava ali para saber “coisas sobre elas”, faziam o possível para me agradar:

- *“Você gosta de desenho? Eu gosto de Tom e Jerry”.*
- *“Olha minha mochila! – disse uma garotinha puxando minha mão para perto de uma mochila da Bárbie, cheia de orgulho”.*
- *“Você gosta do meu tênis?”*

**. Uma aula de Educação Física. Turma de quatro anos.**

**Diário de Campo 16/08/03.**

**Escola A.**

A professora de educação física reuniu a turma e apresentou dois materiais para realizar a atividade, uma bola de borracha amarela média e uma corda individual. As crianças foram separadas por sexo e ficaram em duas filas sentadas no chão. A atividade consistia em, por ordem, quicar a bola no chão até um determinado ponto e a partir daí pular a corda até o fim do percurso. As crianças sentiram muita dificuldade na realização de ambas as atividades, primeiro porque ficou claro que elas não possuíam domínio ou sequer conhecimento prévio do material utilizado, depois porque eram muitas regras a serem compreendidas e por último, por se tratar de um grupo grande, em torno de vinte crianças, elas ficaram muito tempo esperando a vez, já que todos sentiram dificuldade em completar o percurso. Ao longo da atividade surgiram muitos conflitos e até choro, quando uma das crianças bateu a cabeça no chão.

Num segundo momento, a professora fez uma roda para contar a história do “sapo que não lavava o pé”. Logo depois cantou esta e duas outras músicas: “Atirei o pau no gato” e “Borboletinha”. As crianças acompanharam sentadas e sem fazer nenhum gesto. Ao

terminarem, foi perguntado se elas sabiam o que é folclore. Como todos ficaram quietos, a professora lembrou-se que havia comentado, não com eles, mas com a turma de cinco anos, o fato de estarem comemorando o mês do folclore e explicou que *“Folclore são músicas, brincadeiras histórias... Vocês conhecem o Saci? O Saci faz parte do folclore. Vocês gostam de brincar?”* Uma das crianças respondeu: *“Eu não gosto. Eu gosto de ver desenho todo dia.”*

Neste dia a professora de sala não deu parque justificando que eles já haviam tido educação física, já haviam brincado e, portanto, não precisariam sair mais. Aproveitou o tempo para terminar atividades pendentes.

#### **Diário de Campo 01/07/03.**

##### **Escola A.**

Após a entrega das atividades, as crianças ficaram soltas pela sala por aproximadamente trinta minutos. Elas corriam, gritavam e lutavam em volta das mesas enquanto a professora organizava suas coisas dentro do armário. Em um determinado momento, ela colocou uma fita K7 com músicas do grupo de pagode “É o Tchan” e novamente se justificou: *“É pra elas dançarem, elas gostam”*. Duas meninas que estavam perto de mim ficaram o tempo todo dançando enquanto outras duas cortavam figuras de frutas e cantarolavam as letras.

Um grupo de meninos brincava de luta. Fiquei mais atenta e percebi que brincavam de “Power Ranger<sup>13</sup>”. Entre eles, havia um garoto que só apanhava dos outros quatro. Foi agredido mesmo, empurrado e derrubado sem reclamar. Foi quando perguntei:

---

<sup>13</sup> Desenho animado veiculado pela mídia no momento da pesquisa.

- *“Por que os meninos estavam batendo em você?”*
- *“É que eu sou o monstro.”*
- *“E você gosta de ser monstro”*
- *“É que a gente tava brincando de Power Ranger e eu era o monstro. Agora eu sou o Ranger Azul.”*
- *“É porque você está usando este agasalho azul?” (aceno positivo com a cabeça).*

As crianças desta turma tiveram poucas experiências pertinentes à faixa etária. Durante todo o tempo de observação, foi percebido um ambiente tenso e pobre em estímulos visuais (na sala, fora os saquinhos pendurados no varal para guardar as atividades das crianças, que eram normalmente mimeografadas e relacionadas à aquisição da escrita, reconhecimentos de números ou ilustrações de alguma data comemorativa, não existia nenhuma exposição de trabalhos desenvolvidos pelas crianças de livros ou pôsteres) auditivos, sensoriais ou emocionais. A professora relatou considerar importantes as atividades artísticas como música, artes plásticas, dramatização, mas em sua rotina diária, priorizava atividades relacionadas à aquisição da escrita. Ela chegou a mencionar que gostava e sabia que as crianças também gostavam de pintura, *“mas elas fazem muita bagunça e sujeira nesta idade”*.

Nos poucos momentos de leitura, a obra escolhida relacionava-se sempre ao “projeto” que estava sendo desenvolvido pela turma. Isto foi observado em relação às Frutas, ao Folclore, Dia dos Pais e Primavera. O mesmo ocorria em relação ao repertório musical oferecido com o agravante de não estar restrito apenas ao projeto. A fita com músicas do grupo “É o Tchan” foi colocada por duas vezes durante o período de observação, sempre em um volume altíssimo e no momento em que as crianças realizavam outras atividades. Além do Hino Nacional e o de São Carlos, desta fita e de músicas que determinam a rotina das crianças (hora da entrada, saída, lanche) só

foi presenciado canções do repertório infantil nas aulas de educação física para atender ao objetivo acima mencionado.

Em relação ao episódio de violência relatado no diário de campo, nenhuma atitude foi tomada por parte da professora. As crianças costumavam brincar diariamente de luta imitando personagens de desenhos tanto no parque quanto em sala de aula.

Foi observada, na mesma escola, outra sala de aula que também recebia crianças de quatro anos e foram notadas diferenças na organização da rotina.

### **Rotina da sala de crianças de quatro anos – Professora Ruth - Escola A.**

- Recepção das crianças – Normalmente com uma história relacionada ao projeto;
- Atividades mimeografadas - Normalmente relacionada ao projeto;
- Jogos/ Brinquedos/Livros;
- Café da professora;
- Higiene;
- Merenda;
- Parque;
- Higiene (escovação de dentes) para ir para casa.

Nesta sala também eram os projetos que determinavam a elaboração das atividades, tanto as mais dirigidas, que visavam a aquisição da escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, quanto as mais lúdicas, determinando temas para o desenho, para escolha das músicas e dos livros de histórias.

O ambiente se apresentava de forma mais acolhedora. Além das mesinhas com cadeiras, havia um tapete com almofadas, engradados com jogos de montar, um armário com alguns livros e gibis a

disposição das crianças. Nas paredes, cartazes com motivos de datas comemorativas e outros feitos pelos próprios alunos com figuras recortadas de animais (projeto que estava sendo desenvolvido no momento da pesquisa). Em cima da lousa a professora colocou uma centopéia com as letras do alfabeto e, em alguns cantinhos, figuras com motivos infantis.

**Diário de Campo, 27/08/03.**

**Escola A.**

Nesta primeira etapa do projeto, as atividades são desenvolvidas em grupo, através da classificação dos animais feita pelos próprios alunos obedecendo aos critérios como número de patas, lugar onde vivem, animais que já estão extintos... Logo após vêm as atividades individuais: desenhos mimeografados de animais, normalmente estereotipados, tirados de livros didáticos para serem pintados ou decorados por uma outra técnica como colagem de papel picado ou de palhinha de lápis apontado.

Hoje, durante a realização da atividade a professora colocou um CD de músicas infantis que ficaram tocando bem baixinho como fundo. Algumas crianças acompanhavam, cantarolando baixinho.

Em relação às atividades artísticas, não foi observada nenhuma com a finalidade de possibilitar a livre expressão. As crianças têm como suporte o papel sulfite, normalmente mimeografado. O desenho livre é pouco desenvolvido e a modelagem, pintura ou outras atividades de artes plásticas ficavam restritas a momentos especiais como a finalização de algum projeto. Ao questioná-la sobre o motivo de tão poucas propostas de atividades de artes plásticas, obtive como

resposta a falta de material e a dificuldade na organização das mesmas considerando o número de crianças por turma.

**Diário de Campo, 28/08/03.**

**Escola A.**

Estava chovendo e poucas crianças foram à escola. A professora contou a história “*Os dez sacizinhos*”, de Tatiana Belinky. As crianças adoraram! Percebe-se uma preocupação maior por parte da professora Ruth no repertório literário que oferecia aos seus alunos.

Essa preocupação foi observada em vários momentos, inclusive na forma como apresentava os livros para as crianças. Nesta sala eles eram guardados em uma caixa atraente que era levada ao tapete para que as crianças pudessem manipulá-los livremente.

Outro fator que diferenciou esta sala da anterior foi o comportamento de algumas meninas. As EMEI's adotam uniforme que é distribuído pela prefeitura, contudo, era e ainda é comum ver as crianças usando camisetas ou calças que não fazem parte do uniforme, sobretudo no inverno quando usam mais agasalhos. Neste aspecto as meninas se diferenciam mais que os meninos. O modelo adotado no vestuário delas é o mesmo ditado para todo o público feminino adulto. Essas meninas usam as mesmas roupas que suas mães, que as personagens de novelas ou que suas bonecas: calça com cintura baixa, mini blusas, sandálias de plástico com salto além de maquiagem, meias, tênis, camisetas e até calcinhas e *sutiens* com a imagem do ídolo do momento ou do personagem predileto. Fugindo de uma uniformização, as crianças, e seus pais, caem em outra dirigida, desta vez, pelo mercado. Ficou nítido, nesta sala, o status que este tipo de vestuário, assim como seus acessórios, dão aos seus donos. Quanto



mais “*fashion*” estivesse a menina, maior era seu poder de liderança no grupo.

**Diário de Campo, 28/08/03.**

**Escola A.**

Em uma rodinha no tapete, uma menina colocou alguns brinquedos que trouxe de casa: pente potinhos, batom, maquiagem. Ao redor, ficaram várias crianças entre meninos e meninas, mas apenas duas meninas, além dela própria, tocavam nos brinquedos, os outros apenas olhavam. Elas estavam brincando de “Super Poderosas<sup>14</sup>”. A “chefe” da brincadeira possui uma enorme mochila cor-de-rosa combinando com um chaveiro também das Super Poderosas. Quando a professora de educação física veio para sala (estava chovendo), levantou a calça para mostrar sua meia das Super Poderosas para a dona da mochila.

Esse tipo de comportamento de liderança descrito no diário de campo foi comentado pela diretora da EMEI em entrevista cedida em dezembro do mesmo ano.

Eles (referindo-se às crianças) são baseados na Indústria Cultural. Roupas, dança ... Você percebe que existe a indústria mesmo. A competitividade é grande, néh! É o modelo. Brincadeira, tudo é baseado nisso. Quando você quer resgatar o folclore, ela não conhece.(...) A criança exerce liderança pelo que tem (Diretora da escola A).

---

<sup>14</sup> Desenho animado veiculado pela mídia no momento da pesquisa.

Foi perguntado como se trabalhava com isto, ao que a diretora respondeu: “*Não valorizando. Por exemplo, a criança chega cantando uma música e a gente apresenta outra*”.

No entanto, percebemos no relato do diário que a própria professora de educação física valorizou o interesse do grupo e reforçou a suposta liderança da criança mostrando sua meia apenas para ela, sem fazer qualquer tipo de comentário no sentido de neutralizar o mesmo redirecionar a atenção do grupo.

No contato que foi estabelecido informalmente com as educadoras e através dos questionários e entrevistas realizadas, percebeu-se que o conceito de indústria cultural não havia sido construído da mesma forma por todas. Qualquer tipo de reflexão sobre o tema, portanto, era incipiente.

“Indústria cultural mostra o que é real. Não está preocupada em educar, não é responsável pelo que pode acontecer na formação de valores” (Alice, diretora da Escola A).

“É tipo propaganda. Cultura é importante, mas só se bem elaborada, se você assistir um bom jornal... É importante divulgar o que é bom, porque não se faz um desenho bom, uma coisa como um programa educativo” (Professora Rita – cinco anos Escola A).

“A Indústria Cultural padroniza comportamentos. Tira a capacidade de pensar e cria necessidades para o consumo. A partir do momento que você tem aquilo, surge uma outra necessidade. Ela manipula e aliena” (Claudia Coordenadora da Escola B).

“Ela faz a criança... A gente se deixa influenciar pela mídia, desenhos... Somos coniventes. Ela estimula a competitividade, ensina as crianças a burlar as regras. Mexe com valores” (Professora Ana - quatro anos - Escola B).

Nos depoimentos, com exceção o da coordenadora da escola B, percebe-se um conhecimento em nível de senso comum, mas tudo muito confuso. O que mais chama a atenção é o distanciamento que as professoras se colocam em relação a esta questão. Todas as

manifestações, que são percebidas, são vistas como algo que vem de fora, que é responsabilidade da família, da sociedade. Quando conversava com a professora Ana sobre a forma como as crianças costumam se vestir e sobre o tipo de brinquedo que elas levam para a escola no dia do brinquedo, ela chegou a dizer: “*Somos coniventes*”, mas neste momento ela se colocava como indivíduo, como mãe e não como educadora profissional, pois falava sobre sua relação com a filha de sete anos. A coordenadora da escola B mostrou um entendimento até de questões mais complexas como a alienação, por exemplo. Em vários momentos, durante a pesquisa e em seu fechamento, tivemos a oportunidade de conversar e refletir sobre algumas práticas da escola, e ela mostrou-se completamente aberta e disposta a iniciar uma discussão reflexiva com suas professoras. Neste momento, foi disponibilizado um horário em uma de suas reuniões pedagógicas semanais para este encontro que avalio como o início de um trabalho árduo de reflexão e de conscientização que ainda está no começo. Essa atitude da coordenadora, abrindo espaço para discussão e reflexão, pode ser considerada uma forma importante de resistência

### **Rotina da sala de crianças de quatro anos – Professora Ana. Escola B.**

- Receber as crianças com jogos;
- Roda de conversa - Está incluído, aqui, uma roda cantada;
- Atividade dirigida - Normalmente relacionada ao projeto, ao processo de alfabetização, atividade matemática ou trabalho voltado ao desenvolvimento psicomotor;
- Livro/Brinquedo/jogo;
- Higiene;
- Lanche;
- Higiene;

- Parque – Quando está chovendo, vídeo ou alguma brincadeira no salão interno;
- Atividade dirigida - Aula de teatro, música, artes plásticas, educação física, visita à biblioteca da escola, ao laboratório de informática, culinária ou outra atividade em sala com a própria professora.

As aulas de artes plásticas e teatro aconteciam durante um trimestre cada uma, as aulas de música ocorriam ao longo de todo o ano e as aulas de educação física, uma vez por semana. Toda sexta-feira é o Dia do brinquedo (as crianças podem levar brinquedos).

A pesquisadora acompanhou a sala durante todo o ano, portanto foi possível presenciar as aulas de todos os especialistas.

O tempo de permanência na escola B é trinta minutos maior que na escola A, sendo assim, as crianças acabavam realizando mais atividades, além disso, o tempo de parque era pouco menor, em torno de dez minutos.

Aqui também, as salas são amplas e bem arejadas. Existem duas portas, uma para o lado interno do bloco e outra, de correr, para o lado externo. Os vitrôs ficam no alto e são protegidos por “cortinas” de algodão cru com enormes desenhos do Mickey Mouse que, soube pela secretária, estão lá desde a inauguração. Ao que parece não houve nenhuma preocupação especial com a escolha do motivo que era igual em quase todas as salas, em uma delas o motivo era Baby Disney. A sala possuía quatro mesas com cadeirinhas, a mesa da professora, duas estantes de metal para colocar o material (canetinhas, giz de cera, lápis de cor, lápis grafite, pincéis, pote com palitos pote com massinha, pastas, entre outras coisas), cabide para guardar lancheiras, duas lousas (em paredes opostas) e uma pequena estante com livros infantis em um dos cantos. Na sala existem várias gravuras decorativas, palhaços, flores, borboletas. Na porta interna, um grande Dálmata do filme “Os cento e um Dálmatas”, e o que mais chamou a minha atenção foram os pequenos adesivos da Disney que estão espalhados por toda sala: em todos os potes e pastas individuais, nas

plaquinhas com o nome das crianças, nos saquinhos onde são guardados os trabalhos, pregadores, caixas, enfim, em todo material de uso individual ou coletivo.

Ao analisar esta rotina percebe-se que a quantidade de atividades oferecidas ou as possibilidades de expressão das crianças são significativamente maiores que na escola anterior e não necessariamente pelo fato de possuir mais recursos materiais. Mesmo entre as duas salas de quatro anos da escola A, já se observou diferenças. A estrutura da rotina (conjunto de atividades selecionadas para serem desenvolvidas) e a forma como estas atividades são apresentadas colaboram com o êxito do trabalho e com a maneira com que as crianças vão se relacionar com ele. Ou seja, não adianta mostrar que as crianças são recepcionadas com jogos e brinquedos e isto ser considerado, por si só, um diferencial. O mais importante, dentro do nosso referencial, é como esta simples recepção pode ser considerada uma possibilidade de resistência. Brinquedos quebrados ou jogos faltando peças não deveriam sequer ser apresentados às crianças. A questão da beleza e da estética devem ser trabalhadas neste momento, aproveitando seu foco de interesse. Sucatas limpas, selecionadas, possibilitando uma efetiva construção, e apresentadas em uma caixa inteira, encapada com papel colorido, são muito mais recomendáveis. Se as crianças são recepcionadas com caixas de papelão rasgadas, jogos faltando peças, brinquedos sujos e quebrados, não vão permanecer muito tempo nesta atividade e vão desenvolver um conceito estético pobre, passando a relacionar-se com o meio da mesma forma.

Tanto na escola A, quanto na escola B foram observados os dois tipos de relação na apresentação de brinquedos e jogos infantis. O que representou a diferença foi a professora e não a instituição.

O mesmo não foi observado em relação à apresentação dos livros infantis. A forma como são apresentados e disponibilizados é distinta em ambas as escolas. Na escola B os livros são expostos em três locais distintos: na sala de aula, em uma pequena estante, em uma sala de leitura no bloco e na biblioteca da escola, que fica em um prédio mais

distante. As crianças têm acesso aos livros da sala diariamente, aos livros da sala de leitura, ocasionalmente e, aos da biblioteca, semanalmente.

Diante disto, nota-se a importância que a instituição dá a leitura. Na rotina da professora Ana, não foi observado um momento específico para a leitura ou para se ouvir histórias, não considerando o horário semanal reservado na biblioteca, no qual eles também podem retirar livros para fazer a leitura em casa. O cantinho de leitura da sala é muito visitado, sempre que as crianças estão entre atividades, pegam um livro ou gibi, mas não era hábito da professora a leitura diária. Durante o estágio de observação, as crianças me solicitaram muito para ler para elas. Não foi presenciada nenhuma atividade de leitura na sala específica para esta atividade.

Ao perguntar à professora quais os critérios que ela utilizava para a troca dos livros da estante da sala, ela respondeu que era feita de forma aleatória utilizando o acervo da sala de leitura. Também na escola B, os livros eram procedentes de doações.

Na estante da sala, estavam expostos livros do *Bambi*, *Urso Pooh*, *A galinha ruiva*, *Peter Pan* e livros que falam sobre a importância da alimentação, da vacinação. Existe uma tendência, nos livros infantis atuais, de se escrever histórias com personagens que trazem alguma lição ou ensinamento, visando atender às solicitações dos temas transversais, que funcionam como mais uma diretriz educacional no sentido de abordar questões sociais de forma interdisciplinar, procurando desenvolver nos alunos, comportamentos e atitudes desejadas: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo.

Perrotti (1990), explica o percurso desse tipo de literatura, relacionando-a à imposição dos aspectos de privatização da vida social, impondo-se também a jovens e crianças. Essa atividade, com objetivos definidos e ligada a espaços confinados especializados, acaba servindo a reafirmação desse processo de privatização da infância e de sua cultura. Neste sentido, utilizada como mais um

instrumento particularista e classista, a leitura tenderá a aparecer dissociada da cultura e reduzida a aspectos utilitários.

Sendo assim, acaba sendo proposta para infância não em função de seus interesses mais abrangentes, seus desejos mais profundos e vibrantes (apropriação, compreensão e participação do mundo), mas em função de interesses imediatistas, pragmáticos, produtivos, incrustados nas instituições especializadas e por elas definidas (PERROTTI,1990, p.93).

O momento da leitura, a hora do conto e o contato com o livro são mágicos e despertam sentimentos contraditórios, intensos, acalentadores nas crianças. Não há dúvidas de que existe uma orientação no sentido de promover e estimular, até para fora dos limites do confinamento, essas atividades. Mais uma vez, o que está em discussão são os pressupostos, em termos ideológicos e filosóficos que determinam os cuidados que se deve ter ao propor tais contatos com atividades de leitura. Os pais devem ser orientados em relação à aquisição de livros infantis, pois muitas bibliotecas são construídas a partir de suas doações. Deve-se pensar em critérios para organizar e oferecer os livros. Muitos, como os da Coleção Frutolândia, trazem conceitos e informações erradas. Um outro aspecto a ser observado é em relação à invasão de livros da Disney em espaços de leitura infantil, pois a maioria das crianças só conhecem as versões dos clássicos como *Cinderela*, *A bela adormecida*, *A pequena sereia*, a partir da leitura desta empresa. Também em relação a este tipo de produto, devemos considerar novamente a aplicabilidade do conceito de “gosto” de Adorno, já mencionado neste trabalho. Se forem apresentados dois exemplares distintos da obra *Cinderela*, um da Disney e outro com uma produção editorial distinta, a criança certamente fará a escolha do que lhe é conhecido, limitando, assim, em vários aspectos, seu desenvolvimento.

**Diário de Campo, setembro de 2003.****Escola B.**

(Turma de 6 anos).

As crianças estavam entretidas na organização da festa dos aniversariantes do mês, então, eu e a professora auxiliar fomos até a biblioteca fazer a entrega dos livros retirados na semana anterior. Dos dezesseis livros retirados pela turma, oito eram da Disney, sendo cinco da mesma coleção.

**O lanche.**

A hora do lanche é outra atividade na rotina que vale a pena ser analisada, pois muito do universo da criança é possível ser observado neste momento. Na escola A, as crianças tomam a merenda escolar oferecida pela prefeitura, portanto não trazem lancheira. Todo o cardápio é organizado por nutricionistas e confeccionado por merendeiras que são treinadas e orientadas através de cursos de capacitação. As refeições são oferecidas em pratos, canecas e talheres iguais. O papel do professor neste momento, segundo orientação que presenciei, é de orientar sobre a importância da alimentação, salientando o fato de tratar-se de uma refeição balanceada e elaborada para atender as necessidades específicas da fase de desenvolvimento em que se encontram. As crianças, salvo raras exceções, tomavam seus lanches demonstrando prazer e satisfação.

Na escola B, as crianças trazem o lanche de casa em lancheiras, normalmente térmicas e, invariavelmente, todas são produtos da indústria cultural. Existem algumas regras que devem ser respeitadas a fim de colaborar com um trabalho de educação alimentar. Uma vez por semana, a criança precisa trazer uma fruta; uma vez por semana, o lanche é livre, estão liberados os salgadinhos, doces, chocolates, balas



e refrigerantes. Nos outros dias, devem trazer bolos, sanduíches, frutas, biscoitos, iogurtes e, para beber, suco ou leite. A maioria das crianças traz “suco de caixinha”, biscoitos e iogurtes. Quem quiser pode comprar lanche na cantina, onde são oferecidos, além dos tradicionais salgados, pão de queijo, frutas, leite de soja, bolos e doces.

**Diário de campo 16 de maio de 2003.**

**Escola B.**

Diálogo com uma criança que comprou lanche na cantina. Turma de 04 anos:

Cr. – *Olha, é Kapo!*

Eu – *É mesmo. Você gosta de Kapo?*

Cr. – *Gosto.*

Eu – *Qual você está tomando? – A criança vira a embalagem para trás observa um pouco e responde:*

Cr. – *De laranja.*

Eu – *Como você sabe?*

Cr. – *Aprendi.*

Eu – *E como você aprendeu?*

Cr. – *Na televisão.*

O menino disse ter aprendido a distinguir o sabor do produto através do que ele viu na televisão. Mesmo tendo a embalagem do produto cor laranja e o desenho de um personagem, “laranjinha”, ele não se sentiu seguro para afirmar, após ter feito sua observação da embalagem, o seu sabor, preferindo dizer que foi através da televisão, para ele, um espaço de aprendizagem seguro.

## **A música.**

Desde os primeiros dias de vida, o bebê é iniciado num universo musical a partir dos mais diferentes sons produzidos no ambiente. A criança mesmo antes de falar já “canta”.

No RCNEI encontra-se uma proposta de trabalho baseada no entendimento da importância da música para o desenvolvimento infantil e no processo de formação como um todo. A idéia de inserção da criança em um ambiente rico em estímulos sonoros e musicais é valorizada não só no sentido de promover habilidades como ritmo e memória, mas também para desenvolver a apreciação musical, aproveitando, assim essa fase “caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo” (RCNEI,1998, p.52).

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto neste documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (RCNEI,1998, p. 48).

Ao oferecer nas instituições de educação infantil apenas as músicas que as crianças já ouvem fora, através dos meios de comunicação de massa, de forma alguma contribui para o desenvolvimento da sensibilidade musical e crítica de seus alunos. Além disso, a forma com a música é apresentada é fundamental para se alcançar tais objetivos.

A Escola B contava também com uma professora que trabalhava exclusivamente com Música. Este fato era uma conquista recente por parte da coordenação, que compartilhava da idéia de que a música deveria estar muito mais presente no cotidiano escolar, sobretudo na

educação infantil. Contudo, o modelo de aula observado não se mostrava o mais adequado, considerando os objetivos apontados no RCNEI.

O núcleo de educação infantil contava com uma sala destinada às aulas de música. Era ampla, bem iluminada, possuía uma lousa, uma estante (onde eram guardados os materiais - alguns papéis, canetinhas hidrográficas coloridas, palitos, uma caixa com sucata, alguns instrumentos de percussão. A estante também servia como aparador para o aparelho de som e os CDs. Foram acompanhadas seis aulas, a maioria do grupo de quatro anos. A dinâmica da aula nunca era exatamente a mesma, mas possuía alguns momentos comuns a todas: existia um tema para a escolha do repertório, normalmente o projeto que estava sendo desenvolvido pela professora da sala, as crianças eram sempre acompanhadas por “play back”, era feito um tipo de registro através do desenho das crianças.

“Sempre começo minhas aulas com uma ginástica para descontrair, utilizo CDs com diversas músicas, instrumentos de percussão, toco violão, histórias, bingo, jogos etc” (Profa. Márcia – escola B).

Ao ser perguntada sobre o tipo de música que apresentava para seus alunos, ela respondeu:

“Músicas que falam de paz, amor, ser feliz, repartir, ser amigo, ajudar, músicas engraçadas e também de coisas que as crianças gostam: leão, pato, jacaré *etc*” (Profa. Márcia – escola B).

O bingo a que a professora se referiu, é uma atividade em que as crianças ouvem CDs com sons e determinados repertórios: animais, sons da natureza, instrumentos musicais e, à medida que ouvem, vão fazendo as marcas em uma ficha.

A maior queixa da professora foi em relação à disciplina, pois as crianças, sobretudo as deste grupo, eram muito agitadas. Considerando a minha presença como mais um fator complicador, solicitou à coordenação que eu não participasse mais de suas aulas.

De maneira geral, apesar da queixa da professora, as crianças demonstravam muito prazer ao irem para esta atividade e ao serem solicitadas para cantar, mesmo em apresentações públicas (para os pais). Contudo, algumas práticas da professora acabavam restringindo as possibilidades de aproveitamento da aula. As crianças não precisariam ter as aulas sempre no mesmo espaço, que apesar de ser iluminado e espaçoso, ficava sempre com a porta fechada, causando até para mim, uma impressão de confinamento. As aulas poderiam, pelo menos esporadicamente, serem dadas ao ar livre e sem o acompanhamento do CD. Crianças nesta faixa etária adoram cantar, têm ritmo, inventam melodias; estratégias simples poderiam ajudá-las a manter o interesse e a concentração. Outra questão, mais relevante ao trabalho, é a escolha do repertório. Este se apresentou, durante a pesquisa, bastante limitado e pobre, mesmo as músicas do universo infantil eram pouco exploradas. Notava-se claramente a intenção de que as letras fossem decoradas e posteriormente ensaiadas para uma apresentação, mais uma vez o produto é priorizado em detrimento do processo, que poderia ser imensamente mais prazeroso. Além de CDs infantis – entre eles não foi encontrado nenhum vinculado à indústria cultural – havia alguns de New Age utilizados pela professora para fazer relaxamento.

Se na escola A, pouca importância era dada pelas professoras (e este fato foi percebido entre as professoras que trabalhavam com as crianças de quatro, cinco e seis anos) para o trabalho de estimular as crianças em relação à sua musicalidade, na escola B, a preocupação com este aspecto era bem mais evidente. A roda cantada diária e as aulas de música com um professor especialista comprovavam isto. Contudo, ainda assim não podemos definir este momento como um ponto de resistência dentro da escola. As aulas, da maneira como são estruturadas, tornavam-se muito cansativas e sub-aproveitadas. O

ambiente fechado, a necessidade do registro (muitas vezes ocorrendo apenas para mostrar aos pais que foi realizada uma aula), o repertório limitado, a utilização do *play back* em todas as aulas, mostram-se inadequados e insuficientes se quisermos considerar a aula de música como um ponto de resistência a uma formação cultural menos alienada. Crianças tão pequenas precisam ouvir e cantar livremente, tanto em termos de espaço físico, quanto de criação; precisam ter contato com instrumentos, mesmos que fabricados por elas próprias ou pela professora; podem aproveitar esses momentos para conhecer melhor sua própria voz e a dos colegas; podem perceber o que, no mundo real e não no virtual (aparelho de som), produz sons e compará-los com liberdade; podem dançar ao embalo de ritmos de diversas culturas (pentatônicas japonesas, tambores africanos *etc*), e tudo isso não precisa acontecer necessariamente em uma aula de música, mesmo porque, os professores de música são músicos e não têm formação para trabalhar com crianças nesta faixa etária. Aqui não cabe desenvolver um trabalho reflexivo, embora muitos professores de educação infantil até tentem. A música, na educação infantil, deveria ser dada por um profissional que entendesse as necessidades específicas de seus alunos e que pudesse, a partir daí, ampliar suas experiências musicais e não apenas reproduzir o que já conhecem.

As rotinas das escolas A e B, para crianças de cinco e seis anos, mantêm-se iguais às de quatro anos em cada instituição. As diferenças estão no tempo de duração de cada atividade – pois o investimento na alfabetização é maior – e na postura do professor diante das atividades oferecidas.

### **Artes Plásticas (ou Artes Visuais)**

Tive muita dificuldade em conseguir observar atividades de expressão artística: pinturas, desenho livre, recorte e colagem, modelagem com massinha ou argila. Segundo a professora Alice (cinco anos – escola A), que disse considerar essas atividades importantes, o

motivo era a falta de material. Entretanto, mesmo os desenhos livres ou temáticos eram pouco desenvolvidos. Quando solicitei a pasta com tais atividades, as professoras, de todas as turmas, disseram não estar de posse delas. Na verdade, só foram presenciadas atividades de artes plásticas na sala da professora Ruth (quatro anos), mesmo assim, em momentos especiais como a finalização de um projeto ou a decoração da sala. A professora Alice relatou que as crianças gostavam muito de trabalhar “com pincel”, mas ela normalmente não dispunha de tintas e chegou a ter que comprá-las com recursos próprios.



(Desenhos de crianças da escola A)

Os depoimentos a seguir respondem o entendimento das professoras sobre artes plásticas:

“Em artes se desenvolvem habilidades manuais, pintura, escultura, colagem...” Professora Ana - quatro anos - Escola B.

“Tudo é arte. Espetáculo, vernissage, pintura, cerâmica, tecido, macramê. Uma cultura manual faz bem pros olhos.” Professora Rita – seis anos – Escola A.

“Arte é quando a criança, um adulto, o ser humano consegue passar aquilo que sente. Cantar, desenhar...” Professora Alice – cinco anos Escola A.

“Nessa faixa é importante oportunizar a exploração dos materiais e a troca de experiências, trabalhar a evolução do conceito estético, a auto-estima, organização e o respeito com o outro.” Professora Paula – professora de artes plásticas da Escola B.

A professora Paula, em seu depoimento, conseguiu ir além da exemplificação de técnicas e do senso comum em relação ao que é arte. Foi abrangente e objetiva, assim como a arte na educação infantil deve ser. É difícil imaginar o trabalho com essa faixa etária sem propiciar essa forma de linguagem tão ampla e que ajuda a criança a se colocar diante do mundo, mostrando-se e mostrando o que vê.

Quanto menores forem e quanto menos experiências estereotipadas tiverem, mais facilmente as crianças se manifestarão e maior sensibilidade terão em relação a outras obras de arte. Elas vêem cores que não vemos mais, se apegam a detalhes que nos passam despercebidos, e são capazes de criar, pois ainda não foram condicionadas.

Para nossos filhos, a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente \_ ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas (LOWENFELD, 1954, p.19).

Experiências sensoriais através da modelagem, manipulação de texturas, possibilidades de combinações de cores, desenho

como expressão e não como registro, atendem às exigências de uma fase do desenvolvimento humano que precisa conhecer o mundo. A massacrante presença da indústria cultural, que invade todos os espaços do cotidiano infantil, no mínimo, limita ou tematiza sua produção artística.

Como não tive acesso às produções já realizadas pelas crianças da escola A e não presenciei esta atividade durante minha permanência na turma de cinco anos, solicitei a autorização da professora para ficar com um grupo durante o horário de parque para desenhar. Todos queriam participar, pois há algum tempo não o faziam. O grupo era bem heterogêneo em relação à maturidade do traçado. Alguns com figuras palito para a representação humana e outros apresentando técnica para detalhes mais sofisticados. A solicitação foi para que desenhassem o que mais gostavam de desenhar. Por se tratar de um número grande de crianças, fizemos, então, alguns grupos, dois de meninos e um de meninas. Foi percebido que o tema das meninas girava em torno de símbolos da natureza (flores, borboletas, menininhas, jardins). Os meninos não se restringiam a um tema, mas possuíam um traçado muito pouco desenvolvido, não tinham noção espacial, e exploravam pouco o papel. O desenho de um dos garotos me chamou a atenção, pois, além do traçado seguro, ele mostrava domínio do tema escolhido.

Na escola B, as crianças possuíam muito mais experiências com atividades artísticas. A arte, com sua gama de expressões, como já foi observado, é muito valorizada pela proposta pedagógica da escola. O desenho e a modelagem com massinha eram atividades realizadas diariamente e as crianças tinham acesso a diferentes materiais e possibilidades de exploração dentro do planejamento da professora. Além disso, durante um trimestre por ano, eles tinham aula com uma professora de artes plásticas. Sua formação incluía Licenciatura em Educação artística com habilitação em artes plásticas e magistério com habilitação em educação infantil.



A proposta do trabalho é de uma aula semanal com crianças de três a seis anos e, em seu plano de trabalho, ela disse procurar contemplar, além da exploração de técnicas e materiais, a sensibilização através do “estudo” das obras de grandes nomes da pintura.

A professora Paula relatou que se sentia mais motivada ao trabalhar com crianças de seis anos pelo fato de “se mostrarem mais envolvidos e entusiasmados”.

### **Diário de Campo, agosto de 2003.**

#### **Escola B.**

Profa. Paula – Turma de seis anos.

Hoje, na aula de artes da professora Paula, a proposta era de ouvir, sentir e representar com desenhos o que estavam ouvindo. O papel que usavam como suporte era o equivalente a meia cartolina, bem grande para que pudessem explorá-lo bem. O material era guache e pincel, e a música era do repertório de um CD resultado de uma produção alternativa de uma professora de música desenvolvido em conjunto de alunos, também crianças. Os alunos precisavam ficar em silêncio para ouvir, interpretar e representar. Apesar de ser uma turma grande (19 crianças) para uma aula de artes plásticas, as crianças mostraram-se envolvidas, organizadas em relação ao material e o resultado foi uma viagem de imagens.



(Desenhos de crianças da escola B)

Foi perguntado à professora Paula se ela acreditava que, de alguma forma, a indústria cultural influenciava a produção artística das crianças:

Sim, principalmente os meninos que trazem o desenho animado como modelo. Um terror! Mas eu acho que passa, a gente não pode valorizar. Temos que preparar as crianças para fazer essas leituras, para que sejam críticas para ler o mundo. Temos que contribuir criando um ambiente de paz, emoção e sensibilização.  
 Profa. Paula – Escola B.

Ao pensarmos na arte como forma de resistência na instituição escolar, sobretudo no nosso foco educação infantil, estamos considerando a mais antiga linguagem, a mais eficiente forma de manifestação de idéias, valores e sentimentos, o diferencial humano. Vivemos em uma sociedade onde a imagem é hiper-valorizada. Uma propaganda de refrigerante exibida há alguns anos dizia *Sede não é nada, imagem é tudo*. É preciso

trazer essa discussão para a escola. Novamente são duas formas de ação, de um lado, possibilitar o desenvolvimento artístico em caráter prioritário, sobretudo nesta faixa etária; por outro, discutir, no nível de entendimento deles, a questão da imagem em nosso dia-a-dia. Sensibilizá-los através de outros sentidos, fazer com que construam personagens e não apenas imitem modelos conhecidos e, na maioria das vezes, inadequados.



(Mochilas da escola A)



(Mochilas da escola B)

**- CONSIDERAÇÕES FINAIS -**

*Quando falo de Educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, a educação infantil, sobretudo na primeira infância, e além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permita tal repetição, portanto um clima em que os motivos que conduzem ao horror tornem-se, de algum modo conscientes.*

Adorno

A análise das observações e dados coletados nestas duas instituições de educação infantil do município de São Carlos foi posta como amostra de uma realidade que pode ser encontrada dentro do Universo da Educação Infantil. Ao fazer esta leitura da parte para o todo, do micro para o macro, foram procuradas instituições que atendem a alunos pertencentes a realidades diferentes e, mesmo considerando suas diferenças, foram percebidas, em ambas, práticas pedagógicas que demonstram uma total passividade diante da possibilidade de uma educação que objetive a resistência diante desse processo de massificação imposto por nossa sociedade desde a primeira infância. Tal reflexão mostra-se ainda mais preocupante quando, apesar de existir a consciência, ainda que pequena, de todo este processo, percebe-se a total omissão por parte dos educadores alegando impotência diante da realidade instalada.

“Não dá pra fazer nada, a Xuxa é um ídolo para eles”. Depoimento da profa. Luciana – 5 anos Escola B

O cotidiano da instituição de educação infantil é permeado por práticas onde o cuidado e a educação (formação) caminham

juntas, muitas vezes de maneira totalmente integrada, e talvez até por isso mesmo, ainda estejamos discutindo tanto a questão da identidade deste profissional. Tia, mãe, jardineira ainda são formas de tratamento comuns que estabelecem a constituição de vínculos responsáveis, muitas vezes, pelos rumos do processo de aprendizagem.

Uma relação afetiva saudável é essencial para assegurar à criança sua gradual inserção na sociedade. A imagem de círculos concêntricos sugere um processo que se encerra e se amplia na busca de novos desafios e na conquista de novos espaços. Na prática educativa de uma professora ou professor de educação infantil, deve estar claro a necessidade deste distanciamento no relacionamento com seu aluno. Como nos lembra Paulo Freire, Professora sim, tia não.

Faz parte da prática educativa o cuidar, mas é no como este cuidar deve acontecer que consiste o diferencial entre os dois núcleos sociais em que a criança/aluno está inserida. Quando a professora tem este discernimento, sua identidade profissional consegue permanecer íntegra. Mas se esta relação estreita-se demais, a professora passa a assumir e a comportar-se como um parente e traz para suas práticas, atitudes, comportamentos, vocabulário que acabam não contribuindo para ampliar o universo de seu aluno. Não se trata apenas da sua visão de mundo, mas do seu próprio mundo, seus valores, suas preferências estéticas e musicais, a forma com se veste, seu repertório social, vocabulário. Ao decorar a sala de aula, a professora deve ter claro que não está decorando sua sala de visitas ou o quarto de brinquedo de seu filho. A sala de aula, ou o espaço que a criança vai ocupar na escola, deve ser construído individualmente, na medida em que cada um traz para este espaço um pouco do seu universo, e coletivamente, pois, afinal, a escola é um espaço de construção coletiva. Criar um ambiente acolhedor, seguro, propício ao desenvolvimento e que atenda as necessidades desta faixa, não significa criar uma mini Disneylândia.

Considero importante realçar a questão da experiência, no sentido de experimentação, de possibilidade de vivenciar. De aproveitar esta fase do desenvolvimento, na qual os sentidos estão abertos para a apreensão e o entendimento do mundo e ampliar esta sensibilidade. Em debate promovido pela Rádio de Hessen, transmitido em setembro de 1966, Adorno e seu interlocutor falam da aptidão à experiência como um pressuposto para um aumento do nível de reflexão e concordam que esta educação para a experiência seria a mesma que uma educação para emancipação e imaginação.<sup>15</sup>

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.(ADORNO, 2003, p.148).

Ao contrário de tais prioridades, a educação que temos hoje formata indivíduos, determina gostos, comportamentos, experiências em nome de estilos e tendências. Tudo é pré-determinado. Ao iniciar uma novela, que alcança até 65% de ibope, são lançadas todas as próximas “orientações” em termos de vestuário, música, entretenimento, temas de discussão para os próximos oito meses. E este tipo de orientação acaba causando um efeito tranquilizador nas pessoas que se sentem mais seguras e aceitas em uma sociedade tão competitiva e agressiva. A Indústria Cultural e seus agentes têm atuado cada vez mais cedo e de uma forma cada vez mais incisiva sobre as crianças, impedindo qualquer possibilidade de fazer aflorar, ou desenvolver, um espírito criativo, inovador ou, sobretudo, questionador.

---

<sup>15</sup> Educação – Para quê ? Debate na Rádio de Hessen; transmitido em 26 de setembro de 1966; Em Theodor W. Adorno Educação e Emancipação; Traduzido por Wolfgang Leo Maar. Terra e Paz. Rio de Janeiro 2003.



A educação infantil dentro da instituição escolar deveria ter como objetivo primeiro possibilitar a experimentação dos sentidos, das idéias, da imaginação, assegurando o respeito a essa possibilidade. A reflexão deve existir diante de uma sensibilização que o realismo explícito e fora de hora acabam matando.

Dentro do próprio Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, é possível vislumbrar alguns pontos que podem ser indícios de uma resistência considerando as particularidades da Educação Infantil.

Ao trabalhar o aspecto Movimento, enfatizando o caráter lúdico e de consciência corporal, tendo em vista a própria cultura da região e próprios para a faixa etária (cirandas, jogos infantis, parlendas acompanhadas de gestos), procura-se desenvolver a percepção e o respeito ao “outro”, companheiro e/ou adversário nos jogos infantis. Além disso, há a possibilidade de se fazer conhecer, reconhecendo seus limites, seus medos. Os desafios devem ser tratados de forma natural, pois estão inseridos num contexto que não prioriza a competição. Certa vez, participei, em uma escola rural no interior de Minas Gerais, da comemoração de uma data intitulada “O dia da Coragem”. Todos na escola deveriam participar dos desafios com exceção das crianças do Jardim infantil. Um deles era passar por um túnel sinuoso, num terreno íngreme no meio de uma mata de araucárias, era feito de lona e fechado nas pontas, mantendo a completa escuridão em seu interior. Ficávamos amarrados e durante o percurso, deveríamos encontrar alguns objetos e entregá-los na saída. Posso garantir que foi um dos piores momentos de minha vida, sentia-me sufocada, completamente perdida. Minha vontade, ou melhor, impulso era levantar, pois estávamos ajoelhados, e sair correndo, mas era totalmente impossível. A todo momento, eu precisava repetir para mim mesma: “acalme-se, tente respirar e continuar”, mas parecia que não ia acabar nunca. Ao sair do túnel, os participantes recebiam uma baldada de água e uma de terra, para

se sentirem ainda piores. Trata-se de um exemplo claro de educação pela dureza. As pessoas (crianças) ficavam totalmente imobilizadas pelo medo, humilhação e pelo terror da experiência. Lembro-me também que, logo após, os participantes passaram a se agredir verbalmente ou jogando terra e água uns nos outros, como que para se vingarem, de alguma forma, do que haviam passado. É claro, trata-se de uma situação muito pontual, mas é importante registrar que se tratava de uma escola rural que segue uma filosofia que se diz humanista e de origem Alemã.

Voltando às escolas observadas durante a pesquisa, não foi percebida nenhuma preocupação em atender as orientações sugeridas pelo referencial, a começar pelo nome dado a este aspecto do currículo, denominado Movimento. Na Escola A, cabia também à professora de Educação Física ensaios de eventos como Festa Junina e Formatura, além de ser responsável pela aplicação de flúor. Já na Escola B, a professora seguia um plano de aula muito fechado dividido em três momentos distintos: alongamento, atividade dirigida e brincadeira também dirigida. A própria professora admitiu que o alongamento seria desnecessário para esta faixa etária, tratando-se, apenas, de uma atividade para desenvolver um “hábito”.

Encontramos em Adorno (2003), uma reflexão interessante sobre o esporte:

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do “fairplay”, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro lado, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso dos espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e a disciplina do esporte: são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos (ADORNO, 2003, p.127).

Esta ambigüidade deveria ser considerada pela educação do corpo e na forma como esta se relaciona entre os pares. O movimento, o ritmo, as brincadeiras e os jogos infantis, enfim, as possibilidades de expressão e a introdução gradual de jogos de regras, que trabalham com a questão do respeito e da cooperação, são algumas possibilidades de um currículo atento às características da idade distanciando-se de uma educação através da dureza. Vale lembrar que o termo Educação Física, no Brasil, carrega uma conotação pejorativa do período autoritário de uma ditadura. É necessário muito cuidado, pois na tentativa de se tentar efetivar, de forma sistemática uma proposta de trabalho para esta faixa etária, impede-se que sejam vivenciadas, de forma lúdica, atividades plenas em significados para as crianças.

Em relação às artes plásticas, sabemos o quanto é utilizada pela criança na primeira infância como forma de expressão e, posteriormente, de registro da sua visão de mundo. Freud já falava do papel da arte no desenvolvimento humano:

Como já descobrimos há muito tempo, a arte oferece satisfações substitutivas para as mais antigas e mais profundamente sentidas renúncias culturais e, por esse motivo, ela serve, como nenhuma outra coisa, para reconciliar o homem com os sacrifícios que tem que fazer em benefício da civilização. Por outro lado, as criações da arte elevam seus sentimentos de identificação, de que toda unidade cultural carece tanto, proporcionando uma ocasião para partilha de experiências emocionais altamente valorizadas. É quando essas criações retratam as realizações de sua cultura específica e lhes trazem à mente os ideais dela de maneira impressiva, contribuem também para sua satisfação narcísica (FREUD, vol.XXI, edição eletrônica).

A criança pequena demonstra um prazer especial na realização de atividades de artes plásticas ou de artes visuais, como o RCNEI sugere. A pintura (com pincéis ou com as mãos),

o desenho sobre diferentes suportes ou texturas, a modelagem, a construção, enfim, a imensa variedade de possibilidades de expressão. Podemos até dizer que é a primeira linguagem da criança. É através dessa produção, assim como no jogo simbólico, que podemos ver o mundo que a criança vê, repleto de detalhes cheios de significados. O desenho infantil não tem pretensões de uma representação objetiva, ele é a manifestação das relações estabelecidas entre a criança e o mundo ao seu redor. Minha filha, com quatro anos, costumava desenhar lindas borboletas coloridas. Elas tinham formatos diferentes, cores vibrantes, lindas anteninhas e belas asas. Após o desenvolvimento de um Projeto sobre Borboletas na escola, ela passou a desenhar o inseto com cabeça e corpo enormes em relação às asas, seis longas patas, além de trombas horríveis como se fossem vistas através de uma lente de aumento. Esta fase durou algum tempo, hoje, aos cinco anos, ela já voltou a desenhar borboletas coloridas em lindos jardins.

Esta situação ilustra, de certa forma, a visão que a professora Paula, da Escola B, tem em relação à influência da indústria cultural na produção artística das crianças. Em sua opinião, ela é transitória, não se fixa, apenas revela suas preferências ou referências no momento da realização das mesmas, e, portanto, não devem ser valorizadas, pois só reforçaria o interesse sobre o tema.

Contudo, percebemos que a exposição das crianças a esses produtos é demasiadamente intensa e contínua, sobretudo em relação às produções cinematográficas, programas e desenhos animados televisivos dirigidos ao público infantil. Essa possível transitoriedade acaba ficando comprometida à medida que, de tempos em tempos, um novo “ícone” afetivo é cuidadosamente construído e lançado ao mercado.

A escola poderia contribuir favoravelmente como ponto de resistência a esta engrenagem tão bem organizada, ou como diria Adorno, administrada, oferecendo a maior variedade possível de

atividades artísticas para a livre expressão. Trazer para sala ou para escola painéis, cortinas, almofadas, adesivos ou qualquer espécie de produto da indústria cultural, em nada contribui na formação do senso estético, não possibilita a observação e posterior comparação entre as diferentes possibilidades de expressão artística, ou seja, é uma prática limitadora e que age a favor do que já está estabelecido.

Ao trabalhar artes plásticas com estas crianças, devemos, mais que tudo, considerar o processo, o caminho percorrido por seu imaginário e o que vai enriquecer este processo e conseqüentemente o produto artístico são as experiências reais vivenciadas por elas.

Assim como as artes plásticas, a Música faz parte desse universo infantil que na escola recebe o nome de Currículo: a musicalidade do ritmo das batidas do coração da mãe durante a amamentação, das melodias das cantigas de ninar, das primeiras brincadeiras sonoras com rimas, das cirandas e como numa espiral crescente, ela se faz presente.

A Música possui um poder mágico de acalmar ou de estimular, de fazer esquecer ou de fazer recordar, de desenvolver o raciocínio lógico ou de fazer com que viajemos por mundos desconhecidos. Há muito, a indústria cultural, apropriou-se desse encantamento para seu próprio benefício, mas, infelizmente, a escola ainda não.

É importante que as crianças tenham contato com obras clássicas, mas também com diferentes estilos musicais, não necessariamente o que elas ouvem nas rádios ou através da mídia em geral. Passamos por um momento muito delicado em termos de possibilidades de escolha. Se por um lado não queremos censurar arbitrariamente, por outro, precisamos poupar as crianças do vocabulário chulo e de temas que não fazem parte do seu universo. Não se trata de ser elitista ao tratar desta forma a educação musical, mas, atualmente assegurar à infância a garantia da existência real da própria infância e de seu mundo mágico.

Além do cuidado com o repertório, as crianças precisam conhecer e ouvir o som dos instrumentos, presenciar ensaios de orquestras, conjuntos e bandas, precisam dançar e precisam cantar. Só que para isso, elas precisam de tempo.

Parece-me claro que há uma imensa preocupação com a alfabetização durante todo o período de educação infantil, o novo nome da velha pré-escola, a que prepara para a escola de verdade. A criança está, por isso mesmo, tendo cada vez menos tempo para ser criança. Menos tempo para cantarolar, para observar lagartas e formigueiros, para chutar pauzinhos, para andar na chuva, para desenhar com os dedinhos no chão ou no vidro embaçado, para fazer “meleca” na lama, para ouvir música e estórias, para brincar.

Para Postman, o letramento permite à criança penetrar no mundo adulto, pois os segredos são revelados e, “sem segredos não pode haver infância” (POSTMAN, 2002, p.94).

A própria instituição de educação infantil está roubando o tempo da infância. Esse universo de magia, encantamento, de música, de cores, de brincadeiras, de “arte”, no duplo sentido da palavra, se “realiza” virtualmente através da aquisição dos produtos da indústria cultural. Ela lhes oferece, de forma virtual, a possibilidade de realizar a “infância” através da compra de seus produtos e de toda a ideologia que vem embutida neles.

Os profissionais que atuam com educação infantil precisam construir, o mais rápido possível, sua identidade de professor desta faixa etária, compreendendo suas características e necessidades próprias e não trabalhar no sentido de preparar para idades e necessidades futuras. Deve fazer parte da formação deste profissional um entendimento mais amplo da organização da sociedade.

No momento que termino este trabalho, minha filha de cinco anos e quatro meses começa a ler as primeiras palavras e ingressará a partir do ano que vem (2005), no primeiro ano do Ensino Fundamental graças à Lei Federal nº 11.114/2005 que se

justifica através de duas intenções “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. Talvez menos um ano da infância.

Vivenciamos um momento de crise em relação aos paradigmas morais: ética, solidariedade, respeito. A sociedade e própria condição humana estão em xeque. Proporcionar à criança a vivência efetiva e plena da infância, respeitando suas características e necessidades, permitindo, sobretudo, que ela atue em construção, ao invés de assisti-la através da tela de uma televisão ou do cinema, de forma virtual, seria uma forma de resistência.

“Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância volta ao reino das sombras.”

O.Mandelstam.

**- BIBLIOGRAFIA -**



ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Textos Escolhidos*. Consultoria de Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação após Auschwitz*. In: Theodor W. Adorno. (Org.) Gabriel Cohn. Tradução de Flávio R. Kothe, Aldo Onesti, Amélia Cohn, São Paulo: Ática 1994.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ARBEX Jr., José. *Showrnlismo, a notícia como espetáculo*. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARISTÓTELES, *Política*. Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UNB, 2ª edição, 1988.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. 22ª Edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 201, 1993.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, vol. 1, 1994.

\_\_\_\_\_. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Constituição Federal*. Coordenação Maurício Antonio Ribeiro Lopes. 6ª. edição ver. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

CAMPOS, Maria M. Malta. *A constituinte e a Educação da criança de 0 à 6 anos*. Cadernos de pesquisa nº59 p.59 à 65. São Paulo, Novembro de 1986.

\_\_\_\_\_. *Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica*. Cadernos de Pesquisa nº28 p. 53 a 59. São Paulo, Outubro de 1978.

COELHO, Teixeira. *O que é Indústria Cultural?* São Paulo: Brasiliense, 1991.

COHN, Gabriel (Org.), FERNANDES, Florestan (Coord.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994.

COMÊNIO, J.A. *A Didática Magna. Tratado Universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. Condeca. *Eca*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

DIMENSTEIN, G & ROSSETTI, F. (Coord.) *Vidas Recicladas*. In: Revista Educação, p. 50, 51, ano 28, nº 245, set/2001.

FARIA, Ana Lucia Goulart e PALHARES, Mariana Silva. Org. *Educação Infantil Pós LDB: Rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp, 1999.

FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. *Edição eletrônica Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud*. Comentários de James Strachy (1968). Coordenação da edição eletrônica: Eduardo Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora.

GENTILI, Pablo (Org.) *Globalização excludente*. São Paulo: Vozes, 2000.

GIROUX, Henry A. *A Disneyzação da Cultura Infantil*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.) *Territórios Contestados, o Currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis :Vozes.1995.

GOUVEIA, Tatiana Belinky.(Org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. Tradução: Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

KELLNER, Doulas. *A cultura da mídia*. Tradução: Ivone Castilho Beneditti. Bauru, SP: Edusc, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança Educativa e projeto de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KISHIMOTO, Tiziko Morchida. *Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República*. Cardernos de Pesquisa nº64, p.57 a 60. São Paulo, fevereiro de 1988.

KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

KUHLMANN, Moyses Júnior. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEAL, Leila Leane Lopes. *O Brincar da criança Pré-escolar – Estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil*. São Carlos: UFSCar, 2003.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. Tradução: Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 2ª. Edição em português, 1977, 1ª Ed. em Inglês, 1954.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORE, Thomas. *A Utopia*. Tradução e notas de Luiz de Andrade. São Paulo, SP: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1979.

MATOS, Olgária F. *A escola de Frankfurt, luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUCCI, Bruno (Org.) *Teoria crítica e Educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N. R. & ZUIN, A. S. (Org.) *A Educação Danificada. Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes: 1997.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução Lourdes Santos Machado, Col. Os Pensadores, Ed. Cultural, São Paulo 1973.

\_\_\_\_\_. *Emílio ou da Educação*. Tradução Sérgio Milliet, 2ª Edição. São Paulo, 1973.

SANTOS, Keity Jeruska Alves dos. *A Concepção da criança em More, Montagne, Comenius e Rousseau: a atualidade do pensamento moderno*. São Carlos: UFSCar: 2002.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984, 3ª edição.

\_\_\_\_\_. *Da nova LBD ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política Educacional*. Campinas:Autores Associados, 1998.

SCHOLOSSER, Eric. *Pais Fast Food*. Tradução Beth Vieira, São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Osvaldo Rocha. *A formação cultural e os temas transversais em uma escola do ensino particular de Piracicaba – SP. Um estudo a partir da teoria crítica da sociedade*. São Carlos: UFSCar, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Vozes, 1995.

SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas, Autores Associados, 1999.

ZUIN, A. A. S, PUCCI, B. & RAMOS-DE-OLIVIERA, N. (orgs.). *A educação danificada. Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UFSCar, 1997.

**- ÍNDICE DE IMAGENS -**

Capa – Foto da caneca de uma criança da escola B.

Gravura I – *Combate entre el Carnaval y la Cuaresma*, Bruegel, 1559.

Gravura II e III – Detalhes da gravura I.

Gravura IV – Jogos infantis, Bruegel, s/ data.

Gravura V, VI, VII e VIII.

Gravura IX – Encarte de “Volta às aulas” de Hipermercado.



**- A N E X O S -**

## ÍNDICE DE ANEXOS

- **I – ECA – fragmentos ..... 146**
- **II – LDB - fragmentos..... 149**
- **III –Estrutura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil..... 152**
- **IV – Objetivos gerais da educação infantil segundo o RCNEI ..... 153**
- **V – Projeto de trabalho apresentado pela diretora no momento da eleição - Escola A -..... 154**
- **VI – Fragmentos da Proposta Pedagógica da escola B – Núcleo de Educação Infantil ..... 163**
- **V II– Planos de ensino: quatro, cinco e seis anos da escola A. .... 168**
- **VIII – Questionários ..... 172**

**Anexo I – ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente  
Lei nº8069/90<sup>16</sup> - fragmentos.**

**TÍTULO I**

**Das disposições Preliminares**

Artigo 2º “Considera-se, para efeitos de lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”.

Artigo 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata essa lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condição de liberdade e de dignidade.

Artigo 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

**TÍTULO II**

**Dos Direitos Fundamentais**

**CAPÍTULO IV**

**Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.**

Artigo 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

---

<sup>16</sup> Foram transcritos apenas os capítulos e artigos considerados relevantes ao trabalho.

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – Acesso à escola pública próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

### TÍTULO III

#### Da Prevenção

#### CAPÍTULO I

##### Disposições Gerais

Artigo 71. A criança e o adolescente têm o direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

#### CAPÍTULO II

##### Da Prevenção Especial

#### SEÇÃO I

Da Informação, Cultura, Lazer, Esportes, Diversões e Espetáculos

Artigo 74. O Poder Público, através do órgão competente, regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendam, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada.

Parágrafo único. Os responsáveis pelas diversões e espetáculos públicos deverão afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza do espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação.

Artigo 75. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

Parágrafo único. As crianças menores de dez anos somente poderão ingressar e permanecer nos locais de apresentação ou exibição quando acompanhadas dos pais ou responsável.

Artigo 76. As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

Parágrafo único. Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes de sua transmissão apresentação ou exibição.

Artigo 77. Os proprietários, diretores, gerentes e funcionários de empresas que explorem a venda ou aluguel de fitas de programação em vídeo cuidarão para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente.

Parágrafo único. As fitas a que alude este artigo deverão exibir, no invólucro, informação sobre a natureza da obra e a faixa etária a que se destinam.

Artigo 78. As revistas e publicações contendo material impróprio ou inadequado a crianças e adolescentes deverão ser comercializados em embalagem lacrada, com a advertência de seu conteúdo.

Parágrafo único. As editoras cuidarão para as capas que contenham mensagens pornográficas ou obscenas sejam protegidas com embalagem opaca.

Artigo 79. As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Artigo 80. Os responsáveis por estabelecimentos que explorem comercialmente bilhar, sinuca ou congêneres ou por casas de jogos, assim entendidas as que realizem apostas, ainda que eventualmente, cuidarão para que não seja permitida a entrada e a permanência de crianças e adolescentes no local, afixando aviso para a orientação do público.

**Anexo II – LDB – fragmento.**  
**LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.<sup>17</sup>**

TÍTULO I  
DA EDUCAÇÃO

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que desenvolvem a vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

TÍTULO II  
DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

TÍTULO III  
DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE  
EDUCAÇÃO

Art. 4º O dever do Estado com Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IV - atendimento gratuito em creches e pré escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

TÍTULO IV  
DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

(...)

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que

---

<sup>17</sup> Foram transcritos apenas os capítulos e artigos considerados relevantes ao trabalho.

nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitindo a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I- as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II- as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

## Capítulo I

### DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II- educação superior.

## Capítulo II

### DA EDUCAÇÃO BÁSICA

#### Seção I

Das disposições gerais:

Art.22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela.

(...)

2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

#### Seção II

### DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da

criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em :

I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do se desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

## TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

(...)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício de magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- .....

## Título IX

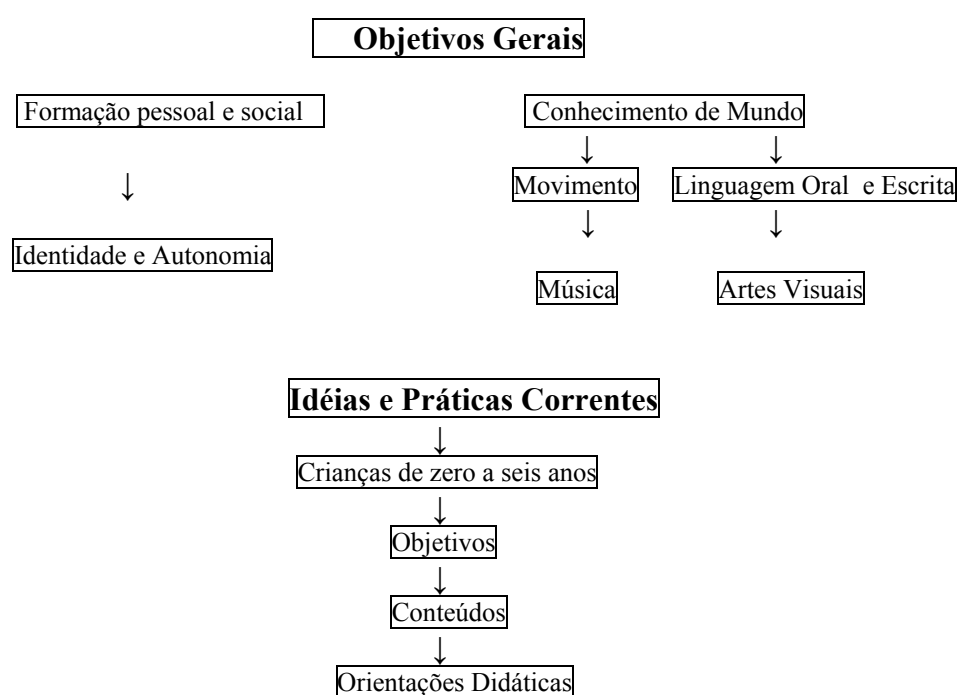
### DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

& 4° Até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.



### Anexo III – Estrutura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.



#### **Anexo IV – Objetivos gerais da educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.**

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos e cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com o demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

**Anexo V – Projeto de Trabalho apresentado pela diretora no momento da eleição.**

## **Índice**

- I. Diagnóstico**
- II. Proposta Educacional**
- III. Proposta de Ação**
- IV. Gestão de Recursos**
- V. Avaliação**
- VI. Bibliografia**

### **I. Diagnóstico.**

- Nome da Escola – XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
- Endereço - XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
- Educação Básica – Educação Infantil
- Publicações Legais:
  - Ato de Autorização de funcionamento: Parecer CEE 1391/87 Ato de Instalação - 29/02/97
  - Ato de Autorização de denominação - Decreto lei 3144/55
- Horário de funcionamento:
  - Manhã: das 7h 30 min às 11h30min
  - Tarde: das 13:00h às 17:00 h
  - Turno: Diurno

### Uso de Prédio

A E.M.E.I. está localizada em área central, ocupada em uma área de 10.000 m<sup>2</sup>. Possui 06 (seis) salas de aula, uma delas rudemente adaptada com capacidade para 20 (vinte) alunos, um salão de festas onde adaptou-se para Ginástica Olímpica e recreação. Possui três banheiros, para alunos e um para professores, cozinha e um pequeno almoxarifado, 02 bebedouros com filtro contendo 04 torneiras cada um, uma sala de direção, uma quadra de esportes, uma piscina, duas caixas de areia com brinquedos (02 balanços 02 escorregadores, 01 casa de Tarzan, um gira-gira, 01 carrossel, 02 trepa trepas), ficando aproximadamente 6000 m<sup>2</sup> de área livre.

Caracterização do Corpo Docente

	PIII	PII	PI	Total
Titulares no cargo	09	02	05	16
Exercendo como Diretora (em outra unidade)	01	-	-	01
Com pedagogia	04	-	-	04
Cursando pedagogia	03	-	-	03
Outros cursos	01	01	-	02

Quanto aos professores, possuem idade entre 30 a 65 anos de idade.

Tempo de serviço

Até 05 anos	05
Entre 05 e 10 anos	01
Entre 10 e 15 anos	01
Entre 15 e 20 anos	04
Mais de 20 anos	05

Caracterização dos funcionários

Servente	02
Servente	01
Servente merendeira	04
Zelador	-
Guarda noturno/Vigia	02
Servente merendeira que exercem suas funções em outra unidade	

Distribuição de funcionários

**Diretor:** 40 horas semanais  
Das 7h 30min às 11 h 30min das 13h00h às 17h  
**Servente:** 40 horas semanais

Das 7h00min às 12h00min das 13h00 às 16h00

Das 6h30min às 11h00 das 12h00 às 15h30min

**Servente Merendeira:** 40 horas semanais

Das 07h00 às 10h30min das 13h00 às 16h00

Das 07h00 às 12h00 das 14h00 às 17h00

Das 06h30min às 12h00 das 15h30min

**Vigia Noturno:** Das 18h00 às 06:00 (12x36)

Cada qual com suas funções buscando o entrosamento e a harmonia no trabalho objetivando o bem estar do educador e a integração dos mesmos.

#### A - Caracterização da Comunidade

A Comunidade Escolar é bastante diversificada quanto ao poder aquisitivo, de média a baixa renda. Grande maioria de pais desloca-se do bairro para trabalhar, para conciliar seu trabalho com a E.M.E.I. Constata-se através de requerimento de matrícula que as condições familiares são de aproximadamente:

#### *Dados em porcentagem*

PROFISSÃO DO PAI		PROFISSÃO DA MÃE	
Técnicos	15,4	Técnicos	6,2
Serviços Gerais	28,0	Serviços Gerais	9,2
Comércio	25,0	Do lar	49,2
Funcionário Público	1,5	Comércio	10,8
Profissional Liberal	3,0	Escritório	10,8
Outros	27,1	Professores	6,8
		Outros	7,0

#### *Grau de instrução*

	Grau de instrução do pai	Grau de instrução da Mãe
1º Grau Completo	19,5	20,0
1º Grau Incompleto	26,7	33,8
2º Grau Completo	28,6	19,5
2º Grau Incompleto	10,5	11,9
3º Grau Completo	7,6	7,6
3º Grau Incompleto	3,3	5,2
Outros	3,8	2,0

#### *Quanto a salários*

Os salários médios são de 03 a 07 salários e uma pequena porcentagem com 02 a 30 salários mínimos.

### B - Recursos Materiais

01 Computador, 01 Copiadora, 01 Aparelho de som, 01 vídeo cassete, 01 mimeógrafo, 01 máquina de escrever, livros didáticos, livros infantis, CDs de músicas infantis mobiliário existentes.

Pensamento: "A partir de uma consciência coletiva das nossas necessidades, procuramos estabelecer um (re)pensar constante da nossa prática educativa, tendo uma compreensão mais orgânica, articuladora, coerente, conjunta do nosso trabalho como educadores".

## **II. Proposta Educacional.**

### A - Objetivos e fins da Educação Infantil.

#### 1 - Fins educacionais:

A Escola tem por fim promover a educação à crianças de 04 a 06 anos desenvolvendo o aluno assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, assim como viver com condições dignas para o ser humano.

#### 2 - Objetivos educacionais:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 06 anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social completando a ação da família e da comunidade.

### B – Embasamento Legal na Lei nº 9394/96.

Constituição Federal/88  
E.C.A.Lei no 8069/90

### C – Objetivos da EMEI

"Oportunizar a construção do conhecimento dentro de uma visão holística do ser (afetivo, cognitivo, e social) integrando o aluno e a comunidade num processo de formação do cidadão crítico, e transformador e consciente do seu meio ambiente".

## **III. Proposta de ação.**

### A – Aos aspectos pedagógicos

Pretendo desenvolver um trabalho articulado e integrado com todos os segmentos à partir do levantamento diagnosticado pela comunidade escolar.

Pais professores e funcionários caminhando para as ações educativas contribuirão para o desenvolvimento dos alunos sempre visando a melhoria do ensino, havendo respeito de idéias e opiniões num processo de formação do cidadão crítico, transformador, com a preocupação ainda de fazer uma prática de ensino inclusiva não fazendo qualquer uso de discriminação étnica, política cultural, social ou religiosa.

Acreditando que uma escola de qualidade se faz através do coletivo, estarei ainda procurando sensibilizar toda a comunidade escolar a necessidade de estarmos sempre direcionados para um objetivo comum, através do projeto escolar avaliando continuamente o trabalho desenvolvido na busca da superação das dificuldades encontradas.

A escola continuará trabalhando por resoluções de problemas nos projetos escolares que proponham tarefas completas e desafiantes que incitem os alunos a mobilizarem seus conhecimentos e completá-los. A interdisciplinaridade será o “carro chefe motivador” para que tenha sentido concreto toda e qualquer atividade, no tempo, no espaço, na linguagem e na matemática.

Enquanto administradora, estarei zelando, pelo funcionamento desta unidade escolar.

## B – Gestão Administrativa

### *I – Metas*

- Caberá ao diretor articulação e integração das ações pertinentes a toda e qualquer práxis da escola garantindo que a equipe escolar trabalhe dentro da meta elaborada pela escola para a universalização e o aperfeiçoamento da oferta de um atendimento educacional de qualidade.
  - Oferecer subsídios para aprimoramento dos conhecimentos nos estudos feitos com os professores.
  - Estimular articular e avaliar o projeto pedagógico.
  - Reuniões do cronograma no calendário escolar; de organização da escola;
  - Acompanhar e registrar os procedimentos utilizados para a avaliação do aluno.
  - Propiciar momentos de avaliação de todos os participantes da equipe escolar.
    - Acompanhar as situações de aprendizagem, discutir e analisar em reuniões casos específicos através de visitas a salas de aula.
    - Garantir momentos de discussão entre a equipe docente tendo em vista a preponderância da visão global e individual, quanto ao rendimento do aluno.
    - Prazos e Responsabilidades (Dividir Tarefas).
    - Estimular a participação e informar a realização de cursos e palestras. Não medirei esforços para estar em sintonia com as mudanças na área, (o diretor tem a missão de identificar e mobilizar diferentes talentos facilitando a tomada de decisões).
    - Saber compartilhar o poder.



- Conselho de Escola quando implantado será de grande importância, terá autonomia e participação ativa nas reflexões, decisões e ações articuladas pela comunidade escolar, educando e familiares. Será montado através de eleição secreta e constituída parietalmente com os membros da escola e comunidade, assegurando a todos com transparência administrativa, financeira e pedagógica. Isso garantirá o respeito de idéias e opiniões num processo de formação do cidadão crítico transformador.
- A A.P.M. já existente continuará administrando os recursos financeiros em suas funções normais, distribuindo tarefas com prazos e responsabilidades envolvendo os membros que dela é constituída.
- Articular e integrar as ações pedagógicas e didáticas da Escola de acordo com as Diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal e Cultura com o objetivo da Escola.
- Trabalhar com as prioridades e metas da Rede Municipal estabelecidas pelo Conselho Municipal de Conselhos de Escolas em conjunto da S.M.E.C.
- Articular, integrar às ações pertinentes a toda e qualquer práxis da escola de acordo com Diretrizes da Política Educacional da Secretaria de Educação e Cultura garantindo que a equipe escolar trabalhe dentro da meta elaborada pela escola para a universalização e o aperfeiçoamento de ensino numa pedagogia sócio - construtivista para uma gestão democrática.
- Reivindicar junto a S.M.E.C. em cima de um projeto de H.T.P.C. para todos os professores para que se faça leitura e discussões de textos teóricos relativo aos assuntos em questão e planejamento de novas questões.
- Estabelecer com o grupo normas de organização escolar como, por exemplo, horários de uso coletivo de materiais e espaço físico, calendário, respeito mútuo e deveres, etc.
- Através de censo escolar adequar a E.M.E.I. a demanda de alunos/ professores / com garantia de boa qualidade no atendimento.
- Utilizando-se do H.T.P. do professor de Educação física infantil no horário destinado às aulas de educação física será oferecido aos professores subsídio para o aprimoramento seus conhecimentos. Concomitante com esse horário será destinado aos pais, para resolverem problemas ligados aos alunos.
- Articular e integrar a participação total de professores, agentes escolares (serventes e merendeiras), pais de alunos nas propostas para uma gestão democrática.
- Fazer com que a Equipe Escolar trabalhe dentro da meta elaborada pela escola, dando prioridade aos estudos e registros de atividades.
- Estabelecer junto ao grupo normas de organização escolar como tais como horários do uso coletivo de materiais e espaço físico.
- Ter coragem para arriscar e buscar soluções alternativas. Mostrar que há relação entre as decisões da direção e o desempenho do aluno, tendo em vista uma visão global preocupando-se com os recursos, os processos, as pessoas, a metodologia, a disciplina de maneira interligada.
- Ampliação do horário de atendimento da E.M.E.I. para filhos de mães trabalhadoras que possui seu filho na recreação. Há necessidade que a criança fique na escola e vá direto para a escola do ensino fundamental, uma vez que ela já faz sua refeição na escola.

- Exame médico e dentário com encaminhamento direto das crianças para os Postos de Saúde com prioridade sem ser emergência, (no caso o Diretor teria autonomia de estar encaminhando o aluno).
- Contatos sempre que necessário com o Conselho Tutelar.
- Solicitar orientação da Secretaria de Educação.

## 2 – *Projetos*

- Projeto do verde - Já iniciamos um projeto muito bom e gostaríamos de continuar, pois a escola se tornou mais limpa e os alunos mais responsáveis.
  - Já contamos com pessoas que irão nos apoiar no projeto durante o ano.
  - Projeto leitura – Dar continuidade nas salas de leitura com projetos específicos que promovam o hábito de leitura. A criança criará o hábito de retirar livros e levá-los para casa devolvê-la no prazo.
  - Projeto esportivo - Adequar o espaço físico da escola quanto a horários, e seu uso segundo as necessidades da comunidade e organização, monitoria, responsabilidades da mesma, (aos sábados, domingos e nos dias de semana a noite).
  - Projeto férias – Nos meses de janeiro, julho e dezembro a escola deverá ser utilizada para a comunidade e os alunos de recreação para que possamos tirá-los da rua, com projetos que envolvam os professores de educação física na realização de torneios de maneira organizada. Para isso necessitamos da iluminação da quadra e um banheiro criando um ambiente de amizade e entusiasmo.
  - Projeto serviços voluntários - Ajuda de pais voluntários para aulas, onde vamos apoiar e estimular de ajuda de pessoas que queiram nos auxiliar.

## 3 – *Quanto à recreação*

São desenvolvidas atividades e de acordo com recursos físicos materiais e humanos disponíveis com o objetivo de complementar as atividades culturais voltadas para o lazer e o bom rendimento intelectual.

As modalidades são: futebol de salão handebol, atletismo, basquete, vôlei, ginástica olímpica e natação. Jogos no salão: pipolim, tênis de mesa, dama, etc.

As crianças possuem de 07 a 12 anos e são distribuídas em duas turmas (de 07 a 09 anos e de 10 a à 12 anos), em período oposto à que elas estudam nas escolas de 1º grau. As reuniões são mensais e os pais devido aos seus trabalhos que lhes ocupam o dia todo participam pouco.

Procuro conciliar e incentivar para lhes fornecer maiores esclarecimentos e fazê-los sentir que são necessárias e não só quando são convocados.

- Com relação ao trabalho em sala de aula:
- Planejamento da ação.
- Registro sobre o desenvolvimento do educando:
- Registro do aluno: anotações sobre o seu rendimento.

- Registro do grupo: classe sobre o trabalho realizado incluindo o relacionamento.
- Registro da análise do desenvolvimento dos alunos.

#### **IV. Gestão de Recursos.**

Zelar cuidar e inovar o prédio escolar adequando a necessidade das atividades desenvolvidas.

Buscar recursos financeiros em parceria com: indústria, comércio, além de recursos recebidos pelo governo e município.

Buscar recursos humanos junto a comunidade ou cidade ou O.N.Gs. com o intuito de capacitação e reciclagem da equipe escolar ou diretamente para o educando (palestras, entrevistas, etc).

Caixa pequeno será utilizado com a participação do corpo docente e do Conselho da escola.

#### **V. Avaliação.**

Assim como toda a proposta para a prática do trabalho, a observação e análise para a avaliação também deverá acontecer de forma global de todo o trabalho realizado.

Os arquivos referentes a desenhos, temas, relatórios, cadernos de observação ajudarão a registrar a memória do trabalho de equipe e verificando os avanços de cada criança que lhe foi proposto todas as ações concretizadas através de reflexões individuais e grupo, com dialogicidade para encontrar as possíveis soluções e se as metas foram ou não atingidas, mantendo-as ou alterando-as.

A avaliação dos alunos deverá ser contínua, com toda a comunidade escolar, tópico por tópico, (passando do diretor, professor, aluno, comunidade.).

##### Estrutura da auto avaliação:

- O que você mais gostou na escola este ano?
- O que você gostou menos?
- O que você não gostou?
- O que foi difícil aprender?
- O que você não aprendeu e gostaria de ter aprendido?
- Análise das produções das crianças junto aos professores.

##### 1. Expectativa para a 1ª série.

Esse processo deverá ser vivenciado através de conversas e registros gráficos, jogos simbólicos, etc. Serão de grande importância e os registros da auto-avaliação poderão ser realizados pelo próprio aluno/ e ou professor.

Resultados Esperados – Que o conhecimento do desenvolvimento infantil facilite as intervenções no processo ensino - aprendizagem. Que a prática em sala de aula seja sempre revista.

## **Anexo VI – Fragmentos da proposta pedagógica da escola B – Núcleo de Educação Infantil.**

(...)

### **Metodologia do Trabalho: Pedagogia de Projetos.**

- **Caracterização das Atividades Pedagógicas**

O trabalho desenvolvido neste Núcleo busca cumprir os objetivos estabelecidos para o ano, levantados com base em referencial teórico, assim como considerando a realidade específica da clientela recebida pela Escola. Embora estes objetivos sejam traçados no início do ano, a forma como cada professor irá trabalhar-los dependerá do interesse do grupo, uma vez que o sistema de trabalho está voltado para a realização de projetos – *centros de interesse*.

Os centros de estudo são formados a partir do interesse apresentado pelo grupo.

O professor, sempre atento aos interesses da maioria dos alunos, elabora seu projeto visando atender ao máximo aos objetivos propostos para a série, além de suscitar a curiosidade e estimular a criatividade e reflexão dos alunos.

Quando um projeto é iniciado, a turma toda se empenha em coletar materiais necessários ao enriquecimento do mesmo, como pesquisas, entrevistas, materiais concretos, livros, jornais, recortes...

Considerando as necessidades específicas para cada faixa etária, o trabalho do Núcleo se divide em quatro séries, que têm objetivos específicos, mas que mantêm um vínculo estreito entre uma e outra. São elas:

(...)

- **Infantil 2** (crianças entre 04 e 05 anos).

A criança de 4 anos aprimora a coordenação e o funcionamento de toda a musculatura, o que propicia uma intensa atividade física e um rápido aprendizado da vida. Nessa fase a criança anda e fala bem, possui controle esfíncter, tem uma inesgotável curiosidade pelo mundo que a cerca e que ela explora através da maior atividade física e das perguntas intermináveis.

Sob o ponto de vista psicológico, é uma fase que se caracteriza por uma verdadeira luta pela independência e pela afirmação da personalidade, o que muitas vezes se manifesta pela agressividade das crianças contra pessoas e objetos e por muitos conflitos disciplinares entre pais e filhos.

As aquisições a seguir apresentadas, tratam-se de pontos de referência no desenvolvimento da motricidade, das percepções, da linguagem, das relações com o outro, e não necessariamente são indicadores de que a criança teria obrigação de alcançá-los exatamente na idade mencionada.

\*coordena os grandes músculos: sobe em lugares altos e difíceis, pula, mantém-se em equilíbrio em uma perna só;

\* os pequenos músculos das mãos tornam-se mais desenvolvidos;

\*anda e corre com facilidade;

\*atividade física muito grande;

\*consegue abotoar algumas roupas e escova os dentes sozinha;

- \* constrói com blocos tanto no plano horizontal como no vertical, nomeando suas construções;
- \* o desenho é para criança uma linguagem como o gesto ou a fala; pois é a primeira escrita;
- \* desenha a figura humana a partir da célula, representando a cabeça e dois riscos para baixo (pernas);
- \* nomeia os desenhos que faz;
- \* o vocabulário está cada vez mais desenvolvido, o que pode ser notado pela extensão de suas sentenças;
- \* gosta de deformar palavras já conhecidas e de inventar outras, pensa alto, fala sem parar;
- \* percebe pequenas quantidades embora possa contar automaticamente número consecutivos;
- \* não tem conhecimento da noção exata referente a tamanho e tempo (passado e futuro);
- \* não consegue levar em conta ao mesmo tempo a largura e a altura;
- \* ainda continua raciocinando concretamente, conseguindo pensar em termos de coisas que pode ver e tocar;
- \* consegue separar as cores básicas, modelos e tamanhos, desde que sejam tarefas simples;
- \* é capaz de contar experiências, fatos e pequenas histórias
- \* tem compreensão das regras, mas ainda possui dificuldade para cumpri-las;
- \* consegue concentrar-se por um curto período de tempo, se estiver interessada;
- \* possui imaginação muito fértil, confundindo o real com o imaginário;
- \* começa a planejar e executar suas idéias.

- **Pré I** (crianças entre 05 e 06 anos).

No Pré I, a criança estará fazendo uso de diversas linguagens, bem como relacionando informações representadas em diferentes formas, mediante situações concretas. Busca-se nesta fase, o início da construção de argumentações consistentes. Nesta etapa, ela estará se expressando, codificando e decodificando estímulos e adaptando-se ao meio através das formas de expressão:

- Plástica;
- Verbal;
- Sonora e gráfica;
- Corporal.

(...)<sup>18</sup>

- **Pré II** (crianças entre 06 e 07 anos).

---

<sup>18</sup> Aqui são feitas considerações sobre a aquisição da língua escrita baseadas no trabalho de Emília Ferreira.

Necessidades e características gerais da criança de 06 anos.

Conversar sobre o que pensa e sente; se comunicar com os pais e outras pessoas e ser ouvida; compreender normas e valores; aprovação dos pais e de outras pessoas com quem convive; carinho, pois não são muito afetivos nesta faixa etária; muita atividade física; a independência é cada vez maior; tem imaginação e iniciativa; quer conhecer o mundo que a cerca.

(...)<sup>19</sup>

Com o objetivo de favorecer o trabalho descrito acima (nas quatro séries do núcleo) assim como enriquecer os projetos desenvolvidos, o Currículo da Educação Infantil procura contemplar, preponderantemente, atividades que a criança realiza, sejam elas de cunho social, de trabalho ou expressão criadora ou de cunho científico. A criança se desenvolve agindo, através da própria experiência. Dentro desta perspectiva, algumas atividades são essenciais ao desenvolvimento de experiências básicas ao crescimento psicomotor, cognitivo e social da criança e, portanto fazem parte de nossa proposta de trabalho. São elas:

**1. desenho:** desenvolve a coordenação motora, musculatura fina dos dedos, coordenação viso-motora, organização espacial, conhecimento das cores, suas combinações e tonalidades, descoberta de diferentes texturas, exercita a memória, incentiva a criação livre (expressar-se livremente), desenvolve a criatividade. A criança desenha o que sabe do jeito como sente que o objeto existe, desenha detalhes que já percebeu e destacou dos objetos que conhece.

**2. modelagem:** tem por objetivo específico o desenvolvimento da coordenação dos movimentos das mãos e os dedos, mas é também, um valioso estímulo à formação de noções de peso, massa, volume e forma.

**3. construção:** a construção livre realizada com blocos de madeira estimula o raciocínio lógico através da formação das noções de tamanho, superfície, forma, peso volume, quantidade, noções de geometria e de física que mais tarde se desenvolverão de forma abstrata assentadas sobre uma base sólida incorporada através da manipulação livre e criativa do material concreto.

**4. brinquedoteca:** é neste tipo de atividade que a criança tem oportunidade de resolver seus conflitos íntimos de organização de personalidade (formação do “eu”), de experimentar papéis femininos e masculinos e dar vazão a seus sentimentos, além de explorar os contatos sociais e exercitar o raciocínio lógico matemático.

**5. pintura a dedo:** é um eficiente recurso para desenvolver a coordenação motora e viso-motora, além de ritmo, harmonia, experiências táteis, de movimento e noções produzidos pela mistura de cores. Essa atividade propicia a descarga de energias e acalma os mais agitados. É um excelente recurso para exercitar os movimentos da mão e para a aprendizagem de escrita, pois é uma atividade altamente sensibilizadora e estimulantes dos movimentos, já que é um contato direto da criança com a tinta e o papel.

---

<sup>19</sup> Novamente são feitas considerações sobre o desenvolvimento infantil respaldadas pelo referencial teórico piagetiano.

**6. pintura com pincel:** desenvolve a coordenação motora e viso-motora, ritmo, harmonia, experiências visuais sobre os efeitos produzidos pelas misturas das tintas com diferentes cores.

**7. recorte e colagem:** são atividades que auxiliam muito o desenvolvimento da coordenação viso-motora e os movimentos finos da mão. A tesoura é um instrumento que exige movimentos coordenados do dedo e das duas mãos, comandados por informações da visão e do tato. Espalhar cola na superfície do papel e esticar um sobre o outro exige uma certa destreza das duas mãos. Além disso, o recorte e a colagem auxiliam a assimilação das noções de tamanho, forma e superfície como nenhuma outra atividade.

**8. jogos:** eles podem ser de encaixe, de armar, quebra-cabeça, dominó, ...têm por objetivo a discriminação visual, tátil, olfativa e auditiva. Percepção de quantidades, seqüência ou ordenação dos fatos, reconhecimentos das cores e classificação, contemplando as quatro áreas do desenvolvimento: raciocínio lógico-matemático, psicomotricidade, comunicação e expressão, sócio-afetivo.

**9. entrada e arrumação:** oportuniza o desenvolvimento de hábitos e colaboração, independência, ordem, organização e noção de bem-estar.

**10. chamada:** essa atividade propicia um contato mais direto com cada criança, tornando mais evidente que a professora notou a presença de cada uma delas, assim como ausência. Dá oportunidade às crianças de conhecerem umas as outras pelo respectivo nome. Outro objetivo da chamada é propiciar o contato com a forma escrita com o próprio nome, que traduz um significado muito forte e importante para cada criança], além de favorecer comparecer (tamanho dos nomes, quantidade de meninos e meninas, semelhança nas letras iniciais, ...).

**11. hora da novidade:** tem por objetivo estabelecer e estreitar, cada vez mais os laços afetivos e sociais entre as crianças e entre crianças e professora. Visa também, desenvolver a expressão oral e a ampliação do vocabulário.

**12. calendário:** favorece o contato com os números, leva a noção de percepção e seqüência de tempo, favorece a incorporação do vocabulário, relacionado aos dias da semana e o nome dos meses.

**13. jogos corporais:** favorece o conhecimento e o domínio do próprio corpo, levam a criança a realizar movimentos musculares de forma coordenada, atendem às necessidades básicas da criança nos aspectos cognitivo, motor, sócio-afetivo.

**14. psicomotricidade:** favorece o desenvolvimento da musculatura fina, auxiliando o controle do movimento de pinça e preensão do lápis sobre o papel.

**15. dobradura:** desenvolve a coordenação motora, memorização (da seqüência de dobras), atenção, habilidades manuais, raciocínio e noção

espacial (permitindo que a criança experimente variações de tamanho e forma).

(...)

### **Projetos e atividades do Núcleo de Educação Infantil**

- 1. Brincando na Escola;** evento realizado pela Escola, destinado aos alunos da Educativa e à toda comunidade da cidade. Ocorre no segundo semestre, com o objetivo de proporcionar lazer, socialização e integração com a comunidade, além de favorecer a divulgação da Escola.
- 2. Acantonamento;** evento realizado apenas no Núcleo de Educação Infantil. Ocorre no segundo semestre de cada ano. Consiste no convite à todas as crianças para virem passar uma noite na própria escola, com objetivo de proporcionar-lhes um contato diferenciado com o espaço que ocupam diariamente.
- 3. Curso de Férias;** realizado em janeiro e julho de cada ano, pelo Núcleo de Educação Infantil. Tem por objetivo dar continuidade ao acolhimento dos alunos que já frequentam a Escola, assim como favorecer a adaptação de alunos novos. É ministrado pelos professores do núcleo, mediante remuneração extra.
- 4. Projeto Meio Ambiente;** projeto realizado ao longo do ano letivo, com a finalidade de promover a formação de pequenas atitudes que possam favorecer o Meio Ambiente. Durante o ano, todas as crianças estarão separando os retalhos de papel, assim como latinhas de alumínio, consumidas na própria escola, para serem levadas para reciclar. As latinhas de alumínio, consumidas na própria escola serão fornecidas para uma instituição de caridade. Os restos orgânicos, como as cascas de frutas, serão colocados na horta como adubo natural. Os alunos, também estarão substituindo o copo descartável por canecas próprias.
- 5. Reuniões Pedagógicas Semanais.** Direcionado aos profissionais que atuam na educação infantil tem por objetivo possibilitar um momento semanal de estudos, trocas de experiências e reflexões sobre a própria atuação. Parte-se do princípio que os profissionais da educação necessitam de um processo contínuo de aprendizagem e atualização, uma vez que lidam diretamente com indivíduos inseridos em um contexto em constante transformação. Os estudos e as trocas de experiências possibilitam ao professor maior domínio sobre sua prática, coerência entre os objetivos propostos para a série e as necessidades específicas da faixa etária em questão, assim como pode contribuir para maior interação entre a escola e a família.



## Anexo VII – Planos de ensino: quatro, cinco e seis anos da escola A.

### Linguagem

#### Objetivos Gerais:

Criar um ambiente agradável para que as crianças sejam estimuladas a:

Desenvolver habilidades através da comunicação utilizando a linguagem como meio de ampliação do pensamento, organização de idéias e seqüenciação lógica, escutando os seus interlocutores, respeitando suas falas.

Contar fatos e experiências que vivenciou e vivencia expressando suas idéias.

Descreva objetos e pessoas de seu meio ou fora dele.

Recontar histórias, textos narrativos, notícias, etc.

Repita em coro, ou de memória, poesias, parlendas, quadrinhas, trava-língua, etc.

Explicação de situações, opinar sobre determinado assunto que seja de seu conhecimento.

Troca de opiniões; fazer comentários.

Ouvir histórias e vivenciar os personagens

#### Linguagem Oral

##### *Conteúdo*

1 – Expressão oral

- Rotina de Atividades
- Relatos
- Hora da Novidade

2 – Construção de textos:

- Reprodução e interpretação de histórias
- Elaboração de cartazes
- Boletim informativo
- Descrição de situações, cenas, objetos, pessoas, etc.
- Receitas culinárias
- Contar e criar histórias

3 – Manifestação e interpretação de vivências através de:

- Desenho
- Pintura
- Música e dança
- Sons

4 – Modalidade de Linguagem

- Histórias
- Quadras
- Trava-língua
- Bula de remédios
- Cartazes
- Panfletos
- Adivinhações
- Provérbios
- Bilhetes
- Folhetos
- Rimas

#### Linguagem Escrita

##### *Conteúdo*

1 – Representação Gráfica de:

- Pessoas, objetos e cenas.

- Situações
- Desenho Livre
- Desenho Dirigido

- 2 – Suporte da Escrita
- Escrita de textos (espontâneos e dirigidos)
  - Experiências trazidas do lar ou criadas individualmente ou em grupo
  - Receitas
  - Boletim informativo
  - Bulas de remédios
  - Panfletos, etc.
- 3 – Sistema de representação da língua escrita

- Formas e tipos de letras – bastão (caixa alta)
- Cursiva (6 anos)

- 4 – Habilidades Perceptuais
- Exercícios de discriminação visual e auditiva
  - Constância perceptual
  - Relação espacial
  - Análise e síntese
  - Seqüência temporal
  - Associações de idéias

### Relações Lógicas

#### Objetivos Gerais:

Partindo do concreto levar o aluno a formar conceitos de raciocínio lógico -matemático, dando-lhe noções quantitativas necessárias para toda a aprendizagem científica.

#### *Conteúdo:*

##### Vocabulário Matemático

##### Conceitos de:

- Grandeza (4,5,6 anos)
- Quantidade (4,5,6 anos)
- Direção (4,5,6 anos)
- Cor (4,5,6 anos)
- Ordem (5 e 6 anos)
- Temperatura (4,5,6 anos)
- Valor (5 e 6 anos)
- Tempo (5 e 6 anos)
- Peso (5 e 6 anos)
- Força (5 e 6 anos)
- Velocidade (4,5,6 anos)
- Textura (5 e 6 anos)
- Tonalidade (5 e 6 anos)
- Utilização de símbolos (5 e 6 anos)
- Forma (4 e 5 anos)

##### Geometria – Formas:

- Quadrado (4,5,6 anos)
- Retângulo (4,5,6 anos)
- Triângulo (4,5,6 anos)
- Losango (5 e 6 anos)
- Círculo (4,5,6 anos)

- Oval (6 anos)
- Figuras Planas (5 e 6 anos)
- Sólidos Geométricos (4,5,6 anos)

##### Números:

- Contagem Mecânica (de acordo com o plano mensal), (3,4,5 e 6 anos)
- Visualização (4,5 e 6 anos)
- Identificação (5 e 6 anos)
- Escrita (5 e 6 anos)
- Contagem concreta (5 e 6 anos)

##### Decomposição:

- Número: cardinal e ordinal (6 anos)
- Antecessor e sucessor (5 e 6 anos)
- Ordem: crescente e decrescente (5 e 6 anos)
- Seqüenciação usando: objetos (4,5,6 anos), figuras (4,5,6 anos), rótulos (4,5,6 anos), blocos lógicos

(4,5,6 anos), formas (5 e 6 anos), numerais (5 e 6 anos),

letras (5 e 6 anos), problemas (6 anos).

### **Estudo do Meio, da Natureza e Programa de Saúde**

Utilizando o meio em que os alunos vivem suas experiências, seus recursos pessoais, estimulá-los a situarem nessa realidade física e social, a escola favorecerá o seu desenvolvimento levando-os a compreenderem as relações humanas, o modo de viver e trabalhar das pessoas que convivem, na utilização adequada do meio ambiente em que fazem parte.

#### *Conteúdo:*

##### A criança:

- a) Identificar (4,5,6 anos)
- b) Por quê,,,,,,,,,,,,?, (6 anos)
- c) Origem da palavra (5 e 6 anos)
  - Idade (4,5, 6 anos)
  - Data de Nascimento (6 anos)
  - Características (5 e 6 anos)
  - Socialização (4,5,6 anos)
  - Vestuário (4,5,6 anos)
  - Responsabilidades (4,5,6 anos)
  - Órgãos do Sentido (4,5,6 anos)

##### A família:

- Nome das pessoas (4,5,6 anos)
- As tarefas que cada membro realiza (5 e 6 anos)

##### A casa:

- Tipos de moradia (4,5,6 anos)
- Construção (5 e 6 anos)
- Endereço (6 anos)
- Limpeza (4,5,6 anos)
- Ventilação (4,5,6 anos)

##### A escola:

- Padrões de apresentação (higiene) (4,5,6 anos)
- O que devo levar para escola (4,5,6 anos)
- Atitudes a serem adquiridas (4,5,6 anos)

- Estabelecer regras de comportamento (5 e 6 anos)
- Trabalho em grupo (5 e 6 anos)
- O caminho para escola (5 e 6 anos)
- O bairro:
  - Conhecimento (5 e 6 anos)
  - Lazer (passeios) (4,5,6 anos)
  - Meios de Transporte (4,5,6 anos)
  - Meios de Comunicação (4,5,6 anos)

##### Fenômenos da Natureza:

- Dia / Noite (4,5,6 anos)
- Estações do Ano (4,5,6 anos)

##### Tempo:

- Ensolarado (4,5,6 anos)
- Nublado (4,5,6 anos)
- Chuvoso (4,5,6 anos)

##### Calendário (4,5,6 anos)

##### Seres Vivos

- Plantas:
  - Germinação (4,5,6 anos)
  - Partes (5 e 6 anos)
  - Necessidades (5 e 6 anos)
  - Utilidades (5 e 6 anos)
- Animais:

Características (4,5,6 anos)

- Reprodução (5 e 6 anos)
- Úteis e nocivos ao homem (4,5,6 anos)
- Habitat (4,5,6 anos)

- Cores Nacionais (4,5,6 anos)
- Bandeira brasileira (4,5,6 anos)
- Hino Nacional (4,5,6 anos)

### Símbolos Nacionais

#### Artes

##### **Objetivos Gerais:**

Proporcionar situações para que o aluno sinta o gosto pelo estético, desenvolva sua criatividade e seu próprio ritmo artístico.

Exercita-las em técnicas simples, despertando o hábito de ordem, asseio e o não desperdício.

Criar ainda um ambiente onde o aluno tenha espontaneidade para o desenvolvimento de suas potencialidades.

##### *Conteúdo:*

##### Desenho:

- Livre (4,5,6 anos)
- Com temas (4,5,6 anos)

##### Pintura

- Livre e com uso de materiais diversos (folhas, legumes, mão, pincéis, pé, etc) (4,5,6 anos)
- Impressão (4,5,6 anos)
- Punção (4,5,6 anos)
- Perfuração (5 e 6 anos)

##### Recorte:

- A dedo (4,5,6 anos)
- Com tesoura (5 e 6 anos)

##### Colagem (4,5,6 anos)

##### Dobradura (4,5,6 anos)

##### Construção:

- Livre (4,5,6 anos)
- Com temas (4,5,6 anos)

##### Confecções: (Com tema)

- Cartões (4,5,6 anos)
- Painéis (4,5,6 anos)
- Cartazes e convites (4,5,6 anos)
- Alinhavo (5 e 6 anos)
- Modelagem (5 e 6 anos)
- Monotipia (impressão de um desenho) (4,5,6, anos)
- Cantos - cantar e ouvir músicas livremente (4,5,6 anos)

## Anexo VIII – Questionários.

### • Questionário para professores.<sup>20</sup>

1. Qual sua formação?
  2. Há quanto tempo atua em educação?
  3. Há quanto tempo atua em educação infantil?
  4. Nesta EMEI (escola), Trabalha há quanto tempo?
  5. Qual é a sua turma? Tem preferência por alguma idade para trabalhar?
- Por quê?
6. Como é feito o planejamento?
  7. Atualmente, quando você prepara sua aula pensando nos alunos com que você trabalha, quais são suas preocupações:
    - a. Com relação com o aluno?
    - b. Com relação ao ensino-aprendizagem?
  8. O que você chama de conteúdo na educação pré-escolar?
  9. Quais são os conteúdos que você ensina para as crianças? Quais são seus objetivos?
  10. Para trabalhar os conteúdos, qual a dinâmica usada? Que tipos de atividades você utiliza?
  11. Quais são os tipos de atividades que você desenvolve com as crianças?
  12. Que matérias ou recursos você utiliza?
  13. Como você divide o tempo das atividades na sua rotina diária?
  14. Como são as atividades do projeto e como você as escolhe?
  15. Existem outras atividades oferecidas aos alunos além de suas aulas e as de Educação física?
  16. Quais são as atividades que as crianças mais gostam?
  17. Quando você percebe que as crianças aprendem?
  18. Quais as atividades que as crianças pedem, sugerem ou não querem parar de fazer?
  19. Qual seu concerto de:
    - a) Infância?
    - b) Cultura?
    - c) Arte?
    - d) Indústria cultural?
  20. Em que momentos você acredita estar trabalhando “cultura” com as crianças?
  21. Você percebe manifestações de influência da Indústria Cultural na escola? Como?
  22. Qual seu posicionamento diante delas?
  23. Que critérios utiliza para decorar sua sala?
  24. Você conta ou utiliza música em suas aulas? Como faz a escolha do repertório?
  25. Você trabalha com artes plásticas? O que considera importante desenvolver em suas aulas?
  26. Você trabalha com literatura infantil? De que forma? Que critérios você utiliza para escolher livros e histórias?
  27. Quais são as dificuldades para desenvolver seu trabalho?
  28. Se você pudesse alterar algo em seu trabalho, o que faria?

<sup>20</sup> O questionário foi adaptado para as professoras da escola particular.

Obrigada!

- **Entrevista com a diretora da EMEI.**

1. Nome da EMEI?
2. Quantas crianças e turmas?
3. Corpo de funcionários?
4. De onde e como vêm os recursos para a manutenção da EMEI? Você pode comentar?
5. Quando foi fundada a EMEI?
6. Qual é o critério de seleção das crianças?
7. Características da clientela?
8. Quais são os objetivos da EMEI com sua clientela (por idade?)
9. a) O que você acha importante garantir para essas crianças?  
b) Como as crianças são avaliadas?  
c) Em sua opinião, as crianças gostam de vir para EMEI?  
d) Novamente, em sua opinião, do que elas mais gostam?
10. Como você conceitualiza a infância?
11. Como você conceitualiza educação infantil?
12. Qual a sua formação?
13. Há quanto tempo atua com educação infantil?
14. Há quanto tempo trabalha nessa escola (EMEI)? Como foi escolhida para o cargo?
15. Como é elaborado o planejamento?
16. Qual é o período de preparação para o planejamento?
17. Como funcionam as HTPs?
18. São feitas capacitações e atualizações entre as professoras? Como?
19. Qual é a formação do quadro de professores?
20. Qual é o seu conceito de cultura? E de arte?
21. Qual seu conceito de Indústria Cultural?
22. Coce acredita que a EMEI colabora no enriquecimento de valores culturais das crianças? Como? Quando?
23. Que recursos são utilizados para isso?
24. Você percebe a presença de manifestações da Indústria Cultural na EMEI? De que forma?
25. Qual a postura da escola diante de possíveis manifestações?
26. Quais as dificuldades que encontra para desenvolver seu trabalho?
27. Se pudesse mudar ou incrementar seu trabalho, o faria?

Obrigada!

- **Entrevista com coordenador pedagógico (Escola B).**

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo atua em educação/
3. Há quanto tempo atua em educação infantil?
4. E nesta escola?
5. Como se formou o núcleo de Educação Infantil?
6. Como foi elaborado o projeto pedagógico do núcleo?
7. Qual a formação do quadro de professores?
8. Qual é (ou foi) a contribuição desses professores na elaboração do projeto pedagógico?
9. Qual é a composição do quadro de profissionais atualmente?
10. Quantas turmas? Quantas crianças por turma?
11. Como é feito o planejamento?
12. a) Qual e como é a participação dos professores especialistas nesse planejamento?  
b) Como eles se encaixariam no projeto pedagógico da escola?
13. Como você conceitualiza a infância?
14. Em relação à Educação Infantil, o que você considera importante garantir para essas crianças?
15. Como é um dia na pré-escola?
16. As crianças gostam de vir para escola? Em sua opinião, do que elas mais gostam?
17. Dentre as possibilidades oferecidas, o que é priorizado em relação ao tempo e aos investimentos?
18. Como você conceitualiza cultura? E arte? E Indústria Cultural?
19. Você acredita que a escola colabora no enriquecimento de valores culturais das crianças? Como?
20. Você percebe manifestações da Indústria Cultural no cotidiano da escola? Como?
21. Qual o posicionamento da escola diante de possíveis manifestações?
22. Você acredita que a Indústria Cultural interfere na formação de valores nessas crianças?
23. Em sua opinião, que cuidados a escola dever ter em relação a este problema?
24. Se pudesse mudar ou incrementar algo na dinâmica do seu trabalho, o que mudaria (considerar aspectos de relacionamentos, físicos, burocráticos, conceituais)?

Obrigada!

- **Entrevista com a professora de música – Escola B.**

1. O que é música para você?
2. Qual sua formação?
3. Há quanto tempo atua em educação musical?
4. Há quanto tempo atua com crianças em idade de educação infantil?
5. Há quanto tempo trabalha nesta escola/
6. Tem preferência por alguma faixa etária?
7. Como elabora seu projeto?
8. Quais são suas preocupações e objetivos ao fazer seu planejamento?
9. O que você considera mais importante garantir (trabalhar) com essa faixa etária em relação à musicalização? Existem conteúdos fixos? Qual seu maior objetivo?
10. Onde você trabalha? Considera adequada sua sala? O que falta?
11. Qual é a dinâmica da sua aula?
12. Quais os materiais e recursos que utiliza?
13. Como seu trabalho se relaciona com o do professor da turma?
14. O que você entende por cultura? E cultura musical/
15. Que tipo de música você ouve? Que tipo de música traz para as crianças? Como escolhe o repertório para suas aulas?
16. As crianças gostam das aulas de música? Gostam do repertório? Do que elas mais gostam em suas aulas? São curiosas?
17. Que dificuldades você encontra ao trabalhar com esta faixa etária (quatro a seis anos)?
18. Você percebe a influência da indústria cultural na formação musical dessas crianças? Como? Eles as trazem para suas aulas? Contam? Dão preferências?
19. Você está satisfeita com suas aulas? Se pudesses mudar algo, o que mudaria?
20. Quais as dificuldades que encontra para desenvolver seu trabalho:
  - a) Com alunos?
  - b) Com direção?
  - c) Com pais?

Obrigada!