

ADRIANO SALES DOS SANTOS SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS  
DE INFÂNCIA NO BAIXO TOCANTINS:  
CONCEPÇÕES DE CRIANÇA [INFÂNCIA] E INTERDISCIPLINARIDADE

**BELÉM - Pará**  
**2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS  
DE INFÂNCIA NO BAIXO TOCANTINS:  
CONCEPÇÕES DE CRIANÇA [INFÂNCIA] E INTERDISCIPLINARIDADE**

**Autor:** Adriano Sales dos Santos Silva

**Orientador:** Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Adriano Sales dos Santos Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 28 de setembro de 2005.

Assinatura:

Comissão Julgadora.

---

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves - Orientador

---

Profª Drª. Tânia Regina Lobato dos Santos

---

Profª Drª. Terezinha Valim Oliver Gonçalves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CPI)  
Biblioteca Setorial do NPADC, UFPA

S 586 SILVA, Adriano Sales dos Santos  
Formação continuada de professoras de infância no Baixo Tocantins:  
concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade/Adriano Sales dos  
Santos Silva. Belém: [s.n], 2005  
... f.  
Orientador: Tadeu Oliver Gonçalves – Belém: [s, n], 2005.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico  
de Apoio ao Desenvolvimento Científico, 2005.

1. PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – Tocantins – Brasil. 2.  
PROFESSORES - Formação. 3. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA.  
4. EDUCAÇÃO INFANTIL. I Título.

CDD. 19 ed.: 371.12

ADRIANO SALES DOS SANTOS SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS  
DE INFÂNCIA NO BAIXO TOCANTINS:  
CONCEPÇÕES DE CRIANÇA [INFÂNCIA] E INTERDISCIPLINARIDADE

Autor: Adriano Sales dos Santos Silva

Orientador: Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Pedagógico e Científico da Universidade Federal do Pará, sob orientação do Professor Doutor Tadeu Oliver Gonçalves, como exigência final para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS.

Belém-Pará  
2005

## **Dedico,**

A minha maravilhosa família...

Aos meus pais **João Vieira da Silva** (*In memoriam*)\* & **Maria do Carmo dos Santos Silva**. ELE, homem cearense, semi-analfabeto, agricultor, generoso e honesto sempre; ELA, mulher paraense, cursou até a 4ª série primária, dona de casa e costureira, inteligente e humilde. ELES, responsáveis pela educação de 11 filhos legítimos, educados para a vida. Minha eterna gratidão e orgulho.

Aos meus 10 irmãos, **Siane, Fabrício, Suzana, “Eu”, Simone, Rosivan, Solange, Marcos, César, Bosco e Inalda**, (extensivos aos cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas) sem vocês não seria o que sou hoje. Obrigado.

A família que escolhi construir, minha companheira-esposa **Elisa &** meu filho **João Raiel**. Seres humanos que me cativam a cada novo amanhecer. Amo vocês, pra sempre!

**NOTA:** João Raiel desejo que possamos lutar sempre, juntos, para que todas as crianças da Amazônia [e do mundo] possam ter acesso ao direito a uma infância plena, assim como a sua.

\* *Meu pai* ★ em 27/12/1927 e † em 31/12/2002, aos 75 anos.

## **Agradeço,**

A **Deus**, pelas dádivas recebidas diariamente.

Aos professores da graduação **Neila Reis e João Ramos** pelo exemplo de humanidade e competência profissional e, sobretudo, por me fazer acreditar nas possibilidades da vida. Mestres para sempre!

Aos **amigos** da graduação e de toda hora **Carlos Renilton, Inez Trindade, Eliana Santos e David dos Santos** companheiros que dividiram comigo as aventuras e descobertas da vida acadêmica. Eternamente mais que amigos!

Aos **amigos** que o tempo jamais apagará nossas experiências **Gamaliel, Marcos, Giovane, Reginaldo e Lanna Karina**. Eternamente presentes!

A **todos os funcionários e professores do NPADC** pela paciência, dedicação e compreensão.

A equipe do Programa EDUCIMAT, **professoras Terezinha Valim, Ariadne e Tânia e as bolsistas Ana Cristina e Mara Rúbia**, “mulheres do século XXI”. Tenho muito ainda a aprender com vocês.

Aos **Amigos da Rádio Comunitária Maria Fumaça FM** pela luta e fidelidade com a causa da liberdade de expressão. Valeu pelo apoio.

As **professoras de infância do Baixo Tocantins**, em especial os sujeitos dessa pesquisa. Tenho muito orgulho de vocês!

Aos membros da Banca **professoras Terezinha Valim e Tânia Lobato** pelas imprescindíveis contribuições ao meu trabalho e na minha formação acadêmica.

Ao meu orientador e amigo **professor Tadeu Oliver Gonçalves** um ser humano competente, comprometido e inspirador. Obrigado pela ousadia e paciência no processo de minha orientação.

*Somos o que fazemos. Mas somos, principalmente, o  
que fazemos para mudar o que somos.*

*(Eduardo Galeano)*

## SUMÁRIO

<b>À Guisa de Introdução: as origens do problema e a construção dos caminhos da pesquisa.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>1 – Formação de professoras de infância: um desafio permanente.....</b>	<b>21</b>
1.1 - Contextualizando os processos de formação inicial e continuada .....	21
1.2 - A atuação do Programa EDUCIMAT na Região do Baixo Tocantins.....	29
1.3 - O Baixo Tocantins a partir do olhar de quem faz o atendimento da educação infantil.....	34
<b>CAPITULO II</b>	
<b>2- Condição e concepções de criança [infância] no mundo e no Brasil: faces da exclusão. 56</b>	<b>56</b>
2.1 - Condição da infância no mundo: a infância perdida.....	57
2.2 - Crianças na Amazônia Brasileira, a luta pelo direito à infância.....	60
2.3 - Como as professoras constroem suas concepções sobre criança [infância]?.....	64
2.4 - Professoras: memórias e sentimentos de infância e educação.....	65
2.5 - Criança [Infância]: concepções e vivências.....	72
<b>CAPITULO III</b>	
<b>3- Professoras de infância: concepções e práticas interdisciplinares.....</b>	<b>82</b>
3.1 - O Programa EDUCIMAT e a Interdisciplinaridade: construindo integração.....	83
3.2 - Professoras de Infância e Interdisciplinaridade: concepções e práticas em debate.....	90
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>4 - Dialogando com as concepções das professoras do Baixo Tocantins: criança [infância] e interdisciplinaridade.....</b>	<b>98</b>
4.1 - Formação inicial e a construção das concepções.....	99
4.2 - Concepções de Criança [Infância] em movimento.....	102
4.3 - Interdisciplinaridade na educação infantil: em busca da ruptura.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES</b>	
A - Formulário-Questionário Criança [Infância]	
B - Formulário-Questionário Interdisciplinaridade	
C - Formulário-Questionário Processo de Formação Inicial e Continuada	
D - Roteiro para Entrevistas	
E - Memórias da Infância	
F - Avaliação Parcial do Módulo FTM de Educação Infantil	
G - Análise de dados estatísticos oficiais (INEP/IBGE), referentes ao perfil do município e sobre a rede de atendimento da educação infantil.	
<b>ANEXOS</b>	
A - Quadro síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa	

## RESUMO

Os processos de formação continuada de professoras de infância têm ganhado importância no âmbito das políticas de educação no Brasil nos primeiros anos do século XXI. Seu principal objetivo tem sido proporcionar níveis de qualidade da atuação dos docentes que cuidam e educam as crianças menores de sete anos. Para combater o déficit histórico no plano do acesso e da qualidade, algumas iniciativas governamentais têm sido apresentadas à comunidade acadêmica numa tentativa de integração em rede. Afinal, qualquer ação que pretenda impactar na qualidade da formação dos professores em nível nacional exige a participação das universidades. Nesse sentido, a parceria entre os governos federal, estadual e municipal com as universidades tem buscado construir experiências consistentes, com ênfase na modalidade da educação a distância. Neste trabalho, discuto as concepções sobre criança, infância e interdisciplinaridade das professoras da região paraense do Baixo Tocantins a partir da atuação do Programa EDUCIMAT: Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemática que tem por objetivo formar professores tutores capazes de mediar a formação continuada de outros professores no contexto do município. Para isso, construímos os dados da pesquisa por meio de questionários, entrevistas e registros escritos destacando as reflexões das professoras sobre suas memórias, concepções e práticas. O objetivo é ressaltar a importância da formação continuada para a transição conceitual vivenciada pelas professoras em formação. Concluo que o diálogo entre os fundamentos teóricos e as experiências educacionais das professoras possibilita um repensar de suas concepções e, por conseguinte, de suas práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

The continuous formation processes of teachers of childhood have been winning importance in the ambit of the education politics in Brazil in the first years of the century XXI. Its main goal has been provide a level of quality for the teachers' performance that take care and educate the children smaller than 7 (seven) years old. To face the historical deficit in the plan of access and quality, some government initiatives have been introduced to the academic community intending an integration attempt in net. After all, any action that intends to be reliable for the quality of teachers' formation in national level demands the participation of universities. In that sense, partnership among federal, state and municipal governments with universities has been trying to build consistent experiences, based in the modality of the education to the distance. In this work, I discuss the teachers' conceptions about child, childhood and interdisciplinary teaching in paraense area of Low Tocantins starting from the performance of the Program EDUCIMAT: Formation, Technology and Services in Education in Sciences and Mathematics that intends to form tutors teachers that will be able to mediate other teachers' continuous formation in the context of the municipal district. For that, we built the data of the research using questionnaire, interviews and written registrations detaching the teachers' reflections on their memories, conceptions and practices. The goal is to point out the importance of the continuous formation for conceptual transition lived by the teachers in formation. We verified that the dialogue between the theoretical foundations and teachers' educational experiences makes possible rethink their own conceptions and, consequently, their pedagogical practices.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Entrada Prédio do CPDC de Abaetetuba.....	31
<b>Figura 02</b> – Biblioteca e Laboratório Multidisciplinar do CPDC de Abaetetuba.....	31
<b>Figura 03</b> – I Workshop do Programa EDUCIMAT – Trabalho do Grupo de Autores dos Produtos (jan 2005).....	33
<b>Figura 04</b> – Mapa Mesorregiões Paraense.....	35
<b>Figura 05</b> - Mapa de Localização Geográfica dos Municípios Pesquisados.....	36
<b>Figura 06</b> - Desenho à mão do Mapa do Rio Tocantins.....	37
<b>Figura 07</b> – Mediação do professor-autor durante o módulo de FTM de Educação Infantil – CPDC de Abaetetuba.....	39
<b>Figura 08</b> – Crianças na hora da merenda (açai com farinha de tapioca) escola comunitária bairro da Angélica, Abaetetuba-PA .....	52
<b>Figura 09</b> - Capa do Relatório do UNICEF, UNICEF/Roger LeMoyne, , 2004.....	58
<b>Figura 10</b> - Crianças envolvidas em conflitos, UNICEF/Roger LeMoyne , 2004.....	58
<b>Figura 11</b> - Crianças que ficam órfãos, UNICEF/Roger LeMoyne , 2004.....	59
<b>Figura 12</b> - Frase pintada no Hall da secretaria municipal de educação (Pesquisa de Campo, março de 2005).....	67

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal 1991 e 2000 - Municípios do Estado do Pará.....	53
<b>Gráfico 02</b> - Definição do Tempo da infância.....	73
<b>Gráfico 03</b> - Cronologia da infância.....	73
<b>Gráfico 04</b> - Como tratam a criança.....	74
<b>Gráfico 05</b> - Objetivo da Educação Infantil.....	75
<b>Gráfico 06</b> - Associação para concepção de infância.....	76
<b>Gráfico 07</b> - Definições de infância.....	76
<b>Gráfico 08</b> - Influência dos segmentos sociais.....	78
<b>Gráfico 09</b> - Cenas da infância em destaque.....	80
<b>Gráfico 10</b> - Concepção e prática pedagógica.....	80
<b>Gráfico 11</b> - Formação inicial e estudos sobre infância.....	81
<b>Gráfico 12</b> - Qualidade da formação inicial.....	81
<b>Gráfico 13</b> - Conceito de interdisciplinaridade.....	92
<b>Gráfico 14</b> - Sujeitos da interdisciplinaridade.....	94
<b>Gráfico 15</b> - Ação interdisciplinar.....	94
<b>Gráfico 16</b> - Definiria sua prática como interdisciplinar?.....	95
<b>Gráfico 17</b> - A interdisciplinaridade e o forma mais adequada para educação da infância?.....	95
<b>Gráfico 18</b> - A relação entre infância e interdisciplinaridade.....	96
<b>Gráfico 19</b> - Influência do curso de formação inicial.....	97
<b>Gráfico 20</b> - Motivo principal para atuar na educação infantil.....	99
<b>Gráfico 21</b> - Sente-se preparada para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos?.....	100
<b>Gráfico 22</b> - Tempo que trabalho com educação infantil.....	100
<b>Gráfico 23</b> - O trabalho com crianças de 0 a 6 anos é diferenciado?.....	101
<b>Gráfico 24</b> - Expectativa profissional.....	101
<b>Gráfico 25</b> - Tipo de formação continuada adequada.....	102

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Proporção de Pessoas de 0 a 6 anos atendidas pela Educação infantil por município e colocação dentre os mais de 5.600 municípios - Região Baixo Tocantis-PA .....	28
<b>Tabela 02</b> - Matrícula em Creche e Pré-Escola de Todas Dependências Administrativas - Região Baixo Tocantins 2002-2004.....	49
<b>Tabela 03</b> – Matrícula em Creche e Pré-escola – Assumida pelo Município incluindo a Capital – 2004.....	50
<b>Tabela 04</b> – Matrícula em Creche e Pré-escola – Assumida pelo Município excluindo a Capital – 2004.....	51
<b>Tabela 05</b> - Quadro de arranjo produtivo local e produtos potenciais por municípios integrados das regiões paraenses - 2005.....	54
<b>Tabela 06</b> - Crianças de 0 a 6 anos de idade que vivem em famílias com rendimento mensal familiar per capita (3) de até ½ salário mínimo (nº e %) - Brasil, regiões e UFs - 1992, 1995 e 1999.....	62
<b>Tabela 07</b> - Taxa de mortalidade infantil (%o) - Brasil, regiões e UFs - 1990 a 1999.....	62
<b>Tabela 08</b> - Taxa de atendimento escolar na faixa etária de 4 a 6 anos de idade (%) - Brasil e regiões - 1991, 1996 e 1999.....	63
<b>Tabela 09</b> - População de 0 a 6 anos, por grupos de idade e frequência à creche ou pré-escola, segundo as Grandes Regiões - 1996.....	63

## SIGLAS

APL - Arranjos Produtivos Locais  
BASA - Banco da Amazônia  
CCIUFPA - Clube de Ciências da UFPA  
CESUPA - Centro de Estudos Superiores do Pará  
CPADCs - Centros de Apoio ao Desenvolvimento Científico  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EDUCIMAT - Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemática  
FNO - Fundo Constitucional de Financiamento do Norte  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
GPADCs - Grupos Pedagógicos de Apoio ao Desenvolvimento Científico  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
IML - Instituto Medicina Legal  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social  
MIEB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
NAEA - Núcleo de Altos Estudos da Amazônia  
NPADC - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico  
ONGs - Organizações Não Governamentais  
PEC - Projeto de Emenda Constitucional  
PIRACEMA - RPADC - Rede Pedagógica de apoio ao Desenvolvimento Científico  
PPGECM - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
SEIF - Secretária de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação  
UEPA - Universidade do Estado do Pará  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UNAMA - Universidade da Amazônia  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para infância

## **À Guisa de Introdução: as origens do problema e a construção dos caminhos da pesquisa**

O trabalho que ora apresento é o resultado do desenvolvimento do projeto de pesquisa denominado **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE INFÂNCIA NO BAIXO TOCANTIS: concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade”**, apresentado ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará e orientado pelo Prof<sup>o</sup> Dr. Tadeu Oliver Gonçalves.

As questões de pesquisa investigadas nesse estudo foram assim formuladas: *como as professoras<sup>1</sup> constróem suas concepções sobre a criança [infância]<sup>2</sup> e interdisciplinaridade? Ainda, durante o processo de formação docente que aspectos decisivamente influenciam as concepções das professoras sobre a criança [infância] e interdisciplinaridade?*

Objetivando compreender tais processos tenho expectativa de encontrar pistas sobre *o porque e como as professoras educam as crianças do jeito que educam*. Esta convicção fundamentada nos estudos bibliográficos principalmente na abordagem histórico-filosófica que valoriza as concepções construídas no tempo e no espaço de cada cultura pelos sujeitos sociais. Assim, tão importante quanto definir quais ações irá escolher para sua prática a professora precisa acreditar e defender valores, idéias, métodos, fazeres.

Os objetos do estudo aqui delimitados se referem à criança [infância] e interdisciplinaridade. Certamente essa escolha não se deu de forma aleatória. A intenção de aprofundar essas dimensões se fundamenta numa inquietação e fascínio pessoal pelos temas no decorrer de minha prática docente como formador de professores para a educação infantil. É fascinante conviver com as crianças como sujeitos da infância, seja dentro ou fora do espaço escolar; há também um sentido de denúncia da barbárie contra as populações infantis em todo o mundo, e, principalmente aqui na Amazônia. Em relação à temática da interdisciplinaridade, por si só provoca uma inquietação epistemológica dada sua complexidade conceitual e de sua práxis, típica dos tempos de transição paradigmática<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Em função da disparidade de gêneros - 26 professoras e 01 professor - dos sujeitos da pesquisa, mas também pelo papel exercido historicamente, predominantemente, pelas mulheres será utilizado o termo ‘professoras’ para designar o grupo.

<sup>2</sup> A opção em formatar dessa maneira o termo “criança [infância]” obedece à compreensão de que a infância está contida na criança, portanto, ainda que diferentes na definição conceitual, são histórica e culturalmente indissociáveis.

<sup>3</sup> Transição paradigmática, termo que visa demarcar o período de incertezas e mudanças no campo das ciências e epistemologia.

Portanto ao buscar estabelecer uma relação conceitual a partir do caso das professoras do Baixo Tocantins, motivado pelo desafio e necessidade de dar voz ao jeito amazônico de pensar e praticar a educação, essa investigação faz refletir sobre a realidade que se revela.

E em falando em realidade, outro elemento delimitador desse estudo se relaciona ao contexto das políticas públicas de formação de professores e de atendimento escolar na modalidade de educação infantil no Brasil, no Pará e nos municípios do Baixo Tocantins. Afinal a educação de crianças de 0 a 6 anos é um direito e, como tal, não pode ser negligenciada a nenhuma criança paraense.

Acerca da base teórica do estudo, procedi com uma revisão bibliográfica visando favorecer a compreensão do processo de construção das concepções dos temas escolhidos para investigação. Para tanto, recorreu-se, principalmente, a alguns autores brasileiros e portugueses: Kohan (2003), Corazza (2000), Farias (2004), Formosinho & Kishimoto (2002), Freitas & Kuhlmann (2002), Kulman jr. & Fernandes (2004), Kramer (1999), Alarcão (2003), Del Piore (1996), Fazenda (1992, 2000), além de Morin (2000, 2001), Japiassú (1976) dentre outros.

Não seria possível encontrar possíveis respostas sem uma delimitação espacial e do contexto da pesquisa. Portanto, o pólo da região do Baixo Tocantins situa o estudo. Assim a pesquisa de campo foi efetivada basicamente no município pólo da região de Abaetetuba do Programa EDUCIMAT<sup>4</sup>, tendo como sujeitos da pesquisa professoras de educação infantil da rede municipal de seis municípios: Abaetetuba, Bujarú, Concórdia do Pará, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru e Moju, que através de questionários, entrevistas e registros escritos construíram os dados da pesquisa. O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa levou em consideração a atuação por município (02 professoras) para garantir a representação.

Os sujeitos da pesquisa são professoras - e apenas um professor - municipais atuantes na modalidade de educação infantil, selecionados e matriculados no curso piloto do Programa EDUCIMAT, num total de 12 docentes. A formação inicial da maioria 10 (dez) em pedagogia, 01 (uma) em ciências sociais e 01 (uma) em ciências naturais. Do total, 02 (duas) têm formação em nível de especialização. A média de idade é de 33 (trinta e três) anos. A média de tempo de serviço na educação é de 7 (sete) anos.

---

<sup>4</sup> EDUCIMAT: Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemática é um dos Centros de Formação Continuada de Professores elaborado conjuntamente por profissionais de diversas Universidades do Estado do Pará (UFPA, UEPA, UNAMA e SESUPA) para atuar na modalidade de educação a distância, integrado a Rede Nacional de Formação de Professores proposta e financiada - parcialmente - e apoiada pelo Ministério da Educação (MEC).

A trajetória da construção metodológica deste estudo aponta fatores endógenos e exógenos<sup>5</sup> que motivaram a pesquisa. As escolhas desta investigação, dos temas centrais: *concepção de criança [infância] e interdisciplinaridade*; da seleção dos fundamentos teóricos: *perspectiva sócio-histórica*; da definição do contexto: *um programa de formação continuada durante o curso piloto em nível de especialização*; da natureza e tipo da pesquisa: *qualitativa através de um estudo de caso*; do locus da pesquisa: *região do Baixo Tocantins-PA*; dos recursos metodológicos constitutivos do processo de construção dos dados: *questionários, entrevistas e registros escritos dos sujeitos*; enfim, os momentos de investigação – que ainda não cessaram – constituem-se desafios de superação dos limites dos que simplesmente desejam conhecer um pouco mais e de forma mais total a respeito das temáticas e contextos sob estudo.

A definição de um problema de pesquisa surge, quase sempre, de inquietações. Nesse caso, sempre me instigou a questão de **como os professores constroem suas concepções sobre a criança [infância] e interdisciplinaridade?**

Não se trata de mera curiosidade. A temática infância sempre me fascinou. As crianças - como sujeitos da infância - exercem sobre mim um permanente desejo de descobertas e aprendizagens. Como pedagogo, professor de cursos de licenciatura, com disciplinas ligadas à área de metodologias de ensino, didática e formação docente, o gosto pessoal pela modalidade da educação infantil, o contato com a literatura histórica e, ao mesmo tempo, minha prática social ligada à defesa dos direitos da criança e adolescente foram aspectos determinantes na escolha desse tema de pesquisa.

Para além da motivação pessoal, outro elemento motivador é a perspectiva da educação infantil como política pública. Esse movimento tem ganhado espaço principalmente nas últimas duas décadas no Brasil, seja pelo aumento da consciência da sociedade civil organizada na defesa da educação infantil como direito da infância (e de toda infância), do crescimento fantástico das produções teóricas e literárias em torno dessa temática, e, pelos intensos debates sobre a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade. Portanto, este é um campo de estudo promissor e de relevância social e acadêmica.

Outra variável importante na escolha e construção deste estudo se refere à linha de pesquisa de formação de professores. O Programa de Pós-Graduação em Educação em

---

<sup>5</sup> Fatores endógenos entendidos aqui como aqueles que são despertados “de dentro para fora” pela iniciativa, convicção e compromisso do próprio professor e os exógenos referem-se aos fatores condicionadores “de fora para dentro” econômicos e sociais.

Ciências e Matemáticas do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (PPGCEM/NPADC/UFGA) oferece duas linhas de pesquisa: formação de professores de ciências e/ou matemáticas e processos de ensino e de aprendizagem de ciências e/ou matemáticas. A opção pela primeira área de concentração está relacionada ao desejo de continuar atuando como profissional formador de professores, ainda que o referido Programa dispunha de pouca tradição de produção na modalidade da educação infantil. Portanto encontrar possíveis temas de pesquisa de relevância social, acadêmica e com significado pessoal foi um exercício, sobretudo, de perseverança.

Contudo, em consequência da publicação do Edital nº 01/2003-SEIF/MEC<sup>6</sup>, em 11 de novembro de 2003, que tornou público o interesse do Ministério da Educação em receber propostas de universidades brasileiras que possuíssem ou tivessem interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino em cinco distintas áreas do conhecimento. Diante da demanda oficial de propostas para formação continuada de professores da educação infantil – pela primeira vez incluída nos editais do MEC – fui convidado a tomar parte da equipe de elaboração da proposta com base no referido edital.

Dessa feita, o Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC apresentou proposta que foi aprovada. Inicia-se o Programa EDUCIMAT: Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemática, destinado à formação continuada de professores de ciências e matemáticas para a educação infantil e fundamental, para cuja finalidade formará tutores em nível de especialização *lato sensu* e produzirá cursos a distância, com produção de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem nessa área.

O objetivo de atender a formação continuada da educação básica, inclusive da educação infantil em nível nacional. Entre as áreas do conhecimento requeridas constava a de educação científica e matemática. Portanto, também a sub-área da educação infantil passou a ser considerada uma demanda estratégica para o programa de pós-graduação em ciências e matemática da UFGA. Assim, em 30 de abril de 2004, o Programa EDUCIMAT tornou-se objeto de celebração de convênio entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Pará como instituição-líder.

Assim, buscar um aprofundamento sobre esse campo do conhecimento em educação, atende à compreensão de que a formação nos espaços acadêmicos ou espaços escolares, em qualquer nível ou modalidade, ao mesmo tempo, reproduz e transforma as concepções dos

---

<sup>6</sup> Secretária de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação (SEIF/MEC), novembro 2003.

sujeitos sociais. Essa condição construída historicamente sobre a criança como aluno e do adulto como professor num processo mútuo de formação fundamenta outra inquietação: **durante a formação docente que aspectos, decisivamente, influenciam as concepções das professoras sobre a criança [infância] e interdisciplinaridade?**

Tais inquietações podem ser investigadas a partir das visões de autores como Nóvoa (1992), Schon (1992) e Zeichner (2002) sobre o processo de transição entre a formação no seu sentido clássico/formal para uma formação num *continuum* que propicie uma prática contextualizada que poderia definir como processo de desenvolvimento profissional reflexivo. Esse processo endógeno valoriza a iniciativa e o desejo de transformação do professor numa interdependência entre sua capacidade de investigar e as posturas frente os desafios cotidianos.

Nesse sentido, há a pretensão de aprofundar tais dimensões, levando-se em consideração que no caso da formação continuada de professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos, do Programa EDUCIMAT para formação de tutores em nível de especialização, é importante compreender as concepções sobre criança [infância] dos futuros tutores. Afinal, os registros sobre o assunto resgatarão definições conceituais dos profissionais de educação infantil relacionadas com sua prática pedagógica, apontando eventuais contradições teóricas, que possibilitarão um repensar individual e coletivo do fazer pedagógico. Nesse nível de educação a necessidade de conhecer o processo por meio do qual a infância vem se constituindo na concepção docente, exige paralelamente uma profunda pesquisa bibliográfica identificando historicamente como foi produzida a polissemia que caracteriza o tema nos dias atuais.

Outra dimensão fundamental nesse estudo aborda a formação inicial e continuada de professores relacionando-as com a questão da interdisciplinaridade como um esforço contemporâneo, uma vez que o termo “inter” apresenta inúmeras possibilidades de investigação. As concepções interdisciplinares poderão revelar obstáculos epistemológicos e pedagógicos à superação de posturas não reflexivas e apresentar outros indícios vários.

Cabe ressaltar que as concepções das professoras não nascem do acaso, são construídas no tempo e no espaço das experiências humanas. Conseqüentemente, investigar que influências foram e são exercidas pelos processos de formação (inicial e continuada) na constituição das concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade das professoras de educação infantil do Baixo Tocantins poderá fornecer pistas das práticas de formação de professores pedagógicas vividas e desejadas.

Para viabilizar os objetivos propostos na presente pesquisa, metodologicamente optei por efetivar uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso, enfocando o processo de implementação do Programa EDUCIMAT, especificamente o curso piloto, na modalidade educação infantil.

Segundo Formosinho (2002), o termo “investigação qualitativa” está ligado a uma família complexa e inter-relacionada de termos, conceitos e pressupostos, mas está longe de possuir um conjunto unificado de princípios.

Para André e Ludke (1986,18-19), a pesquisa qualitativa constitui-se num estudo que *... se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (...)* O estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda.

Reforçando essa abordagem, os estudos de Bogdan e Biklen (1994, 11-12) apontam algumas características da pesquisa qualitativa que, no caso desse estudo, são relevantes considerar:

O contato do pesquisador com o ambiente pesquisado, sendo que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo; (...) se utilizam com freqüência de descrições da situação investigada, aproveitando para isso a maior quantidade e variedade de informações que estiver ao seu alcance, uma vez que todos os dados da realidade são considerados importantes; (...) define que o pesquisador deve estar muito atento aos significados que os sujeitos atribuem às coisas e situações, uma vez que assim o pesquisador terá maiores possibilidade de perceber o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

Assim, com um maior contato com o ambiente de pesquisa, maiores serão as informações capazes de possibilitar uma visão mais aprofundada da questão investigada.

A opção pelo estudo de caso se fundamenta também por *se constituir numa unidade dentro de um tema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações* (ibid, 17). Dessa maneira, o estudo de caso se constitui numa investigação aberta a novas descobertas, mesmo que não apontadas no quadro teórico estabelecido anteriormente, assim como é um estudo que busca uma interpretação em contexto, ou seja, procura relacionar a situação estudada às condições específicas onde ela se manifesta.

Diferente de outras orientações epistemológicas, que buscam limitar o número de variáveis, o estudo de caso tem como característica maximizá-lo, pois busca um entendimento abrangente do objeto analisado. Assim, o estudo fez uso de diversas fontes

disponíveis: bibliográficas, documental e oral, concomitantemente com a execução do programa.

O estudo de caso tem uma longa tradição em algumas áreas do saber: psicologia clínica, direito, psicanálise. No âmbito da educação de infância, o estudo de caso vem se desenvolvendo e é hoje também uma realidade a emergir com força. Diversos autores constróem definições: Stake (1998) define o estudo de caso como o estudo da particularidade e complexidade. Portanto, escolher fazer um estudo de caso significa, da parte do investigador, antes de qualquer escolha metodológica, o interesse em um caso concreto; Para Yin (1994) o estudo de caso é definido com uma investigação empírica que inquire um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real; e, Merriam (1988) diz que o estudo de caso é o exame de um fenômeno específico.

Para Shulman, apud Alarcão (2003, 52):

Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. Segundo Shulman (1986), os casos só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição.

Ainda, sobre os dados narrativos a autora defende que as narrativas estão na base dos casos e serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem, implicando necessariamente numa teorização.

As buscas de definições conceituais por diversos autores - citados e outros - revelam a caráter dinâmico, portanto em construção, dessa maneira de proceder com o processo de pesquisa. Como sintetiza Formosinho (2002, 92), *esse processo de transformar um “objeto social” em “objeto científico” requer uma dupla ancoragem: a do paradigma epistemológico em que se situa e a do modo de fazer operativo*. Portanto, a realização de uma pesquisa qualitativa, através de um estudo de caso, nos parece adequada para essa investigação.

Um dos primeiros passos foi a busca da organização do universo conceitual. Essa tarefa exigiu uma permanente revisão. Entretanto, os conceitos inicialmente propostos e entendidos como fundamentais foram: *concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade e os processos de formação do professor*. A definição, a priori, desses conceitos não impossibilitou o surgimento de outros, de importância similar, justamente pelo caráter transversal dos temas debatidos. Tal transversalidade permite um diálogo criativo para além da tentativa de delimitação inicial.

No campo epistemológico específico das investigações sobre infância e educação, utilizou-se como base teórica, publicações disponíveis a partir da realidade dos contextos e processos educacionais no Brasil e em Portugal, propiciando uma visão para além da realidade regional e local. Exemplo dessa possível integração teórico-metodológica entre os países luso-brasileiros é a abordagem ecológica<sup>7</sup> que consiste na necessidade de considerar o contexto real dos processos educativos que estão sendo investigados, em toda a sua complexidade, não esquecendo nem os contextos nem as pessoas em desenvolvimento (Gomes e Meira, 1993). As revelações universais sobre a infância é o que há de particular a Portugal e ao Brasil.

Durante a revisão da literatura, realizou-se a análise de documentos oficiais e de outros textos que pudessem fornecer cenários, tanto nacionais quanto internacionais, das políticas de formação de professores, destacando as mais recentes ações e programas propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto, pois se constitui como um fator de análise central em nosso objeto de estudo.

A pesquisa de campo obedeceu ao calendário de execução do curso piloto, sediado no município de Abaetetuba, onde atendeu professores de 6 (seis) municípios da região do Baixo Tocantins: Abaetetuba, Bujarú, Concórdia do Pará, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajurú e Mojú. Nessa fase, procedeu-se com a construção dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a voz das professoras envolvidas é fonte privilegiada para buscar compreender o momento de transição paradigmática nos programas de formação permanente de professores nessa modalidade.

As estratégias de coleta de dados utilizados na pesquisa utilizados foram visitas aos dirigentes e professores municipais, questionários, entrevista semi-estruturada e atividades escritas.

O objetivo das visitas *in loco* foi a de estabelecer contatos diretos para facilitação da disponibilização de dados referentes à realidade de funcionamento e atendimento da secretaria de educação municipal, bem como formalizar a intenção de proceder com visitas às unidades escolares, caso necessário, além de comunicar os processos de construção dos dados com os professores da rede municipal. A meta inicial era visitar pelo menos três municípios. Contudo, foram visitadas as secretarias de educação dos municípios de Abaetetuba e Igarapé-Miri. Na ocasião, manteve contato com os secretários de educação, coordenadores de ensino, coordenadores da educação infantil e professores. No caso de

---

<sup>7</sup> Perspectiva oferecida pela Associação Criança aos profissionais do Colégio D. Pedro V, de Braga e Universidade de Minho em Portugal. (Ver: FORMOSINHO, Júlia Oliveira & KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação em Contexto: uma estratégia de integração, São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002)

Abaetetuba foi possível reunir um grupo de aproximadamente 20 (vinte) pessoas entre professoras e professores da educação infantil – eventuais candidatos ao Programa EDUCIMAT – durante um encontro de planejamento. Nessa ocasião, se dialogou acerca das diversas realidades a partir dos depoimentos informais dos professores. Foi a primeira aproximação da realidade do ensino infantil na região.

Na condição de autor e organizador do módulo Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil do Programa EDUCIMAT<sup>8</sup> surgiu o convite por parte da coordenação do Programa para mediá-lo junta à turma de educação infantil. Efetivamente, era a oportunidade de estabelecer um contato direto e prolongado com os sujeitos da pesquisa e proceder à aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

A condição de professor-pesquisador emergiu de maneira intensa durante a aplicação do módulo.

O primeiro instrumento a ser proposto à turma foi um questionário composto de questões mistas de múltipla escolha, no intuito de compreender como as professoras de educação infantil da região do Baixo Tocantins constróem seus conceitos sobre criança [infância] (Apêndice A), interdisciplinaridade (Apêndice B) e seu processo de formação profissional (Apêndice C).

No caso das entrevistas, se optou pela forma semi-estruturada em que o roteiro estrutural foi concebido a partir dos diálogos informais com os professores do município de Abaetetuba, enfatizando que a entrevista é, antes de tudo, toda e qualquer relação comunicativa que envolva um sujeito entrevistador e um sujeito do qual se quer extrair alguma informação, o entrevistado.

Quanto às entrevistas propriamente ditas, o primeiro passo prático foi a produção do roteiro que a guiou (Apêndice D) que apresentava questões abertas. Seu objetivo era o de estimular os entrevistados a prestar declarações sobre temas que envolvessem suas concepções segundo algumas categorias previamente definidas. Algumas entrevistas foram mais fáceis de realizar; outras, mais difíceis em razão da inibição dos sujeitos da pesquisa. Adotei como regra realizar apenas uma sessão com cada entrevistada, evitando produzir uma reelaboração das declarações obtidas.

As atividades escritas tinham duplo objetivo, o primeiro de possibilitar momentos de reflexão, análise e registro da compreensão dos conteúdos do módulo e ainda, de revelar

---

<sup>8</sup> O Programa se realiza em termos da educação a distância, em 8 pólos no Estado do Pará. Para isso está formando tutores municipais em nível de especialização. Uma das funções do grupo interinstitucional é produzir os materiais instrucionais para os cursos de especialização e os de formação continuada, tais como módulos, kits, cartilhas, livros, jogos didáticos, etc.

memórias espontâneas e visões de mundo dos professores sobre questões pontuais de interesse desta pesquisa. Assim, foram organizados 03 (três) momentos em que os professores se expressaram por meio da linguagem escrita: **1)** No primeiro dia de desenvolvimento do módulo (antes de qualquer contato com o conteúdo específico), responderam a uma atividade escrita que remetia a um exercício de identificar sentimentos e lembranças da infância e experiência educativas marcantes (Apêndice E); **2)** Aproximadamente na metade da carga horária do módulo (após a discussão dos fundamentos teóricos) as professoras foram convidadas a avaliar parcialmente a aprendizagem e seus significados (Apêndice F); e, **3)** Próximo à conclusão do módulo, os professores em grupo, procederam com a análise de dados estatísticos oficiais (INEP/IBGE), referentes ao perfil do município e sobre a rede de atendimento da educação infantil (Apêndice G).

Ressalto que como instrumentos de avaliação individual praticamente toda turma realizou todas as atividades. Contudo, para efeito de análise foram utilizadas apenas 12 (doze) atividades do grupo, ou seja, 02 (duas) professoras por município. No caso da atividade respondida em equipe a análise levou em consideração a produção do grupo durante os seminários.

Assim, delimito a participação de 02 (duas) professoras de cada município em dois momentos distintos: antes e depois da primeira etapa do curso. O objetivo foi perceber a possível mobilidade conceitual referente à criança [infância] e interdisciplinaridade.

Para registro das entrevistas foi utilizado um mini-gravador digital e as transcrições não foram efetuadas de maneira *ipsis literis*, mas preservado o significado das respostas a partir do roteiro estrutural para facilitar a organização das análises.

Inicialmente pensamos em ampliar os sujeitos da pesquisa, incluindo além dos professores os dirigentes (Secretários, Coordenadores e diretores de unidades), porém essa intenção não se confirmou pelas seguintes razões: **1)** em geral os secretários de educação estavam nos primeiros meses de gestão e assumindo pela primeira vez as secretarias; **2)** pelas indefinições na indicação de cargos para gestão educacional, não se havia definido quem seriam os técnicos e gestores que permaneceriam ou não; **3)** pelas dificuldades em garantir o interesse dos gestores em participar da pesquisa na condição de informante.

A opção por utilizar somente a visão das professoras como sujeitos da pesquisa se fundamenta nas seguintes intenções: **1)** de ressaltar o protagonismo do papel do professor em todos os processos de ensino e aprendizagem, principalmente na educação infantil; **2)** de que o grupo selecionado além de exercer a docência também desempenharão atividades

ligadas à gestão educacional; 3) por delimitação da natureza de atendimento do Programa EDUCIMAT voltado à formação de professores em atuação em sala de aula.

Cabe ressaltar que apesar da preocupação em descrever de forma detalhada os procedimentos metodológicos desse estudo, não se trata de um mero roteiro para a fase de análise. A complexidade da abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso impõe uma dinâmica muitas vezes imprevisível, sobretudo, no momento de entrecruzar as fontes bibliográficas com os dados empíricos.

Nesse sentido, a organização desse texto foi muitas vezes modificada no intuito de contemplar novos conceitos. Pode-se afirmar que este estudo é fruto de uma (re)construção conceitual permanente.

Portanto, o desafio de discutir a *Formação Continuada de Professoras de Infância no Baixo Tocantins: concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade* faz emergir questões instigantes.

A relevância de um estudo dessa natureza reside na possibilidade de compreender como as professoras como sujeitos atuantes na área de educação matemática e científica da educação infantil se posicionam frente às dimensões propostas nessa inédita e ambiciosa experiência de formação permanente no interior da Amazônia.

No primeiro capítulo, discuto o desafio da formação continuada das professoras de infância, a partir das políticas de formação implementadas pelos órgãos oficiais, enfatizando a implantação da rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Especificamente o Programa EDUCIMAT e sua atuação na sub-área da educação infantil. A realidade amazônica ganha destaque, traçando um perfil dos municípios atendidos pelo curso piloto do Programa EDUCIMAT e das professoras, sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, busco dar ênfase à compreensão dos conceitos de criança [infância] produzidos historicamente. Mesmo que o objetivo não seja a mera definição objetiva dos conceitos por parte das professoras, conhecê-los em sua dinâmica significa encontrar pistas sobre possibilidades de superação de práticas pessoais e coletivas que colaboram com a preservação da dramática situação da infância no mundo e na Amazônia.

No terceiro capítulo, discuto às concepções de interdisciplinaridade no plano teórico e a partir das práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa. Considero que tanto a criança (aluno) quanto o adulto (professor) são sujeitos culturais. Portanto, detentores de fundamentos interdisciplinares construídos de uma maneira singular na relação com o mundo, de maneira total e integrada. Assim, não há como dissociar os processo de ensino e aprendizagem na educação infantil do sentido pleno da interdisciplinaridade.

No capítulo final, as opiniões dos sujeitos da pesquisa ganham centralidade. O momento de inserção das falas dos sujeitos da pesquisa e sua análise é sempre uma etapa complexa para o pesquisador. Metodologicamente, a análise as entrevistas foram organizadas de forma comparativa: antes da realização do módulo e as realizadas depois do módulo.

Finalmente, apresento algumas considerações conclusivas sobre a pesquisa, com o auxílio de fragmentos escritos pelos sujeitos da pesquisa.

## CAPÍTULO I

### I - Formação de professoras de infância: um desafio permanente

*Uma verdadeira viagem de descoberta não é procurar novas terras, mas ter um novo olhar.*

(Marcel Proust<sup>9</sup>)

Este capítulo inicial busca discutir o desafio da formação continuada das professoras de infância, a partir das políticas de formação implementadas pelos órgãos oficiais, enfatizando a implantação da rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação e nos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Como contexto específico desse estudo, o Programa EDUCIMAT e sua atuação na sub-área da educação infantil.

Buscar-se-á lançar um olhar para a realidade amazônica, traçando um perfil dos municípios atendidos pelo curso piloto do Programa EDUCIMAT e das professoras, sujeitos da pesquisa, pois afinal, é nesse contexto local que a formação continuada é construída e seus dramas e sucessos são vividos.

No tópico seguinte será abordado o desafio da formação continuada das professoras de infância, apontando avanços e contradições na execução de políticas públicas educacionais para os menores de 7 anos.

#### 1.1 - Contextualizando os processos de formação inicial e continuada

Estamos no limiar de novas formas de conhecer, de explicar, de saber e de fazer, de uma nova conceituação de ciências, transcendendo as barreiras e os paradigmas disciplinares... Estamos à procura desse novo conhecimento, dessa nova explicação, desse novo saber e fazer, que evitarão, e se possível corrigirão e eliminarão, as distorções gritantes a que as formas disciplinares do racionalismo científico nos conduziram.

**Ubiratan D'Ambrosio**

A temática da formação de professores de educação infantil é muito recentemente e não menos complexa que as demais. Em nível nacional praticamente não existia uma política que regulamentasse a formação desses profissionais para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos. Provocado pela Constituição de 88, o Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei Orgânica de Assistência Social somente no início da década de 90 o Ministério da Educação apresenta um documento síntese<sup>10</sup> resultado dos debates, pesquisas e ações de

<sup>9</sup> Escritor francês Marcel Proust (1871-1922) autor de "Em Busca do Tempo Perdido".

<sup>10</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil no Brasil. Proposta. Brasília, 1993.

educadores e pesquisados que sempre buscaram a melhoria do atendimento em creches e pré-escolas, propondo uma política para a educação infantil, bem como uma proposta para construção da profissionalização dos trabalhadores de educação infantil.

As reformas educacionais da década de 90 no Brasil trouxeram às instituições de educação infantil mudanças nos campos legal, burocrático, institucional e ideológico. Surgem nesse contexto concepções e propostas de atendimento à criança de zero a seis anos, sobretudo, para formação dos professores bastante divergentes num movimento de situações contrastantes no campo social, e, contraditórias no sentido pedagógico. Cabe ressaltar que tais processos e embates teóricos não serão aqui reconstruídos por não constituir o cerne desse trabalho.

Historicamente e, em grande medida, os projetos governamentais foram marcados pelas deficientes políticas educacionais que se resumiram em programas de cunho assistencialistas e da benevolência do estado pela falta de uma dotação orçamentária específica. No caso da educação infantil essa realidade perdura até os dias atuais.

A educação infantil como direito se configura como uma conquista recente da sociedade e das crianças como cidadãs, a partir de 1975 quando foi realizado o primeiro Diagnóstico Nacional da Educação Pré-escolar feito pelo Ministério da Educação. No campo do direito institucional algumas leis passam a estabelecer garantias e metas de atendimento social as crianças e adolescentes brasileiros.

Como consequência de uma incessante luta da sociedade civil organizada a partir da Constituição Federal de 1988, a criança adquire direito à educação ao ser assegurado que é atribuição do Estado a garantia de escolas para as crianças na faixa etária de zero a seis anos<sup>11</sup>. Neste sentido, a educação infantil passa a constituir-se dever do Estado e direito constitucional da criança [de toda criança].

Outras conquistas na legislação sobre o direito infantil foram: a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993; e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>12</sup> (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

---

<sup>11</sup> “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. (Art 208, IV).

<sup>12</sup> O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. LDB Lei nº 9394/96, Art. 4º, IV.

Nessas garantias legais se estabelece de forma decisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Direitos esses que são reafirmados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e explicitado no artigo 29 da LDB:

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 (...)

(ECA, cap. IV, art. 53)

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 comunidade.

(LDB, art. 29, seção II)

Os preceitos legais conquistados, sobretudo na década de 90, rompem com uma história de atendimento institucionalizado à criança desenvolvido pela área de assistência social e de saúde. Cresce assim, de maneira definitiva, o atendimento da criança no âmbito educacional infantil, que passa a fazer parte da primeira etapa da educação básica.

Com relação ao financiamento da educação infantil há uma profunda ausência de garantias para o atendimento das metas estabelecidas em lei. A criação e implantação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEF<sup>13</sup> estabeleceu restrições ao financiamento da educação infantil, provocando uma séria crise federativa sobre a responsabilidade do atendimento educacional de crianças de zero a seis anos.

Após muitos debates e pressões de diversos movimentos sociais<sup>14</sup> e de gestores municipais por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME se criou um sentimento mobilizador para resolução dessa demanda social. Como resultado desse esforço coletivo foi elaborado, em Julho de 2005, o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil (2005):

Este documento em sua primeira versão e em conformidade com a meta do MEC, que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborado em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil. Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas

<sup>13</sup> Instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997, o FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

<sup>14</sup> Representados principalmente pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB.

para as crianças de 0 a 6 anos foram realizados, em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), oito seminários regionais (nas capitais: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus) para a discussão do documento preliminar.

Essa iniciativa governamental de unificar esforços dos vários segmentos sociais envolvidos com o atendimento infantil, para implementação de uma política nacional evidencia a mudança do status da educação infantil como política pública. A partir desses seminários e com a publicação do documento orientativo, abre-se espaço para ações de normatização e regulamentação das ações de atendimento também das crianças de zero a seis anos.

Como principal iniciativa de governo e em resposta ao crescente movimento por mudanças na estrutura de gestão e financiamento da educação básica nacional, o atual governo, por meio do Ministério da Educação elaborou e encaminhou ao Congresso Nacional, em 14 de junho de 2005, o Projeto de Emenda Constitucional PEC nº 415 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que prevê além do ensino fundamental normal a inclusão da educação infantil, educação de jovens e adultos e ensino médio como integrantes da educação básica.

Cabe ressaltar que embora se reconheça um certo consenso entre os estudiosos da área de política educacional acerca do avanço que representa a proposta do FUNDEB, pela previsão de dotações orçamentárias vinculadas para modalidades excluídas no FUNDEF, parece ser, principalmente pela criação do sistema de formação continuada de professores da educação básica, que a valorização desses profissionais passa a ganhar, finalmente, atenção das esferas governamentais.

Diante da inegável necessidade de expansão da formação dos profissionais para a educação básica em todo país, as políticas de formação tiveram que prever a formação dos quadros docentes em nível superior, e, ao mesmo tempo estimular e promover programas de formação continuada para os professores.

Emergem nesse momento diversas e contraditórias posições. De um lado os defensores da competência pedagógica do curso de pedagogia no atendimento à formação do profissional de educação infantil em nível superior. De outro, os que propõem a modalidade de curso – normal superior – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, encarregar-se-ia da formação do profissional de educação infantil.

Frente a essa complexa (in)definição, o Ministério da Educação e do Desporto tem publicado diversos documentos oficiais contendo propostas de diretrizes, subsídios e orientações básicas na tentativa de fomentar e conciliar as diferentes concepções. Fica evidenciado, então, um momento de debates e proposições para construção de uma política nacional de formação dos profissionais da educação básica, onde as experiências dos grupos de pesquisas das universidades ganham relevância, sobretudo, para o ensino à distância.

Essa inclusão legal da educação infantil como política pública tem conseqüências diretas nos programas governamentais. Exemplo mais recente dessa inclusão legal foi a publicação do Edital nº 01/2003-SEIF/MEC<sup>15</sup>, que tornou público o recebimento de propostas de universidades brasileiras que pudessem ou tivessem interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologias e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, visando a integração da rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, no sentido da constituição de uma rede constituída no âmbito do sistema nacional de formação continuada de professores da educação básica. Esses parceiros constituirão os centros parcialmente financiados pelo governo federal.

Os centros implementados em Universidades Brasileiras desde 2004, são responsáveis por grande parte do desenvolvimento e oferta de programas de formação permanente de professores e pela implantação de novas tecnologias de ensino e gestão e que pela primeira vez incluiu a modalidade da educação infantil.

Dentre as ações divulgadas pelo Ministério da Educação<sup>16</sup>, destaca-se o Sistema Nacional de Formação de Professores, que tem por base dois outros programas:

1) Pró-Licenciatura, que oferece, gratuitamente, curso de licenciatura a professores da rede pública que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio sem a formação exigida pela LDB. 2) Pró-Letramento, o programa proporcionará uma atualização de conteúdo nas disciplinas Português e Matemática para professores da rede pública que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, está situado em quatro Estados do Nordeste e está sendo desenvolvido pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica e de Alfabetização e Linguagem da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Além desses dois novos programas, o Ministério da Educação também oferece: **Pró-Infantil**, cerca de 35 mil professores atuam na educação infantil sem a formação mínima adequada: magistério em nível médio; **Pró-Formação**, o programa oferece formação inicial

---

<sup>15</sup> Secretária de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação (SEIF/MEC), 11/11/2003.

<sup>16</sup> Encarte Impresso do Ministério da Educação e Desporto, setembro de 2005.

para professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental em magistério, nível médio; *Pró-Ifem*, formação continuada de professores de escolas públicas de ensino médio que já possuem curso superior.

Tais programas suscitam de um lado o atraso na implementação, uma vez que já se está no final do terceiro ano de mandato do atual governo e muitas das ações ainda não foram disponibilizadas efetivamente aos executores nos municípios; e de outro, a visível fragmentação dos programas, cuja burocracia imposta continuará inviabilizando a participação, sobretudo, de municípios menores.

As principais críticas referentes à atuação do governo federal estão concentradas no caso do financiamento do atendimento a crianças de zero a seis anos. Mesmo considerando que o FUNDEB avança substancialmente ao reconhecer que a educação básica é constituída de três sub-níveis: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, no caso da educação infantil está previsto financiamento apenas àquela faixa etária que abrange a pré-escola crianças, ou seja, o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, *excluindo as creches que atendem as crianças de 0 a 3 anos. [grifo meu]*.

Essa problemática ganhou centralidade durante a programação do Seminário Nacional sobre Política de Educação Infantil, da qual participei representando o NPADC, realizado em Brasília, de 06 a 08 de julho de 2005, promovido pela Secretaria de Educação Básica/MEC em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com objetivo de apresentar a Política Nacional de Educação Infantil construída com a participação dos governos estaduais e municipais e da sociedade civil e debater estratégias para sua operacionalização em âmbito estadual e municipal.

Como protesto pela exclusão do financiamento de creches o MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, divulga um documento intitulado Posicionamento Público<sup>17</sup> (2005):

O MIEIB defende a proposição de uma emenda substitutiva à PEC 415, propondo a inclusão das matrículas da educação infantil, oferecida em creches e pré-escolas, na distribuição dos recursos que compõem o FUNDEB. Convoca todas as cidadãs e todos os cidadãos, fóruns, movimentos, entidades e instituições a cobrarem dos deputados federais de seus estados a defesa da inclusão da creche no FUNDEB.

Parece que, se de fato, essa situação vier a ser legitimada constituir-se-á um retrocesso em relação ao direito à educação das crianças, garantido pela Constituição de 88, pela LDB 9394-96 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, posto que nos textos legais

---

<sup>17</sup> Disponível em [http://www.ethos.org.br/\\_Ethos/documents/posicionamento%20mieib\\_0209.pdf](http://www.ethos.org.br/_Ethos/documents/posicionamento%20mieib_0209.pdf), acessado em 15/07/2005.

a educação infantil é composta pela creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos) e primeira etapa da educação básica.

Como desdobramentos dos avanços em nível nacional, no plano regional algumas conquistas legais podem ser registradas no final da década de 90. Aqui nos interessa particularmente abordar aspectos sobre a finalidade da educação infantil e a atenção sobre a formação das professoras da educação infantil no Estado do Pará.

Estabelece o Conselho Estadual de Educação (PARÁ, 1999) como objetivos desse nível de educação:

Art.4º A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 5º A Educação Infantil tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estímulo ao interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Mesmo reconhecendo que, como dispositivo legal, num sentido amplo, as legislações são a materialização jurídica das conquistas sociais que asseguram à criança sua condição de sujeito de direito, esses instrumentos não tem sido suficientes para a garantia de oportunidades educacionais a todas as crianças paraenses. Se hoje este dispositivo estabelece que o estado – principalmente os municípios – tem obrigação de oportunizar situações favoráveis ao desenvolvimento integral da criança e a promoção do seu bem-estar, a realidade na capital e nos interiores dos estados fica bem aquém das condições nele preconizadas.

O atendimento em nível da educação infantil no estado do Pará em relação a outros estados pode ser definido como precário e assimétrico. Segundo publicou o Centro de Políticas Sociais vinculado ao Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas através da pesquisa “Educação da Primeira Infância”<sup>18</sup>, um levantamento estatístico sobre a frequência escolar na faixa de 0 a 6 anos de idade detalhando algumas características, tais como se a escola é pública ou privada, se a criança está atrasada ou não, se a mãe trabalha fora, se tem ajuda de empregada doméstica entre outras. O estudo cruza estes atributos com uma série de dados sócio-demográficos e econômicos.

A seguir apresento o desempenho dos municípios focados nesta investigação:

---

<sup>18</sup> Outras informações sobre a pesquisa Educação da Primeira Infância da Fundação Getúlio Vargas estão disponível em <http://www4.fgv.br/cps/simulador/infantil/index.htm>, acessado em 07/08/2005.

**Tabela 01 – Proporção de Pessoas de 0 a 6 anos atendidas pela Educação infantil por município e colocação dentre os mais de 5.600 municípios - Região Baixo Tocantis-PA**

Estado	Município	Média Frequência		Colocação Nacional	
		0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos
PA	Abaetetuba	8,86	76,40	1538	775
PA	Bujarú	1,88	41,05	4303	4609
PA	Concórdia do Pará	5,77	44,87	2567	4299
PA	Igarapé-Miri	5,70	59,81	2605	2603
PA	Limoeiro do Ajuru	1,19	48,65	4628	3934
PA	Moju	3,98	43,85	3342	4394

Fonte: CPS/IBRE/FGV a partir dos microdados Censo Demográfico de 2000/IBGE.

É evidente a diferença entre a média de frequência das crianças de 4 a 6 anos em relação às de 0 a 3 anos. Tal desproporção pode ser atribuída à condução histórica do atendimento educacional de crianças na rede pública de ensino. Afinal é mais barato atender crianças acima de 3 anos.

Referente ao aspecto de colocação por município, os municípios do Baixo Tocantis, com exceção de Abaetetuba, figuram entre os municípios de pior colocação, demonstrando a fragilidade do sistema educacional nesses municípios.

Outro aspecto de relevância para este estudo se refere ao nível de qualificação das professoras que atuam na educação infantil no estado do Pará que, segundo dados oficiais, apresenta profundas distorções, como discute Pimentel (2002, 13)<sup>19</sup>, nos seguintes termos:

(...) contamos com um quadro bastante deficitário quanto à qualificação dos profissionais destinados ao atendimento educativo da criança pequena. Muitos desses profissionais contam apenas com formação em nível de ensino fundamental incompleto (11,07 %), o que consideramos muito grave. Nessa condição esses profissionais se inscrevem nas fileiras dos professores leigos ainda presentes nos nossos quadros. Os que estão na condição de terem concluído esse nível de ensino chegam a 20,53 %. A maioria dos professores que atuam na Educação Infantil enquadra-se na condição de formados em nível de ensino médio (63,18 %). A menor parte do total de docentes tem formação em nível superior (2,86 %).

Assim como nos demais níveis da educação brasileira, há uma relação direta entre a qualificação dos professores e a qualidade do atendimento, que, no contexto da educação infantil no estado do Pará se apresenta como mais um colossal desafio. Assim, para construção de soluções inclusivas, criativas e viáveis o papel das universidades é fundamental, no sentido não só da superação do déficit da formação inicial, mas principalmente, na formação continuada das professoras da infância.

<sup>19</sup> O referido trabalho originou-se de um estudo produzido no âmbito do IV Encontro Estadual de Educação Infantil promovido pelo MOVIMENTO DE INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (2002) e pela COMISSÃO ESTADUAL INTERINSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em <http://www.ufpa.br/redefocos/>

Dada a complexidade que envolve o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, por suas demandas específicas, vale ressaltar que qualquer proposição do aprimoramento das atuais políticas públicas deve ser pensada na estrutura geral da educação nacional. De fato, seria necessária uma reforma de fundo, uma ruptura com esse modelo de atendimento infantil adotado pelo governo brasileiro que, apesar das garantias legais, a realidade dos sistemas de atendimento à infância estão bastante distantes do modelo pretendido pela sociedade. Como nos alerta Rosemberg (2000: 111) sobre a influência dos organismos multilaterais:

A entrada do Banco Mundial na área da educação infantil ocorre na década de 90, ressuscitando o mesmo modelo anteriormente preconizado pela UNESCO E UNICEF. Preconizam-se ações para promover o desenvolvimento infantil (e não da Educação Infantil), como estratégias de combater a pobreza e melhoria de eficácia no ensino fundamental. Considera-se que a expansão deve ocorrer através de programas “não-formais”, a baixo custo, através da participação da comunidade.

Identifica-se aí um paradoxo: de um lado, a Constituição de 1988 e a LDB reconhecendo e proclamando a educação como um direito, ainda que sem financiamentos previamente garantidos orçamentariamente; de outro, a orientação dos organismos multilaterais para políticas ditas “informais” mantidas fora da esfera do estado, que acabam resultando na substituição do direito pelo atendimento por parte do terceiro setor.

Certamente são muitos os entraves para o cumprimento da garantias legais como refletimos nesse tópico. Esse processo de aprimoramento do atendimento ao público infantil exige uma permanente participação da sociedade organizada, das universidades, e, sobretudo, do poder executivo que insiste em propor políticas compensatórias e paliativas.

No tópico a seguir apresento uma breve caracterização histórica da formação de professores na área de educação matemática e científica no estado do Pará, especialmente informações da construção do Programa EDUCIMAT e sua atuação na Região do Baixo Tocantins.

## **1.2 - A atuação do Programa EDUCIMAT na Região do Baixo Tocantins.**

No caso da área de conhecimento Educação Matemática e Científica, um dos cinco centros nacionais aprovados pelo MEC foi o PROGRAMA EDUCIMAT: FORMAÇÃO, TECNOLOGIA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, apresentado pelo Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC/Universidade Federal do Pará, como instituição líder, em parceria com a Universidade da Amazônia – UNAMA, o Centro de Estudos Superiores do Pará – CESUPA – e a Universidade do Estado do Pará – UEPA, destinado à formação continuada e

certificação de professores em ciências e matemáticas para a educação infantil e fundamental, para cuja finalidade formará tutores em nível de especialização *lato sensu* e produzirá cursos a distância, com produção de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem nessa área.

Para entender tanto o mérito quanto o significado estratégico do Programa EDUCIMAT<sup>20</sup> é necessário conhecer basicamente o histórico de atuação de uma unidade acadêmica da Universidade Federal do Pará que, desde o final da década de 70, ousou apostar na integração e conhecimentos por meio de ações de formação continuada.

O Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC – é uma unidade acadêmica da Universidade Federal do Pará – ligada diretamente ao Reitor, pela Resolução CONSUN nº 590/96 - e visa o desenvolvimento de programas, projetos e ações em prol da melhoria do ensino de ciências e matemática em todos os níveis de ensino. Para tanto, desenvolve programas de formação continuada de professores, no âmbito da extensão universitária e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de manter um programa de iniciação científica na Escola Básica, desde 1979.

O início do trabalho ocorreu em 1979, como um dos resultados da dissertação de mestrado de Gonçalves<sup>21</sup>, que buscava o desenvolvimento de novos valores para o ensino de Ciências (Física, Química e Biologia) e Matemática, numa metodologia de trabalho desenvolvida em “ambiente democrático”, de Kurt Lewin (1976).

Desde então, o núcleo diversifica suas ações na busca da construção de projetos de colaborativo e de integração com as demais áreas do conhecimento. Promove uma construção acadêmica e interdisciplinar, associada as secretaria de educação do estado e municípios.

A trajetória histórica do NPADC foi construída sempre na perspectiva de trabalho em rede estimulando a organização de grupos de estudos locais, numa demonstração de vanguarda para os padrões de formação de professores da década de setenta. Como narra a coordenadora do Núcleo, professora Terezinha Valim:

Em 11 de novembro desse ano, nasce o Clube de Ciências da UFPA – CCIUFPA – de um projeto coletivo dos estudantes de graduação com sua professora, buscando construir um laboratório pedagógico, onde pudessem aprender a ensinar, podendo

---

<sup>20</sup> Informações contidas na versão original do projeto encaminhado ao Ministério da Educação. NPADC/UFPA, 2003, 05.

<sup>21</sup> Terezinha Valim Oliver Gonçalves, professora lotada no Departamento de Biologia do Centro de Ciências Biológicas da UFPA, realizou trabalho conjunto com o Centro de Educação, no Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, na disciplina Didática Geral, na qual desenvolvia, além dos aspectos gerais, trabalho voltado à Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática atualmente coordena a Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico e o Programa EDUCIMAT.

errar e acertar, sem a pressão da aprovação/reprovação, como ocorreria a partir do semestre seguinte, no Estágio Supervisionado, buscando vivenciar a prática adequada, de Popham (Gonçalves, 1981; 2000). No ano de 1991, foi iniciado o programa PIRACEMA – RPADC (Rede Pedagógica de apoio ao Desenvolvimento Científico), também financiado pelo Subprograma Educação para a Ciência - SPEC/PADCT/CAPEs. Era um programa em rede, como aponta a própria denominação, constituído pelo NPADC/UFPA, SEDUC, FEP (hoje, UEPA – Universidade do Estado do Pará), SEMEC/BEL, UNAMAZ e ERC CIDADE DE EMAÚS. No interior do estado, os grupos de lideranças acadêmicas anteriormente formados foram organizados (após discussão em um grupo de 29 pessoas elaborando a proposta, dentre as quais vários representantes dessas lideranças) em Centros e Grupos, em razão da infra-estrutura de trabalho e apoio logístico disponível nos diferentes contextos. Desse modo, nos municípios-sede de Campi Universitários e Unidades Regionais de Educação, organizaram-se 10 (dez) Centros de Apoio ao Desenvolvimento Científico – CPADCs – com atribuições de trabalho regional. Cada município poderia constituir um Grupo de Apoio ao Desenvolvimento Científico – GPADC – com atuação local.

(EDUCIMAT, NPADC/UFPA, 2003, 05).

Entre as décadas de 80 e 90, foi intensa a produção focada no interior do estado a partir dos Centros de Apoio ao Desenvolvimento Científico CPADCs, estimulando, coordenando e criando projetos em que a iniciação científica ganha destaque, as feiras de ciências.

**Figura 01 – Entrada Prédio do CPDC de Abaetetuba**



Fonte: Pesquisa de campo, março de 2005

**Figura 02 – Biblioteca e Laboratório Multidisciplinar do CPDC de Abaetetuba**



Fonte: Pesquisa de campo, março de 2005.

Como ilustram as figuras acima, o resultado prático das parcerias sérias entre as instituições de ensino com os governos através do compromisso assumido por profissionais

comprometidos e compromissados com a educação de qualidade, é uma das alternativas viáveis para superação do déficit de educação científica no Pará. Certamente é preciso dispor de grandes investimentos financeiros dos governos para reverter o quadro. Mas não só. Na mesma medida é preciso envolvimento de pessoas dispostas a construir junto com a comunidade saídas criativas e ousadas. Sem isso investimentos financeiros se transformam em apenas números. Considero as experiências do NPADC como uma dessas possibilidades.

A década de 90 consolida a atuação do núcleo tanto na capital quanto no interior:

Em 1993, foi proposta e aprovada a sua continuidade, por meio do PIRACEMA II. Em final de 1995 o Estado do Pará contava com cerca de 30 (trinta) grupos regionais e municipais. Nesse ano, o NPADC teve aprovado o Projeto Solução, também para a formação continuada de professores, dessa vez para a Grande Belém e mais centrado no Ensino de Química. Além desses, vem sendo financiados outros projetos de menor porte, por outras instituições que apoiam atividades dessa natureza. De instituições estaduais, apesar das muitas dificuldades, temos tido apoio para a manutenção das Feiras Estaduais, que em 2003 aconteceu sua XI versão, na cidade de Abaetetuba. A Rede PIRACEMA foi, em verdade, a concretização de uma necessidade que vinha sendo sentida desde o desenvolvimento do PROJETO FREC. A partir dos grupos de liderança acadêmica tornou-se possível reunir várias instituições em prol dos mesmos objetivos. A rede formada por grupos de lideranças emergentes no Estado começou a existir de fato. (...) Porém, o estado é imenso e a continuidade do trabalho necessita de apoio constante e crescente, uma vez que as demandas também aumentam.

(Ibdem, 2005, 06)

Como se pode constatar na síntese histórica da atuação do NPADC/UFPA, são mais de duas décadas de experiências com a formação continuada de professores da área matemática e científica, sobretudo, voltadas às demandas do interior do estado. Portanto, a concepção do trabalho em rede já faz parte das estratégias de atuação da universidade no interior da Amazônia.

Outra característica marcante nessa ousada proposta de formação continuada é concepção de *formação continuada como formação contínua*, que deva ser assumida pelos sujeitos locais. Nesse sentido, o estímulo à criação dos CPADCs, GPADCs e outros grupos de estudo revela o entendimento de que o professor em seu contexto local precisa de forma integrada e coletiva protagonizar o processo de aprimoramento da educação através da problematização, planejamento e execução de ações de transformação de sua realidade.

O programa EDUCIMAT em seu caráter interinstitucional prevê atuação em quatro linhas de ação, na área de educação em ciências e matemáticas, a saber: **1)** desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores da educação infantil e fundamental, de natureza semipresencial e à distância e elaboração de materiais didáticos, tais como livros e vídeos; **2)** desenvolvimento de projeto de formação de tutores para os

programas e cursos de formação continuada de professores; 3) desenvolvimento de tecnologias (software, kits, CR-rom) e materiais didáticos para a educação infantil e o ensino fundamental, na área de educação em ciências e matemáticas; e, 4) associação a outras instituições de ensino superior e outras instituições para a oferta de programas de formação continuada e implantação de novas tecnologias para a educação infantil e fundamental na área de educação em ciências e matemáticas<sup>22</sup>. Ressalta-se que os cursos para formação de tutores ocorrerão em nível de especialização.

Um dos principais desafios nas propostas de programas de formação de professores está relacionada à necessidade de discutir e propor ações interdisciplinares, considerando as diversas áreas do conhecimento e dimensões transversais. No caso do EDUCIMAT, fundamentado nas diretrizes do Ministério da Educação, o Programa prevê que *a educação ambiental, a educação inclusiva e a educação indígena* transversalizem toda a proposta. Soma-se a isso, a inserção da linguagem e metodologia da educação a distância e a composição de uma equipe formada por educadoras e educadores de diversas áreas de atuação: matemática, biologia, química, física, antropologia, pedagogia.

**Figura 03 – I Workshop do Programa EDUCIMAT  
– Trabalho do Grupo de Autores dos Produtos (jan 2005)**



Fonte: Pesquisa de campo, março de 2005.

Fica evidente nas figuras anteriores, a integração das equipes das sub-áreas: educação infantil, séries iniciais, ciência, matemática e dos temas transversais,

<sup>22</sup> EDUCIMAT: Formação. Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemática, 2003, p. 14.

possibilitando uma visão ampla e dialógica na construção e organização dos conceitos fundamentais ao trabalho com a educação a distância. Sobretudo, por se constituir numa experiência inédita para parte da equipe. O trabalho coletivo tem sido uma das características marcantes do programa EDUCIMAT. Também fazem parte da rotina do Programa reuniões semanais por sub-grupos além de eventos científicos como seminários, palestras, mini-cursos e oficinas.

O conjunto desses fatores aponta a necessidade de posturas e práticas interdisciplinares em todas as etapas de execução do programa. Exige um diálogo permanente, uma capacidade de construir junto, tratando a diferença não como obstáculo, mas como fundamento de singularidade para a construção de ações coletivas e interligadas aos avanços nas/das diversas áreas do conhecimento.

Na sequência deste estudo apresentarei uma breve caracterização da região do Baixo Tocantins.

### **1.3 - O Baixo Tocantins a partir do olhar de quem faz o atendimento da educação infantil**

Nessa seção atentarei para a realidade amazônica, especificamente a região do Baixo Tocantins, onde o reflexo dos avanços no campo da legislação e as propostas governamentais precisam se tornar realidade para milhares de crianças e centenas de profissionais que atuam na educação infantil, para que assumam efetivamente sua condição de cidadania.

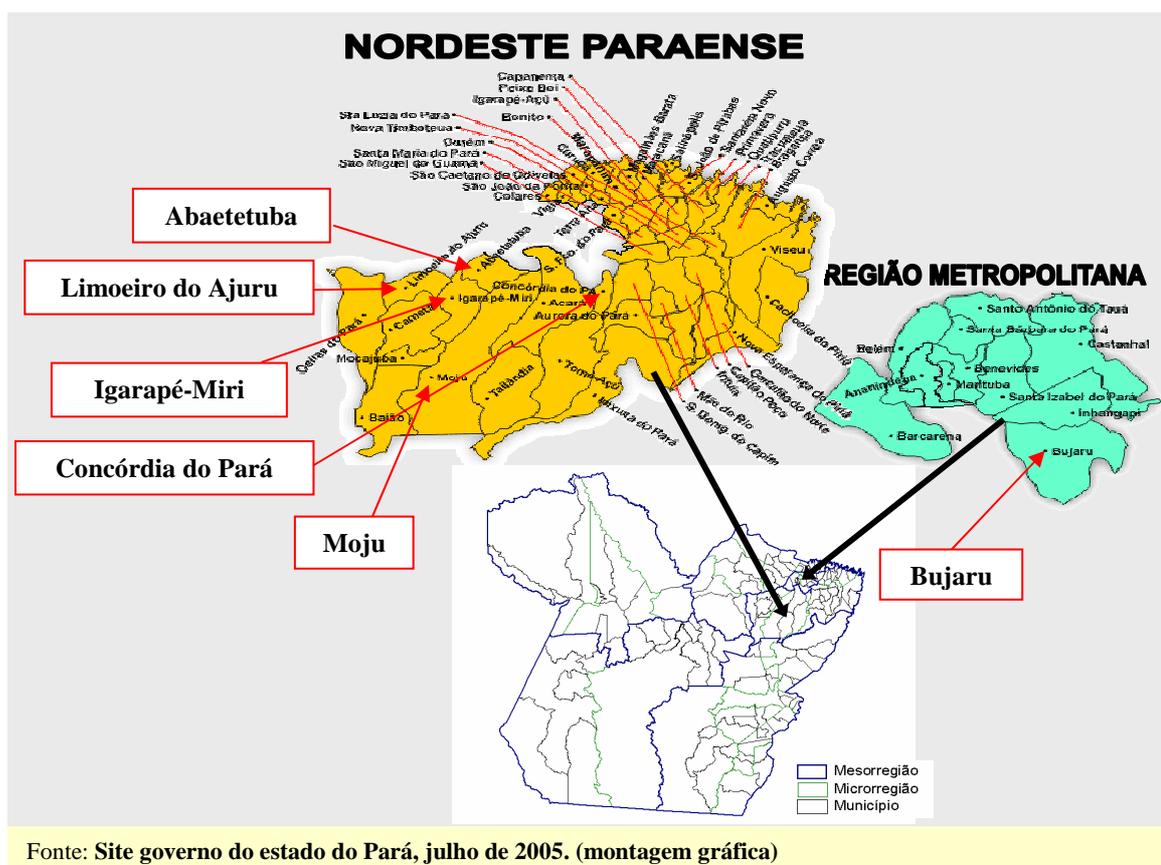
Tendo como *locus* da pesquisa municípios da região intitulada de Baixo Tocantins, considero oportuno apresentar características geo-políticas, peculiaridades históricas e culturais e os significados da educação infantil nesse contexto.

A geografia paraense apresenta uma vastidão territorial e diversidade de cenários naturais e sociais tornando complexa a definição do conceito de região. Baixo Tocantins é a denominação de uma das regiões do Estado.

Segundo o site do governo do estado do Pará (julho de 2005) o Pará pode estar dividido em 6 (seis) grandes mesorregiões: metropolitana, nordeste paraense, sudeste paraense, sudoeste paraense, marajó e baixo Amazonas. Certamente existem outras definições que caracterizam outras definições regionais como no caso das microrregiões. Todavia, nenhuma referência foi encontrada nas fontes de pesquisa eletrônica do governo estadual ou federal.



**Figura 05 – Mapa da Localização Geográfica dos Municípios Pesquisados**



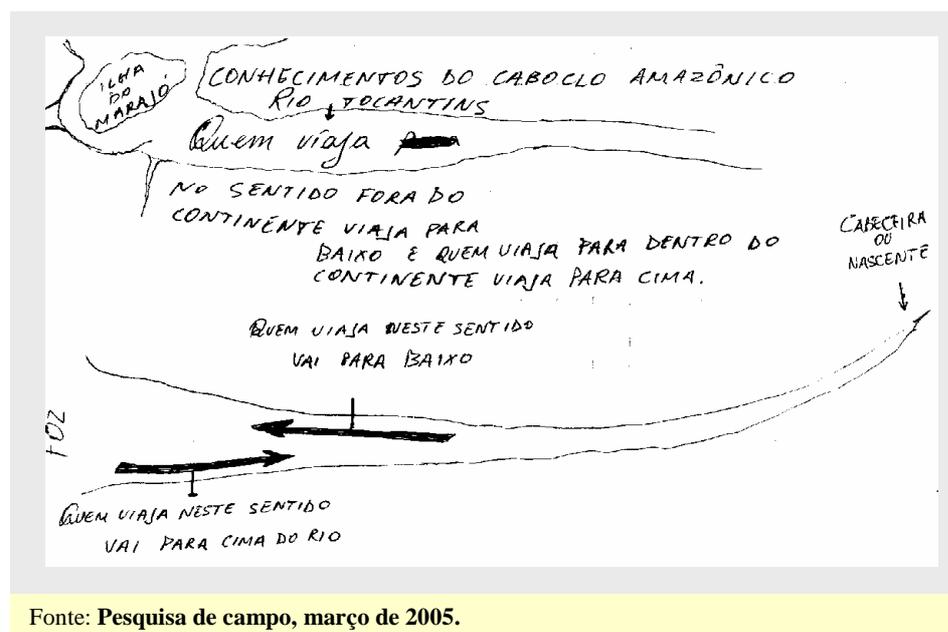
Apesar de ser freqüente a presença desse termo em documentos diversos, na definição das regiões paraense segundo mapas oficiais os municípios fazem parte das regiões metropolitana e do nordeste paraense, não existindo qualquer referência à região do Baixo Tocantins. De fato, após diversas pesquisas se pode afirmar que as divisões espaciais do estado do Pará encontrada em fontes oficiais são raras, desencontradas e confusas. Mesmo nos órgãos de planejamento os mapas ou outras referências disponíveis não disponibilizam os devidos esclarecimentos sobre o tema.

Segundo a coordenação do Programa EDUCIMAT, a definição Baixo Tocantins foi adotada também em função da denominação do Campus Universitário da Universidade Federal do Pará em Abaetetuba ou “Campus do Baixo Tocantins”

Outra possibilidade de explicação está relacionada aos municípios associados a AMBAT (Associação dos Municípios do Baixo Tocantins).

Assim, diante dessa incógnita recorreu às explicações dos sujeitos da pesquisa sobre sua região. Surgem daí explicações ligadas na maioria à influência do Rio Tocantins, no percurso de suas águas. Para entender essa possibilidade de explicação um dos sujeitos da pesquisa (R. C. C. C., Limoeiro, 27 anos) até desenhou um mapa para ilustrar sua hipótese, a seguir:

**Figura 06 – Desenho a mão do Mapa do Rio Tocantins**



A convicção da origem do termo Baixo Tocantins revela a importância atribuída às explicações baseadas nas vivências do caboclo amazônico e à relevância do Rio Tocantins para definição de conceitos nessa região do Pará. Enfim, parece claro que o termo Baixo Tocantins faz referência a mesorregião onde estão situados os municípios no sentido da foz do Rio, “quem viaja neste sentido vai para baixo”.

Diante da polissemia do termo região e seus possíveis sinônimos, muitos geógrafos tentaram precisar essa terminologia, que desde sua origem possui significado de uma divisão territorial. Segundo Lopes, 2003:<sup>23</sup>

A região é, portanto, uma construção ideológica, cuja definição e delimitação física e jurídica serve aos interesses dos autores dessa noção. O Estado do Pará é formado por áreas distintas resultantes dos desiguais processos históricos nelas desenvolvidos. À medida que o espaço regional paraense foi se modificando, seus limites e recortes foram sendo também alterados, bem como, ao longo do tempo, modificaram-se as regionalizações adotadas para atender diversos interesses.

Conclui-se que as práticas sociais vivenciadas nessa região permitem produzir divisões imaginárias, como regiões, a partir de critérios e pelo exercício de poder territorial desigual ao longo do processo histórico.

A grandeza territorial e a complexidade das formas de organização da vida social na Amazônia impõem permanentes desafios àqueles que se aventuram a intervir nesse contexto. Um dos aspectos mais desafiadores de qualquer programa de formação continuada

<sup>23</sup> Autora do artigo “Região e a problemática da (di)visão do território no Pará: reorientando as escalas de interpretação”, 2003. Disponível no site: <http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004/Eixo5/e5%20205.htm>. Acessado em 16/05/2005.

para professores é conviver com as distâncias geográficas entre os municípios pois, além dos altos custos operacionais para os promotores, exigem deslocamentos via rodoviária ou fluvial no mínimo desgastantes aos professores. No caso do EDUCIMAT, durante a realização dos cursos piloto, ao abranger efetivamente seis municípios: Abaetetuba, Bujarú, Concórdia do Pará, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru e Moju, essa dificuldade emergiu como um desafio adicional a tantos outros enfrentados pelas professoras no interior da imensidão amazônica. Dessa dificuldade produz outras, dela decorrentes ou associadas, tais como recursos para passagens, alimentação e moradia, durante cada etapa do curso.

Nos cursos-piloto, entretanto, os professores puderam contar com a sensibilidade de algumas prefeituras que alugaram casa para seus professores ou auxiliaram nas despesas.

Esse, sem dúvida, é um dos fortes argumentos para a proposição de programas de educação a distância e semipresenciais para a Amazônia. Contudo, praticamente todos os municípios dessa região não dispõem de logística tecnológica, como por exemplo, redes de fibra ótica para acesso à internet o que otimizaria, sobremaneira, o potencial dos recursos tecnológicos disponíveis e necessários para a educação a distância.

Após essa breve passagem pelo cenário sócio-econômico e educacional, ganhará destaque a história de cada município pesquisado e a percepção crítica dos sujeitos da pesquisa sobre o contexto educacional local. As informações referentes ao histórico e localização dos municípios foram principalmente extraídas do site do governo do estado<sup>24</sup>, que tem como fonte as pesquisas do extinto Instituto de Desenvolvimento do Estado do Pará - IDESP. Já as informações relativas ao atendimento educacional foram obtidas do Ministério da Educação<sup>25</sup> e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP<sup>26</sup>, Censo Educacional 2003.

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa foram construídas numa atividade escrita a partir da análise de quadros estatísticos (Tabela 02) referentes ao atendimento da educação infantil em cada município, tal atividade foi efetivada durante a aplicação do módulo de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil em março de 2005.

---

<sup>24</sup> Disponível em <http://www.pa.gov.br/conhecaopara/>. Acessado em 16/06/2005.

<sup>25</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em 20/05/2005.

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acessado em 20/05/2005.

**Figura 07 – Mediação do professor-autor durante o módulo de FTM de Educação Infantil – CPDC de Abaetetuba**



Fonte: Pesquisa de campo, março de 2005.

A presença dos professores-autores por um período de uma semana na testagem dos módulos durante o curso piloto permitiu, para além da apresentação e discussão de conteúdos, sentir as dificuldades estruturais vivenciadas pelas professoras cursistas. Percebi que suas conquistas, frustrações e desafios da vida cotidiana estão sempre presente em seus discursos e na postura diante o curso de formação continuada. Portanto, é preciso desprender-se das generalizações e mergulhar na riqueza desafiadora dos contextos locais. Enfim, é preciso conhecer para contribuir.

Nesse sentido, ainda que de forma sucinta, apresento a caracterização de cada município pesquisado com auxílio de informações de órgãos oficiais e dos relatos dos sujeitos da pesquisa.

Na condição de município sede da microrregião do Baixo Tocantins, o município de Abaetetuba não só apresenta uma infraestrutura urbana como uma vasta região rural que o credenciam como um pólo estratégico para o desenvolvimento da região. Contudo, convive com problemas um conjunto de problemas sociais, dentre os quais o fenômeno do crescimento desordenado é marca da cidade “portão de entrada do Baixo Tocantins”.

### **Município de Abaetetuba a partir do site do governo do estado do Pará**

O município de **Abaetetuba** pertence à Mesorregião do Nordeste do Pará e a Microrregião de Cametá. O município tem área de 1.521,45 Km<sup>2</sup> e sua população estimada em 2004 é de 129.300 habitantes, com população residente na área urbana de 70.843 pessoas. Quanto à localização, o município de Abaetetuba limita-se: ao norte com o Rio Pará e município de Barcarena; ao sul com os municípios de Igarapé-Miri e Moju; a leste com os municípios de Moju e Barcarena e a oeste com o Rio Pará e município de Igarapé-Miri. O município de Abaetetuba foi desmembrado do território da capital do Estado em 1880, de acordo com a Lei nº 973, de 23 de março que também constituiu o município como autônomo. Francisco de Azevedo Monteiro é considerado pioneiro na ocupação de Abaeté,

pois, nesse território, fundou um pequeno povoado, em 1724. A região também foi ocupada por frades Capuchos, que fundaram o Convento do Una, e ainda, pelos jesuítas, que instalaram a freguesia<sup>27</sup> de São Miguel de Beja. O nome primitivo do município era Abaeté que, na língua tupi, significa homem verdadeiro. Por meio do Decreto Lei nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943, foi instituído o nome Abaetetuba. Atualmente, o Município é composto pelos distritos de Abaetetuba (sede) e Beja. O município de Abaetetuba está cravado em uma região cheia de peculiaridades, começando por sua geografia. O município é composto por 62 ilhas bastante povoadas, 36 comunidades que vivem à beira da estrada, além da cidade propriamente dita, são quase 120 mil habitantes, segundo o último censo do IBGE (2000).

Ao comentar os dados educacionais referentes à educação infantil, a equipe de professoras de Abaetetuba identificam disparidades em relação às estatísticas oficiais.

Há três contextos em Abaetetuba: Sede, Ilhas e Centro. O número de 50 crianças em creches é muito maior por conta da rede particular, que cada vez mais cresce em Abaetetuba. Eles pegam uma casa e começam uma metodologia própria, não aquela que é necessária ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos. (...) As escolas conveniadas dão prioridade para as turmas de maternal, as turmas contam com os funcionários públicos cedidos da prefeitura, com superlotação de até 50 alunos por turma.

(Equipe Abaetetuba)

Essa divisão espacial do município de Abaetetuba em: sede, correspondente a área urbana da cidade; centro, referente à região da estrada; e, ilhas, áreas ribeirinhas, dá a exata dimensão da diversidade de contextos a serem atendidos. Na fala da professora são denunciados alguns problemas: a precária atuação da rede particular e conveniada, ausência do atendimento de crianças de 0 a 3 anos e a superlotação das turmas.

Outros depoimentos das professoras revelam problemas e cenários que as estatísticas desconhecem:

Sobre número de alunos na Sede, o censo se baseia no limite de 25 alunos por turma, enquanto na escola continuam as matrículas ao longo do ano (...) Outro aspecto é o crescimento desordenado dos bairros da cidade, ao construir uma escola para atender tal demanda, de repente surge uma invasão que gera uma demanda muito superior naquele bairro. Além de que os dados que geram a liberação dos recursos são baseados no atendimento de 2 anos atrás.

(Equipe Abaetetuba)

Sobre os programas voltados ao atendimento da infância:

Através do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) as crianças são incentivadas a frequentar as escolas. Na sede, há em torno de 27 e 30 escolas municipais e conveniadas atendidas pelo PETI, nas ilhas há mais de 60 escolas e no centro cerca de 40 escolas. (...) A evasão acontece principalmente na região da estrada, principalmente por conta da existência de diversos ramais; a distância é grande problema.

(Equipe Abaetetuba)

---

<sup>27</sup> Segundo a enciclopédia livre Wikipédia, *freguesia* é o nome que têm, em Portugal, as mais pequenas divisões administrativas. Trata-se de subdivisões territoriais. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Freguesia>. Acessado em 20/08/2005.

Narram os principais problemas enfrentados em cada contexto (sede, centro e ilhas):

**Sede:** a nossa criança cata lixo para ajudar na renda familiar; muitas conveniadas e poucas do município; os pais brigam por vagas nas escolas de educação infantil. (...); muita miséria nas áreas de invasão (...); contradições no planejamento do atendimento escolar nos bairros, até três escolas num mesmo bairro e outros bairros sem nenhuma escola. **Centro:** as escolas são distantes, dentro de ramais provocando dificuldades para os pais levarem os filhos à escola; trabalhos na roça, época de colheita outro problema. **Ilhas:** os ribeirinhos colocam os filhos na escola em função do PETI, quando há fiscalização há frequência, quando não há, as crianças evadem e vão trabalhar nas olarias; (...) dificuldades de transportes, falta de merenda, nenhuma escola tem a estrutura adequada para atendimento de crianças de 0 a 6 anos; há escolas que funcionam nas igrejas e casa de moradores sem qualquer estrutura física e material. Praticamente não há políticas públicas voltadas à infância no município.

(Equipe Abaetetuba)

Importante destacar que na percepção das próprias professoras a realidade da educação infantil no município de Abaetetuba é dramática. Nesse sentido, há nas falas dos sujeitos uma certa “naturalidade” ao analisar a precariedade do atendimento escolar à infância, como se este fosse um fenômeno dado, determinado. Daí a importância das concepções e percepção para a transformação dessa realidade.

Deslocado geograficamente do eixo dos demais municípios objetos desse estudo, Bujarú (ver figura 05), apesar de localizado entre a região nordeste do Pará e metropolitana apresenta características infraestruturais idênticas aos demais municípios do Baixo Tocantins.

### **Município de Bujarú a partir do site do governo do estado do Pará**

O município de **Bujarú** pertence à mesorregião metropolitana de Belém, microrregião de Castanhal. O município tem área de 1.103 Km<sup>2</sup> e sua população estimada em 2004 é de 24.694 habitantes, dos quais 6.883 moram na área urbana, está distante da capital Belém 1.100 km (via fluvial). Quanto à localização, o município de Bujarú limita-se: ao norte como os municípios de Marituba, Santa Isabel do Pará, Inhangapi e São Miguel do Guamá; ao sul com os municípios de Concórdia do Pará e Acará; a leste com os municípios de São Domingos do Capim e São Miguel do Guamá; a oeste com o município de Acará. A história mais recente diz que, em 1938, o lugar perdeu a qualidade de distrito e passou a figurar como zona do município de São Domingo do Capim. Só em dezembro de 1943, Bujarú ganhou emancipação. Em 1988, Bujarú foi desmembrado para constituir o município de Concórdia do Pará. Hoje, Bujarú tem mais de 20 mil habitantes, que vivem do comércio, da agricultura, da pecuária e do extrativismo vegetal, principalmente do açaí. O turismo ecológico também é expressivo na região, entrecortada por rios, igarapés e ilhas, como a de Mocajuba, situada no rio Guajará em frente a Bujarú, e a de Pernambuco, localizada também no rio Guajará, bem próxima da cidade. Assim como na maioria dos municípios paraenses, em Bujarú, a fé é cabocla. A religiosidade faz parte do dia-a-dia de seus moradores, que elegeram Nossa Senhora da Sant'Ana como padroeira. Para ela, eles realizam uma festa que acontece tradicionalmente no mês de julho. Mas há espaços ainda para a devoção a outros santos, como São Joaquim e São Raimundo. Saindo da sede municipal, indo para Guajará-Açu, distrito de Bujarú, a religiosidade também é

marca registrada. Lá, eles realizam o Círio de Santa Maria. A festa para a Santa é bonita, com uma procissão fluvial que percorre as águas que emprestam o nome à vila - uma manifestação que retrata a força da fé dos moradores da região.

A equipe de professoras de Bujarú diagnosticam e analisam os dados educacionais referentes a educação infantil:

Que apenas 20% de crianças de 0 a 6 anos são atendidas. Causas do não atendimento: falta de interesse da administração municipal. No centro apenas 01 escola de educação infantil muito bem equipada, com bons profissionais, material didático e merenda escolar adequada, porém os banheiros não são adaptados e a área de lazer é insuficiente. Não tem nenhuma creche no município; a ausência de escola estimula as crianças carentes a incorrer em situação de risco permanecendo muito tempo na rua; as crianças praticam pequenas vendas para completar a renda familiar; (...) a falta de creche impõe as mães deixarem os filhos mais novos com os irmãos mais velhos; (...) as serrarias da cidade só empregam homens. A zona rural apresenta o desafio da distância entre as comunidades (...). Percepção das autoridades de que a creche é um depósito de criança, apenas a dimensão do cuidar. O alto índice de reprovação na 1ª série como consequência da falta da pré-escola.  
(Equipe Bujarú)

Segundo a percepção de outra professora também há pontos positivos no atendimento a crianças de 0 a 6 anos no município:

O atendimento tem aumentado. É perceptível a valorização da educação infantil por parte dos pais. (...) Apesar da não construção de escolas na zona rural a construção de sala (anexos) constitui num avanço. O projeto Semear atende a crianças de 2 e 3 anos com duas turmas representou outro avanço.  
(Equipe Bujarú)

No caso do município de Bujarú, em que pese o reconhecimento de alguns avanços na política de atendimento da educação infantil, apresenta problemas similares aos já discutidos.

A partir da comparação dos depoimentos com o dados de atendimento da educação a infância (ver tabela 01), fica a convicção de que Bujarú está entre os municípios mais precários em termos de políticas públicas.

A seguir apresento o contexto do município de Concórdia do Pará, cuja característica de município rural apresenta uma complexa realidade social. Segundo os dados de atendimento a infância (ver tabela 01) também está entre os mais pobres municípios da região.

### **Município de Concórdia do Pará a partir do site do governo do estado do Pará**

O município de **Concórdia do Pará** pertence à mesorregião metropolitana de Belém e a microrregião de Castanhal. O município tem área de 691 Km<sup>2</sup> e sua população estimada em 2004 é de 23.979 habitantes, dos quais 10.848 moram na área urbana. Quanto à localização, o município de Concórdia do Pará limita-se: ao norte com o município de Bujarú; ao sul com o município de Tomé-Açu; a leste

com o município de São Domingos do Capim; e, a oeste com os municípios de Acará e Bujarú. (...) Sua história se confunde com o processo de ocupação recente do território paraense. Esse processo envolve o avanço das chamadas frentes pioneiras, as migrações, a abertura de estradas no espaço do Estado e o surgimento de concentrações populacionais nas beiras e/ou interseção das vias de penetração. (...) As raízes da história de Concórdia do Pará, de forma específica, se encontram nos anos 60, quando o processo de ocupação começou a adquirir dinâmica cada vez mais intensa. No entanto, o reconhecimento da importância econômica e social das terras ocupadas pelo município, na atualidade pode, também, referir-se ao momento do surgimento do Município de Bujarú, onde os primeiros habitantes, migrantes nordestinos, na sua grande maioria, se localizaram.

Segundo depoimento das professoras de Concórdia do Pará, a realidade do atendimento na modalidade de educação infantil no município é bastante complexa e insuficiente frente à demanda.

Não existe creche. Existem apenas 02 escolas de educação infantil com turmas de 30 alunos; (...) todos os professores que trabalham na educação infantil têm apenas o magistério, nas direções das escolas alguns já estão cursando faculdade (...). A questão salarial dos professores da educação infantil é diferenciada, os da educação infantil recebem menos (...); em relação ao espaço físico e materiais didáticos, as escolas são bem equipadas. Há parcerias com os núcleos da UFPA e UVA, além da Igreja Católica; as escolas da zona rural funcionam como anexo das escolas de ensino fundamental. (...) os materiais do ensino fundamental são divididos com a educação infantil (merenda escolar, didáticos, etc); (...) presenças de várias escolas multisseriadas; (...) as matrículas na educação infantil aumentaram na zona rural, motivado pela necessidade dos professores de atingir suas metas mínimas de atendimento (pelo menos 20 crianças), os professores saem de casa em casa em busca dos alunos (...) existem escolas distantes 50 a 70 km da sede do município.

(Equipe Concórdia do Pará)

Na fala de outra professora, graduada em ciências sociais, algumas análises e hipóteses para os problemas do atendimento educacional no município.

O montante de 30 mil habitantes é bem menor que a realidade (...) o índice de mortalidade diminuiu, famílias numerosas (média de 5 filhos) resultando no aumento da natalidade e, conseqüentemente, no aumento da população de 0 a 6 anos. Existem apenas duas escolas particulares não credenciadas, portanto, não constam no censo. Algumas crianças não estão na escola porque os pais não acreditam na importância da educação infantil, outros pais não matriculam suas crianças por não terem condições de mantê-los mesmo nas escolas públicas, não podem comprar camisa, lápis e caderno, se encontram abaixo da linha de pobreza (...) muitos pais [e crianças] trabalham nas carvoarias; outra parcela das crianças não estão matriculadas por falta de vagas (...) há necessidade de construir escolas na zona rural e adequar as existentes (...) há o problema da distância entre as casas e as escolas na zona rural.

(Equipe Concórdia do Pará)

A marca crítica nos depoimentos das professoras de Concórdia revela a condição opressora reproduzidas nas relações sociais e políticas. É possível perceber a indignação frente a gestão pública e um clamor por mudanças estruturais.

Na seqüência apresento o município que segundo as estatísticas (ver tabela 01) e falas apresenta o segundo melhor desempenho no atendimento educacional as crianças de 0 a 6 anos da região do Baixo Tocantins.

### **Município de Igarapé-Miri a partir do site do governo do estado do Pará**

O município de **Igarapé-Miri** pertence à mesorregião nordeste paraense e a microrregião de Cametá. O município tem área de 1.997 Km<sup>2</sup> e sua população estimada em 2004 é de 58.303 habitantes, dos quais 24.983 moram na área urbana. Quanto à localização o município de Igarapé-Miri: ao norte com o município de Abaetetuba; ao sul com os municípios de Cametá e Mojú; a leste com o município de Mojú; e, a oeste com a Baía do Marajó. (...) Segundo os folhetos do Tenente-Coronel Agostinho Monteiro Gonçalves de Oliveira, intitulados "Chronica de Igarapé-miry", as origens do município antecedem ao reinado de D. João V. No início do século XVIII, já existia, no local, uma fábrica nacional para aparelhamento e extração de madeiras de construção, que eram comercializadas em Belém. João de Melo Gusmão conseguiu, em 10 de outubro de 1710, do governador, Capitão General do Maranhão, Cristóvão da Costa Freire, a cessão de duas léguas de terra, no Igarapé-Miri. (...) A Lei nº 113, de 16 de outubro de 1843, concedeu à freguesia de Igarapé-Miri a categoria de vila. A instalação, efetivamente, ocorreu dois anos depois. Vitorino Procópio Serrão do Espírito Santo foi o primeiro presidente da Câmara Municipal, instalada, conjuntamente com o município, em 25 de julho de 1845. Dentre os principais atos que afetam a circunscrição legal do município, convém salientar: a obtenção de autorização da paróquia, em 29 de dezembro de 1752, a autonomia municipal, em 1843, a definição da extensão territorial, em 1844, pelo Decreto nº 118, de 11 de setembro desse ano, que, ao mesmo tempo, anexou a freguesia de Igarapé-Miri às freguesias de Abaeté e Cairari, o desmembramento de Abaeté, em 1877, que passou a integrar o patrimônio jurisdicional de Belém, segundo a Lei nº 885, de 16 de abril, a extinção e, quase simultaneamente, a restauração do município, pelos decretos estaduais nºs 6 e 72, de 4 de novembro e 27 de dezembro de 1930, respectivamente. Do Igarapé-Miri, que margeia a sede municipal, adveio a denominação à cidade, daí, ao município. Atualmente, o Município está constituído pelos distritos de Igarapé-Miri (sede) e Maiauatá.

Nas falas das professoras de Igarapé-Miri chama atenção o grau de detalhamento das informações sobre o atendimento infantil, tal conhecimento de causa é justificado pelo fato de terem exercido cargos de coordenação na Secretaria Municipal de Educação.

Regrediu o atendimento na educação infantil, comparando os períodos de 1997 e 2001 com 2002 a 2005. Nunca foi construído um prédio próprio e exclusivo para educação infantil. Entretanto, nos 25 prédios onde se atendiam eram um atendimento insuficiente (...) surgem turmas multisseriadas. Convênio com SETEPS/PETI (Programa do governo do Estado e Governo Federal), havia merenda escolar, materiais didáticos, de higiene e limpeza em abundância a ponto de dividir os materiais com crianças de outras faixas etárias (...) A partir de 2002 houve mudanças.

(Equipe Igarapé-Miri)

Sobre a realidade do atendimento, parcerias institucionais, formação de professores...

Com a implementação do FUNDEF as direções das escolas priorizaram o atendimento de crianças de ensino fundamental. O convênio com SETEPS/PETI

tinha uma meta de atendimento de duas mil crianças (...) não atenderam demanda projetada. As únicas duas creches existentes são mantidas por convênio da Prefeitura com uma ONG que atendem apenas crianças de 2 a 3 anos, exclusivamente de mães trabalhadoras. A diminuição do atendimento no ano de 2003 se deu por conta dos limites dos recursos do FUNDEF (...) “há um comércio!”. O professor de educação infantil é pago com o salário mínimo descontado, não tem dia certo para receber. Lá é assim, está saindo do ensino médio vai para educação infantil, se tá cursando universidade vai para o ensino fundamental. Total de atendimento na educação infantil: zona urbana 58, zona rural 52, e, 41 turmas são multisseriadas. Muitos pais não matriculam seus filhos pelas dificuldades de transporte da casa até a escola.

(Equipe Igarapé-Miri)

Ainda sobre o problema da política de valorização dos professores...

Houve um plano de cargo e salários em 1996 - feito por baixo dos panos pela prefeitura - um plano defasado, não há política salarial, qualquer professor recebe como base um salário mínimo.

(Equipe Igarapé-Miri)

Mesmo num tom de crítica frontal aos supostos retrocessos nas políticas educacionais no município, a percepção das professoras revelam a presença de algumas conquistas sociais no âmbito da educação, como um plano de carreira, cargos e salários e convênios com os governos estadual, federal além de organizações não governamentais. Fato que não se repete nos demais municípios pesquisados.

A seguir o contexto histórico de outro município rural, Limoeiro do Ajuru que pelos dados estatísticos (ver tabela 01) está num nível intermediário. Significa que não apresenta uma condição de precariedade, mas de outro lado não está em condições avançadas no que diz respeito as políticas públicas em educação infantil. Contraditoriamente, os depoimentos das professoras denunciam problemas estruturais graves, com ênfase na presença das turmas multisseriadas.

### **Município de Limoeiro do Ajuru a partir do site do governo do estado do Pará**

O município de **Limoeiro do Ajuru** tem área de 1.490 Km<sup>2</sup> e sua população estimada em 2004 é de 21.200 habitantes, dos quais 3.770 moram na área urbana. Sua formação histórica vem da segunda metade do século XIX, com preciosas informações de cronistas, viajantes e historiadores sobre a epopéia dos pioneiros do lugar. (...) Fator de desenvolvimento foi o Furo do Rio Limoeiro, que dá acesso entre os rios Tocantins e Pará, permitindo internavegação no sentido noroeste-sudeste, facilitando acesso à Ilha de Marajó e Baixo Amazonas. A povoação primitiva vicejou sobre as barrancas do Limoeiro, constituindo-se, principalmente, de palafitas, sendo que em anos posteriores ocorreu o aterramento das principais vias da cidade. (...) O Município foi criado em 29 de dezembro de 1961, pela Lei nº2.460, com território desmembrado de Cameté, ao qual estava integrado através do Distrito de Joana Coeli. Coube a Limoeiro do Ajuru, também, uma pequena porção territorial do Município de Oeiras do Pará, a compreendida entre o Rio Cujipó-Miri e o Rio Morujucá. A instalação ocorreu em 05 de abril de 1962. O nome da cidade pode ser referência a muitos ajurus às margens do Rio Limoeiro, podendo os ajurus ter os significados de ave ou planta.

Os depoimentos narram o drama das turmas multisseriadas e o desafio de adequar o atendimento educacional às condições impostas pela natureza.

A rede de educação infantil só atende crianças de 3 a 6 anos, somente na zona urbana um total de 450 alunos, divididos em 2 escolas. Uma delas mantida pelo Programa PAC do governo federal, mantém alimentação e manutenção das crianças; o atendimento do restante das crianças está espalhado pelas escolas do ensino fundamental; (...) as crianças de 3 a 6 anos são enxertadas nas turmas de 1ª série (...). Turmas multisseriadas são 5 alunos de pré, 10 ou 15 de 1ª série juntos numa mesma turma (...) a fonte de recursos advém do salário educação; a infra-estrutura é péssima as escolas são construídas em madeira. Há localidades que não dispõem de acesso fluvial por conta da variação da maré, só se as crianças estudassem um dia de manhã outro a tarde.

(Equipe Limoeiro do Ajuru)

Esse outro depoimento revela a realidade salarial das professoras da educação infantil e as relações de poder a qual estão submetidas.

Em geral os professores são capacitados, porém recebem salários médios de R\$ 300,00, as vezes os professores tiram dinheiro do próprio salário para aquisição de materiais didáticos. (...) Professores que atuam na educação sem habilitação no magistério, imposição do prefeito, no sentido de “cabide de emprego”. Mas o atendimento está melhorando.

(Equipe Limoeiro do Ajuru)

Há uma contradição considerável apresentada pelos dados estatísticos em comparação as falas das professoras. Inclusive o componente da política local é citado como motivador de entraves para as políticas de atendimento educacional.

Por fim, o contexto do último dos municípios pesquisados, Moju pode ser considerado um município que não apresenta novidades positiva em relação ao atendimento educacional dos menores de 7 anos. Ao contrário, há casos de exploração do trabalho infantil a partir da colheita do caroço do dendê e da produção de carvão. A troca da escola pelo trabalho braçal, muitas vezes, é determinada pelas condições precárias das famílias situadas, sobretudo, nas áreas rurais. Apesar desse contexto, os números da pesquisa da FGV demonstram paradoxalmente (ver tabela 01) que, o município de Moju está numa posição intermediária em relação a educação infantil. Entretanto, tem o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios pesquisados (Gráfico 01).

### **Município de Moju a partir do site do governo do estado do Pará**

O município de **Moju** pertence à mesorregião nordeste paraense e a microrregião de Tomé-Açu. O município tem área de 9.094 Km<sup>2</sup> e sua população estimada em 2004 é de 59.592 habitantes, dos quais 17.626 moram na área urbana. Quanto à localização o municípios de Mojú limita-se ao norte, com os municípios de Igarapé-Miri, Abaetetuba e Barcarena; ao sul, com os municípios de Rondon do Pará e

Tucuruí; a leste, com os municípios de Acará, Tailândia, S. Domingos do Capim e Rondon do Pará; e, a oeste, com os municípios de Tucuruí, Baião e Mocajuba. No ano 1830, mediante a Lei nº 14, de 19 de setembro, a condição de freguesia do Divino Espírito Santo lhe foi reconhecida, ficando desmembrada da freguesia de Igarapé-Miri. Em 28 de agosto de 1856, com a promulgação da Lei nº 279, a freguesia foi elevada à categoria de vila, com o nome de Vila de Moju e, pelo mesmo ato legal, convertido em Município, o que não foi ratificado pelas autoridades do Estado. Em 6 de outubro de 1870, foi aprovada nova Lei de nº 628, elevando, mais uma vez Moju à categoria de vila. (...) Nessa ocasião, as providências para a instalação foram devidamente adotadas e, em 5 de agosto de 1871, o Município passou a existir, de acordo com os dispositivos da Lei. Em relação ao nome desse Município, as crônicas estabelecem que o mesmo deriva de uma palavra pertencente à língua Tupi e que, na sua tradução para o idioma português, significa "rio das cobras".

Chama atenção, além dos problemas e avanços já diagnosticados em outros municípios, a dimensão do trabalho infantil, seja no mercado informal, na “cata do caroço de dendê” ou nas carvoarias.

Atendimento 04 escolas, sendo: 02 na zona urbana e 02 na rural; nenhuma creche no município, mas houve evolução no atendimento. As crianças de 06 anos não atendidas nas unidades de educação infantil são inseridas nas escolas na 1ª série do ensino fundamental. Há uma escola bem estruturada, porém mal projetadas, no período das chuvas fica difícil ministrar as aulas. A merenda escolar é de boa qualidade e financiada pela Secretaria de Assistência Social é uma contrapartida da Prefeitura. Materiais didáticos de boa qualidade. A formação continuada é exercida com relativa frequência. As crianças que estão fora da escola trabalham no mercado informal (...) as que sabem passar troco vendem chopp e outras envolvidas na “cata do caroço” (fruto do dendê) em benefício da Empresa Agropalma. Trabalho na carvoaria ajudando os pais, um turno na escola e no outro trabalho. Há crianças que cuidam dos irmãos mais novos. Muitos direitos ainda estão no papel.

(Equipe Mojú)

Nessa outra fala, a professora descreve as precariedades e o “jeitinho” que os professores encontram para desenvolver seu trabalho; novamente o trabalho infantil é apresentado como causa da evasão escolar.

A merenda da educação infantil na zona rural é inadequada pela falta de condições de armazenamento. Os professores fizeram promoções (bingos, rifas) e adquiriram um freezer para armazenar frango e outros alimentos para educação infantil. (...) Trabalham na “colheita do fruto solto” e por conta dessa prática há uma evasão escolar, pois os filhos precisam acompanhar os pais. A agricultura familiar também é responsável pela evasão escolar. Outra situação é que crianças de 4 anos já matriculadas são impedidas de estudar, a alegação é que as crianças de 5 e 6 anos que estavam fora da escola deveriam ter prioridade, isso provoca a revolta dos pais (...) média de 32 crianças por turma. Demanda ainda supera oferta.

(Equipe Mojú)

O envolvimento dos professores em tentativas de soluções paliativas dos problemas de falta de infraestrutura nas escolas revela duas dimensões, segundo argumentam as professoras. De um lado, a sensibilidade e disposição dos docentes para minimizar o

contexto inadequado; de outro, a falta de formação política e de organização social como alternativa para mudança consistente da realidade.

### **O que revelam os dados oficiais sobre educação infantil?**

O cenário das políticas públicas no campo educacional evidencia problemas bastante significativos. Os dados estatísticos oficiais, contidos no Censo Escolar de 1999 e 2004, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), ao expor os índices de insucesso escolar nos estados da Federação, apontam que a média nacional é de 40,1%, o que significa que de cada dez crianças, quatro não são aprovadas na primeira série do Ensino Fundamental. O Estado do Pará é o destaque negativo do quadro apresentado, pois seu índice atinge 60,0% - seis crianças de cada dez - ficam reprovadas na primeira série do Ensino Fundamental.

Essa situação se torna mais complexa em face das peculiaridades relacionadas à divisão regional do Estado, que evidenciam disparidades acentuadas entre as realidades sócio-cultural e educacional da zona urbana e rural, implicando nos seguintes desafios à educação rural no Estado: partir da realidade vivenciada pelo meio rural e não da realidade urbana; uso de linguagem centrada nos interesses da população rural; definição de calendários escolares compatíveis com as necessidades locais; implementação de programas educativos que enfrente a distorção idade/série, entre outros.

O ensino no meio rural é, na maior parte das vezes, desvinculado da realidade do pequeno e médio agricultor. O ensino oferecido para a população rural continua sendo ministrado sem levar em conta a realidade local e, portanto, sem apresentar respostas às necessidades de formação e informação do agricultor, principalmente quanto aos conhecimentos tecnológicos adequados, de modo a permitir aos pequenos produtores que prosperem e vivam com dignidade, preservando o meio ambiente. O currículo escolar precisaria ser diferenciado para contemplar as especificidades da vida no campo.

É nesse cenário de desenvolvimento não sustentável que a o sistema educacional é engolido, por não ser considerado estratégico para o desenvolvimento humano e regional na tradição política regional. Quando se pensa nas milhares de crianças de 0 a 6 anos excluídas da oportunidade de ingresso e permanência na escola, ou, as condições reais das escolas urbanas e rurais (sendo a maioria destas turmas multisseriadas), ganha ainda mais sentido, a necessidade de investigar com a devida profundidade as relações humanas nas dimensões educacional, política, econômica e social.

Antes de analisar algumas estatísticas referente a creche e pré-escola na região do Baixo Tocantins, é importante compreender algumas de suas definições conceituais. Portanto creche e pré-escola são, em geral, diferenciadas ora pela idade das crianças incluídas nos programas – a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6<sup>28</sup> – ora, pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracterizaria por uma atuação em “horário integral”, e a pré-escola por um funcionamento semelhante ao da escola, em “meio período” ou turno. Há ainda uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional.

Hoje, no Brasil, diferentes instituições referem-se à creche ou pré-escola utilizando um ou outro critério, de modo que esta é ainda uma denominação pouco uniforme tanto para órgãos que atuam na área quanto para a população em geral.

A tabela a seguir sistematiza o atendimento a crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos nos municípios do Baixo Tocantins considerando todas as dependências administrativas entre 2002 e 2004.

**Tabela 02 – Matrícula em Creche e Pré-Escola de Todas Dependências Administrativas - Região Baixo Tocantins 2002-2004**

Municípios	Dados Populacionais				2002		2003		2004	
	População (Dados IBGE 2003)	População de 0 a 6 anos	% que frequenta escola de 0 a 6 anos	% atendido	Nº Alunos Creches	Nº Alunos Pré-Escolas	Nº Alunos Creches	Nº Alunos Pré-Escolas	Nº Alunos Creches	Nº Alunos Pré-Escolas
<b>ABAETETUBA</b>	<b>119.152</b>	<b>22.387</b>	<b>8.301</b>	<b>37,07%</b>	<b>41</b>	<b>8.625</b>	<b>51</b>	<b>8.581</b>	<b>50</b>	<b>8.251</b>
ACARA	52.126	10.359	3.510	33,88%	135	3.602	101	4.044	120	3.390
<b>BUJARÚ</b>	<b>22.508</b>	<b>4.679</b>	<b>1.937</b>	<b>41,39%</b>	<b>0</b>	<b>1.480</b>	<b>0</b>	<b>1.682</b>	<b>0</b>	<b>1.937</b>
CAMETA	97.624	19.600	7.075	36,09%	1.137	6.078	1.283	5.553	994	6.081
<b>CONCORDIA DO PARA</b>	<b>20.956</b>	<b>3.978</b>	<b>1.496</b>	<b>37,60%</b>	<b>127</b>	<b>783</b>	<b>130</b>	<b>966</b>	<b>165</b>	<b>1.331</b>
<b>IGARAPE-MIRI</b>	<b>52.604</b>	<b>10.158</b>	<b>3.493</b>	<b>34,38%</b>	<b>144</b>	<b>2.988</b>	<b>237</b>	<b>2.896</b>	<b>250</b>	<b>3.243</b>
<b>LIMOEIRO DO AJURU</b>	<b>19.564</b>	<b>4.417</b>	<b>1.244</b>	<b>28,16%</b>	<b>0</b>	<b>638</b>	<b>0</b>	<b>965</b>	<b>0</b>	<b>1.244</b>
<b>MOJU</b>	<b>52.941</b>	<b>10.862</b>	<b>1.849</b>	<b>17,02%</b>	<b>0</b>	<b>808</b>	<b>0</b>	<b>1.909</b>	<b>0</b>	<b>1.849</b>
OEIRAS DO PARA	23.255	5.704	1.123	19,68%	245	439	315	614	300	823
TOME-ACU	47.404	9.479	2.507	26,44%	201	2.630	170	2.068	87	2.420
<b>TOTAL</b>	<b>1.788.748</b>	<b>272.190</b>	<b>57.019</b>	<b>20,94%</b>	<b>5.581</b>	<b>55.392</b>	<b>5118</b>	<b>46631</b>	<b>5.517</b>	<b>51.502</b>

Fonte: INEP/MEC, 2004.

Essa panorâmica regional de matrículas em creche e pré-escola considerando todas as dependências administrativas, rede pública e a rede particular, revela que o atendimento educacional de população infantil de 0 a 6 anos nos municípios pesquisados tem uma média de apenas 20,94% das crianças atendidas (em 2004), se comparado a média de atendimento do país 21,3% (em 2000), se verificará o quanto a média dos municípios dessa região é

<sup>28</sup> Esta é a definição adotada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

baixa. A maior variação está entre os 17,02% de crianças atendidas no município de Mojú e 41,39% no município de Bujarú. Essa polarização se justifica, segundo os sujeitos da pesquisa, pela atuação da sociedade Bujarúense no sentido de incluir a educação infantil como uma das prioridades da comunidade local, sobretudo, nos momentos de decisão política, forçando as sucessivas gestões a dar continuidade na ampliação desse serviço. No município de Mojú não há uma participação popular direta na luta pela democratização da educação infantil.

No aspecto do crescimento de matrícula em creches e pré-escolas nos municípios pesquisados, considerando o período entre 2002 e 2004, somente no caso de Abaetetuba houve um decréscimo de 8.666 em 2002 para 8.301 em 2004. A média de crescimento dos demais municípios é de 35,4%, destacando-se os municípios de Limoeiro do Ajurú com 48,71% e Mojú com 56,30% de crescimento em três anos. Em que pese o crescimento nos últimos anos, o déficit continua na faixa média de 70% a 80% de crianças de 0 a 6 anos sem atendimento educacional na região do Baixo Tocantins.

Quando se considera apenas a dependência municipal na região do Baixo Tocantins incluindo a capital Belém no atendimento da educação infantil, tem-se o seguir quadro:

**Tabela 03 – Matrícula em Creche e Pré-escola – Assumida pelo Município incluindo a Capital – 2004**

Municípios	População de 0 a 6 anos	% que frequenta escola de 0 a 6 anos	População de 0 a 6 anos - Atendida pela Rede Municipal	Percentual atendido rede municipal
ABAETETUBA	22.387	8.301	7.854	94,61%
ACARA	10.359	3.510	3.510	100,00%
<b>BELÉM</b>	<b>170.567</b>	<b>24.484</b>	<b>11.700</b>	<b>47,78%</b>
BUJARÚ	4.679	1.937	1.937	100,00%
CAMETA	19.600	7.075	6.858	96,93%
CONCORDIA DO PARA	3.978	1.496	1.399	93,51%
IGARAPE-MIRI	10.158	3.493	3.287	94,10%
LIMOEIRO DO AJURU	4.417	1.244	1.244	100,00%
MOJU	10.862	1.849	1.839	99,45%
OEIRAS DO PARA	5.704	1.123	1.123	100,00%
TOME-ACU	9.479	2.507	2.396	95,57%
<b>TOTAL</b>	<b>272.190</b>	<b>57.019</b>	<b>43.147</b>	<b>75,67%</b>

Fonte: INEP/MEC, 2004.

A responsabilidade do estado na oferta da educação infantil é tanto maior quando menor é o município. A exceção da capital Belém todos os demais municípios absorvem entre 93,50% e 100% de toda a rede de atendimento da educação infantil. A participação de outras esferas do estado (Estado e União) é insignificante. Já a participação da iniciativa privada, apesar do crescimento sensível nos últimos anos, restringe-se aos municípios

médios e grandes, justamente pelo baixo poder aquisitivo da população. Essa constatação reforça a importância da política de municipalização da educação, desde que assegurado o repasse dos recursos necessários à consecução das metas de ampliação do atendimento.

O quadro a seguir, considerando somente os municípios pesquisados, dimensiona o papel central da rede pública na região do Baixo Tocantins.

**Tabela 04 – Matrícula em Creche e Pré-escola - Dependência Municipal excluindo a Capital – 2004**

Municípios	População de 0 a 6 anos	% que frequenta escola de 0 a 6 anos	População de 0 a 6 anos - Atendida pela Rede Municipal	Percentual atendido
	<b>ABAETETUBA</b>	22.387	8.301	7.854
<b>BUJARÚ</b>	4.679	1.937	1.937	100,00%
<b>CONCORDIA DO PARA</b>	3.978	1.496	1.399	93,51%
<b>IGARAPE-MIRI</b>	10.158	3.493	3.287	94,10%
<b>LIMOEIRO DO AJURU</b>	4.417	1.244	1.244	100,00%
<b>MOJU</b>	10.862	1.849	1.839	99,45%
<b>TOTAL</b>	<b>56.481</b>	<b>18.320</b>	<b>17.560</b>	<b>95,85%</b>

Fonte: INEP/MEC, 2004.

Ao excluir os dados da capital a média sobe de 75,67% para 95,85% do número de matrículas assumidas pela rede pública municipal. Tal responsabilidade apresenta-se como um dos principais problemas enfrentados pelas prefeituras em geral. De fato, as aprovações de diversas leis assegurando o direito à matrícula na educação infantil não foram acompanhadas de repasses de recursos correspondentes para os investimentos necessários ao atendimento dessa demanda. Ainda, a educação infantil exige uma infra-estrutura diferenciada na dimensão do espaço físico e instalações e materiais didáticos, assim como a contratação de um número considerável de professoras, pois a função de cuidar e educar impõe uma relação professor x aluno diferenciada do ensino fundamental.

Portanto e, infelizmente, poucos são os gestores municipais que consideram a educação infantil como modalidade estratégica para melhoria da qualidade de vida da população, relegando seu atendimento a planos secundários ou justificam – ainda que com certa razão – que só poderão investir quando os governos estadual e federal repassarem recursos extras.

A discussão dos aspectos sócio-econômicos e particularmente os educacionais servem para compreender de forma mais ampla o por que a garantia do acesso e qualidade da educação é tão fundamental para as perspectivas de sustentabilidade da região.

Em síntese posso afirmar, fundamentado nas pesquisas ou nos depoimentos das professoras em cada município, que a realidade social das populações infantis é

preocupante. Ao mesmo tempo, que a condição do atendimento à infância nos municípios pesquisados reflete, indubitavelmente, a condição assimétrica das políticas públicas entre as regiões do país e entre cidades do mesmo estado. Apesar de avanços expressivos conquistados nos últimos anos como o aumento de vagas nas creches e pré-escolas e alguns programas de formação de professores, o cenário atual não permite comemoração.

A rede de atendimento da educação infantil nessa região do Pará precisa ser construída e assumida como meio pelo qual milhares de crianças terão perspectivas de oportunidade de aprendizagens e possam ter um desenvolvimento de boa qualidade.

A tese de que a economia nessa região é principalmente mantida pela atuação das grandes empresas de exploração e transformação parece não ter a devida consistência. Ao acompanhar a vida do caboclo e suas relações econômicas são as atividades de extrativismo, comércio informal e agricultura familiar que ocupam grande parcela da população economicamente ativa.

Considerando que a totalidade dos municípios pesquisados tem significativas parcelas de sua população vivendo em áreas não urbanas, o potencial de melhoria das condições de vida perpassam por incentivos às vocações produtivas locais. Nesse sentido, a falta de uma melhor formação do homem do campo gera reflexos diretos nos baixos índices de produtividade pelo uso de técnicas de manejo inadequadas à realidade da região, bem como responde pelo esvaziamento dos municípios ocasionado pelo contingente de jovens que sai em busca de melhores condições de estudo e de trabalho, levando ao aumento da população dos centros urbanos e gerando inúmeros problemas sociais.

**Figura 08 – Crianças na hora da merenda (açai com farinha de tapioca) escola comunitária bairro da Angélica, Abaetetuba-PA**



**Fonte:** Pesquisa de campo, março de 2005.

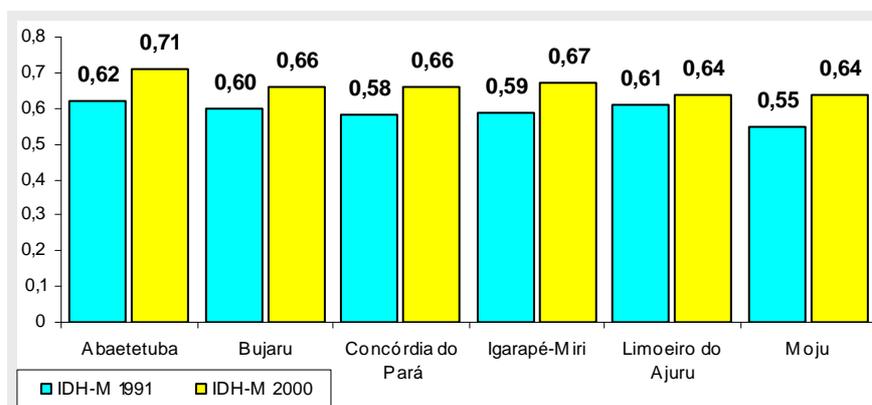
As imagens anteriores registram um momento digno de reflexão. A criança e o açaí, cada qual com seu simbolismo para o desenvolvimento sustentável dessa região, são tratados de maneira pouco responsável pelas autoridades locais. O mesmo açaí que serve de

alimento – eventualmente – na escola, praticamente não produz meios dignos de sobrevivência dos que dele dependem. São insuficientes os programas de geração de emprego e renda e as escolas não foram devidamente construídas para promover uma educação para cidadania.

A insuficiência de atividades econômicas condizentes com as demandas locais impactam na renda dos trabalhadores e, por conseguinte, no nível de escolaridade da população economicamente ativa. Soma-se a isso a explosão demográfica e a crescente urbanização desordenada.

Considerando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M<sup>29</sup> dos municípios pesquisados, tem-se:

**Gráfico 01 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
1991 e 2000 - Municípios do Estado do Pará**



Fonte: Sesma, Pará, 2004.

Apesar do sensível crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH em todos os municípios paraenses e particularmente nos municípios pesquisados, não representa de fato um quadro de avanço na qualidade de vida dos nortistas. Ao comparar com os índices do restante do país a desigualdade regional reflete a profunda assimetria dos contextos sociais que, segundo relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2004)<sup>30</sup>, o norte é a única região do Brasil onde a pobreza aumentou, passando de 36% em 1990 para 44% em 2001. "A culpada não é a escassez de recursos, mas uma persistente e alta desigualdade", ressalta o relatório, segundo o qual também houve um retrocesso do índice de desenvolvimento humano dessa região.

<sup>29</sup> O objetivo da elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH é oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH foi criado para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

<sup>30</sup> Disponível em [http://www.sespa.pa.gov.br/Informa%C3%A7%C3%A3o/IDH/idh\\_brasil.htm](http://www.sespa.pa.gov.br/Informa%C3%A7%C3%A3o/IDH/idh_brasil.htm). Acessado em 12/07/2005.

Uma das alternativas para combater os índices de pobreza que caracterizam a maioria dos municípios da região do Baixo Tocantins é a identificação e desenvolvimento das vocações econômicas e do potencial produtivo de cada microrregião. Segundo o Ministério da Integração Nacional<sup>31</sup> em parceria com o Banco da Amazônia (BASA), o Fundo Constitucional de Financiamento do Norte (FNO)<sup>32</sup>, atenderá prioritariamente, em 2006, empreendimentos de 32 Arranjos Produtivos Locais (APL) dos sete Estados do Norte do País. No estado do Pará, diversos produtos típicos de cada região serão financiados, dos quais “filtrou” aqueles que representam o potencial produtivo da região estudada.

**Tabela 05 – Quadro de arranjo produtivo local e produtos potenciais por municípios integrados das regiões paraenses – 2005.**

Arranjo prod. local priorit.	Produto (s) potencial (is)	Municípios integrados
Madeira e Mobiliário	Móveis em geral para o consumo interno e externo. Artefatos de madeira (cabo de faca, porta copo, tábuas de carne, etc.)	Pólo de Abaetetuba (Mojú e Tailândia), Novo Repartimento Belém (Região Metropolitana), Pólo Marajó (Breves e Portel), Pólo Guamá (Castanhal) e Redenção.
Pesca e Aquicultura	Peixe in natura para o mercado interno e externo Peixe beneficiado e subprodutos para o mercado interno e externo. Camarão in natura para o mercado interno e externo. Caranguejo beneficiado para o mercado interno e externo.	Nordeste Paraense, Região Metropolitana de Belém e Baixo Tocantins. Nordeste Paraense (Vigia, Bragança, S. João de Pirabas, Curuçá, Abaetetuba, Marapanin) e Baixo Tocantins. Nordeste Paraense (Abaetetuba e Cametá), Marajó e Baixo Tocantins.
Fruticultura	Açaí (Suco e Polpa) Polpas de Frutas (Cupuaçu, Abacaxi, Bacuri, Acerola, Maracujá, Cajú e Goiaba)	Regiões: Metropolitana de Belém, Marajó, Baixo Tocantins, Nordeste Paraense, Guajarina e Salgado, Sul do Pará, Marajó
Turismo e Artesanato	Turismo Ecológico Turismo Cultural Produção de Artesanato para Mercados Local e Externo	Regiões: Metropolitana de Belém, Costa Atlântica, Marajó, Araguaia Tocantins e Alto Xingú

Fonte: Ministério da Integração Nacional, setembro de 2005.

Em que pese a diversidade do potencial produtivo identificado na região do Baixo Tocantins e o anúncio de linhas de financiamento por parte do governo, o desemprego e o sub-emprego ainda dominam as estatísticas econômicas. De fato, segundo depoimento dos sujeitos da pesquisa, a grande responsável pela manutenção econômica dos habitantes são as prefeituras.

Segundo resultados da pesquisa<sup>33</sup> "Estado e políticas públicas na Amazônia", concluída em janeiro de 2005, pelo Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA), os

<sup>31</sup> Outras informações site: <http://www.integracao.gov.br/comunicacao/noticias/noticia.asp?id=1245>. Acessado em 01/09/2005.

<sup>32</sup> O FNO é a fonte de financiamentos para projetos de geração de emprego e renda nas melhores condições prazo e taxas de juros do mercado.

<sup>33</sup> Matéria veiculada no informativo on line disponível no site: [www.ufpa.br/beiradorio/arquivo/beira08/noticias8/noticia4.htm](http://www.ufpa.br/beiradorio/arquivo/beira08/noticias8/noticia4.htm). Acessado em 18/09/2005.

municípios da região do Baixo Tocantins além da localização, tem em comum a forma de dominação política segundo Mathis, 2005:

Em alguns municípios os governos ficaram sob o poder de duas ou três famílias por longos anos. O processo de municipalização, tanto na saúde quanto na educação, obriga as prefeituras a envolverem mais sua gestão, embora haja possibilidade de controlar ou tentar controlar os conselhos. De qualquer maneira, você tem mudanças, embora sejam gradativas.

Outro aspecto comum na região, confirmado pela pesquisa acima referida, é a falta de uma política de ordenamento territorial. Essa ausência de planejamento repercute seriamente quanto à qualidade de vida nos municípios dessa região, argumenta o referido pesquisador: *Uma família é deslocada para determinada área, dois anos depois o próprio município instala uma empresa no local e a família tem de ser deslocada de novo. Esse tipo de coisa é relativamente fácil de evitar se houver planejamento de longo prazo.* (idem)

Essa mobilidade está presente não só nos casos de instalação de grandes empresas, mas principalmente concentrada no fenômeno do êxodo rural, o que gera bolsões humanos em espaços periféricos desprovidos da mínima infraestrutura para a população local situada em cenários de pobreza e miséria, violência e desesperança.

Ao discutir inicialmente o contexto educacional da região do Baixo Tocantins com ênfase na formação de professores e da rede de atendimento a infância, atento ao objetivo de contextualizar o estudo a partir de suas múltiplas formas de compreensão. Creio que essas interpretações das realidades descritas nos documentos revelam as concepções de sociedade, de educação, de criança [infância] e de interdisciplinaridade. Portanto, o contexto sócio-econômico e cultural influenciam as concepções que nós professores construímos aos longo de nossa trajetória.

No capítulo seguinte o processo de construção dessas concepções será apresentado a luz de fundamentos teóricos mais específicos, bem como da narrativa das professoras.

## CAPÍTULO II

### 2- Condição e concepções de criança [infância] no mundo e no Brasil: faces da exclusão

A humanidade tem um lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana, é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança... uma criança sabe que foi feita para converter-se em homem.

(Jean J. Rousseau)

Neste capítulo, busco dar ênfase à compreensão dos conceitos de criança [infância] produzidos historicamente. A idéia de discutir numa pesquisa o universo conceitual das concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade no processo de formação continuada das professoras de infância está associada à importância do processo de transformação conceitual para a mudança da prática pedagógica.

Mesmo que o objetivo não seja a mera definição objetiva dos conceitos por parte das professoras, conhecê-los em sua dinâmica significa encontrar pistas sobre possibilidades de superação de práticas pessoais e coletivas que colaboram com a preservação da dramática situação da infância no mundo e na Amazônia.

No intuito de contextualizar historicamente a condição da infância, de maneira sucinta, apresentado alguns aspectos do Relatório “Situação da Infância Mundial 2005: infância ameaçada”,<sup>34</sup> como o próprio título sugere, apresenta a condição de “barbárie” a qual estão submetidas milhões de crianças nos diversos continentes. Em seguida, com base em outro relatório do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) intitulado “Ser criança na Amazônia”, discuto alguns dados que refletem as condições de vida das crianças do norte do Brasil.

Neste sentido, compreender como tais percepções são manifestas nas visões das professoras do Baixo Tocantins implica numa aproximação conceitual da visão sobre o modo de construção e transmissão de conhecimentos no geral, e de conceber a criança [infância] em particular.

---

<sup>34</sup> Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/>. Acessado em 02/03/2005

## 2.1 - Condição da infância no mundo: a infância perdida

Ao elogio do dinheiro e da morte. **Dizemos não** a um sistema que põe preço nas coisas e nas pessoas, onde quem mais tem é quem vale; dizemos não a um mundo que destina dois milhões de dólares por minuto para as armas de guerra enquanto mata, por minuto, 30 crianças, de fome ou doença curável... o tempo não é outra coisa que um recurso econômico; e o planeta inteiro, uma fonte de renda que deve render até a última gota de seu caldo. A pobreza é multiplicada para que a riqueza possa se multiplicar, e multiplicam-se as armas que garantem essa riqueza, riqueza de pouquinhos, e que mantém à margem a pobreza de todos os outros, e também se multiplica, enquanto isso, a solidão: nós dizemos não a um sistema que nega comida e nega amor, que condena muitos à fome de comida e muitos mais à fome de abraços.

(Eduardo Galeano)

Nesse tópico, apresento a condição das populações infantis no mundo e na Amazônia que, em sua dramaticidade existencial, famílias e infantes quase sempre são relegadas ao esquecimento por parte dos governos. Em que condições vivem as populações infantis ao redor do mundo? Como é ser criança na Amazônia? Que atendimento educacional está sendo oportunizado? A educação é um direito de todas ou privilégio de algumas?

Com o auxílio de dados de organismos multilaterais, de entidades não governamentais e do governo, bem como a partir da visão dos sujeitos da pesquisa, construindo cenários da infância e educação na Amazônia, discutindo seus dramas e desafios.

Será que a condição da infância no mundo realmente mobiliza sentimentos de direitos humanos?

Nos discursos de lideranças políticas e de autoridades diversas da sociedade civil organizada quando se referem às populações infantis explicitam uma indignação acompanhada de uma postura de “compromisso prioritário” com os “futuros cidadãos” do mundo. Sem a intenção de generalizar os dados publicados pelos especialistas em desenvolvimento humano, as crianças pobres do mundo nunca estiveram tão excluídas dos benefícios dos avanços conquistados pela humanidade.

Justifico essa indignação com um depoimento pessoal:

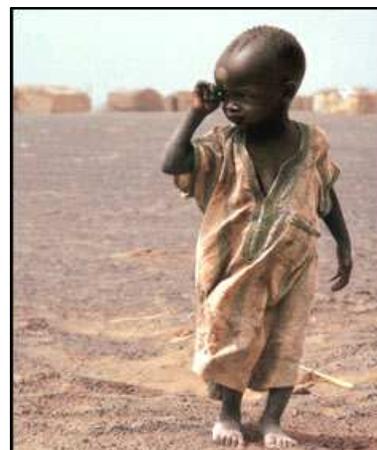
No dia 21/02/2005, navegava pela internet em busca de alguns dados estatísticos para esta pesquisa. Então resolvi acompanhar as notícias do cenário nacional acessando o site do meu provedor de internet<sup>35</sup>, assim me deparei com diversas notícias em destaque sobre economia, política, esportes, manchetes comuns nas *home page* de provedores. O fato é que num canto da tela havia uma chamada minúscula intitulada: “Relatório UNICEF sobre a infância”. Ao clicar e ler notícias, mescladas a fotos de crianças reforçando o teor do relatório, tive a convicção de que

<sup>35</sup> Notícia veiculada no site: [www.uol.com.br](http://www.uol.com.br). Acessado em 21/02/2005

a infância não desperta, de fato, nossa indignação. (...) Acompanhei os noticiários durante dias dos principais telejornais e nenhuma matéria jornalista foi ao ar, a respeito desse assunto. Além disto, o pequeno link na página do provedor foi substituído minutos depois.

O Relatório “Situação da Infância Mundial 2005: infância ameaçada”, (figura 09), apresenta a condição de “barbárie” a qual estão submetidas milhões de crianças nos diversos continentes. Do mesmo modo, outro Relatório do UNICEF intitulado “Ser criança na Amazônia”, sistematiza aspectos que condicionam a condição de vida a qual estão submetidas às crianças do norte do Brasil.

Sobre as necessidades básicas, o relatório do UNICEF mostra que mais de um bilhão de crianças sofre pelo menos um tipo de privação, o que representa cerca da



**Figura 09:** UNICEF/Roger LeMoyne, 2004 (Capa do Relatório do UNICEF)

metade das crianças no mundo vivendo na pobreza. O relatório mostra, ainda, que milhões de crianças vivem em condições sub-humanas, sem saneamento básico, acesso à educação ou a serviços de saúde. A situação é mais crítica na África subsaariana.



**Figura 10:** UNICEF/Roger LeMoyne, 2004 (Crianças envolvidas em conflitos)

Infelizmente não se trata de um exagero lingüístico. A incômoda definição do sub-título do relatório “infância perdida” anuncia a ausência de perspectiva de futuro para grande parte da infância mundial. O relatório mostra que milhares de crianças estão perdendo a infância trabalhando como soldados em

conflitos armados, (figura 10) catando comida no lixo ou mesmo "roubando por comida". O UNICEF diz ainda que milhares de crianças estão vulneráveis à contaminação pelo vírus HIV. As estatísticas mostram que, em 2003, 15 milhões de crianças e jovens com menos de 18 anos ficaram órfãos por causa da Aids. O relatório destaca que, dois anos antes, esse número era de 11,5 milhões. Entre os órfãos, segundo o relatório, oito em cada dez vivem na África subsaariana (Figura 11). A estimativa é que, em 2010, mais de 18 milhões de crianças africanas se tornem órfãs por causa da Aids.

Apesar da avalanche de notícias veiculadas vinte e quatro horas por dia, geradas em razão dos diversos conflitos armados em várias partes do mundo, pouco ou nada se enfatiza sobre aqueles que são as principais vítimas da situação em pauta. O relatório diz que as crianças são as primeiras vítimas dos conflitos armados. Quando não são mortas ou feridas, acabam ficando órfãs, expostas à violência ou vítimas de pressões psicológicas. Em muitos casos, as crianças acabam perdendo suas casas e vivendo em precárias condições, expostas a doenças e a toda sorte de violência. Em outros casos, acabam recrutadas para trabalhar como soldados.



Figura 11: UNICEF/Roger LeMoyné, 2004  
(Crianças que ficam órfãs)

Evidente que o relatório aponta avanços em algumas áreas do atendimento à infância, como por exemplo, a quase erradicação da poliomielite. No início da década de 90, havia cerca de um milhão de casos todos os anos. Em 2003, esse número caiu para 700 casos.

Em síntese, o relatório destaca que todas as crianças deveriam ter o direito à infância, mas que a pobreza, a violência e outros problemas acabam tirando esse direito de milhões delas. Um dos problemas apontados nesse documento, diz respeito ao tráfico de crianças. Além disso, muitas crianças são forçadas ao trabalho, que vai desde o trabalho doméstico até a prostituição. O UNICEF ressalta que a infância é uma das bases para o futuro do mundo e que essa perspectiva não pode ser perdida de vista pelas políticas públicas.

A opção de apresentar a síntese desse estudo do UNICEF como pano de fundo numa pesquisa na área de formação de professores tem por objetivo denunciar a naturalização da barbárie contra a infância no mundo. Ao considerar o fenômeno contemporâneo da globalização, não é mais admissível a mera negação da inter-relação entre o local e o global. Nesse sentido, apesar das diferenças políticas, econômicas e sociais de cada país, é preciso entender a infância como uma totalidade. Assim, a criança em qualquer parte do mundo e a criança no interior da Amazônia precisa ter a garantia de seus direitos fundamentais.

## 2.2 - Crianças na Amazônia Brasileira, a luta pelo direito à infância.

Quando se fala em Amazônia, geralmente a imagem que vem à mente está relacionada à exuberância da fauna, da flora ou das riquezas minerais. Contudo, o maior tesouro dessa enigmática região é sua gente, homens e mulheres que escolheram viver e transformar a paisagem natural e social dessa região.

Segundo o relatório “Ser criança na Amazônia” do UNICEF (2004, 7):

A maior e menos conhecida região do Brasil, a Região Norte, possui um perfil desafiador tanto naquilo que oculta, quanto naquilo que revela sobre a situação de suas 2,3 milhões de crianças de menos de 7 anos de idade. Em nenhuma região brasileira as crianças dessa idade têm tanta importância demográfica. De cada dez residências da região, sete abrigam uma criança dessa faixa etária. Mas este estudo revela que a qualidade da atenção que essas crianças recebem não é proporcional à sua importância demográfica.

Mesmo com a reconhecida importância das crianças de 0 a 7 anos para a compreensão da vida na Amazônia, os formuladores e gestores de políticas públicas, administradores municipais, Conselhos de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Conselhos Tutelares, dirigentes de ONGs, profissionais da área social, estudantes e a sociedade de modo geral precisam atuar de forma permanente para garantia dos direitos infantis.

Segundo o relatório acima referido 40% das crianças de 0 a 6 anos vive em famílias de baixa renda e 53% em comunidades sem saneamento básico adequado. No que diz respeito aos indicadores de renda familiar, a situação das crianças com menos de 7 anos de idade residentes na Região Norte é mais grave do que o padrão nacional (ver tabela 06). Isso significa que essas crianças pertencem a grupos familiares em que cada pessoa dispõe, em média, de meio salário mínimo para suprir as necessidades de alimentação, vestuário, habitação, de residência em casa confortável e saudável, de educação, saúde, habitação, lazer, enfim, das condições que garantam a própria sobrevivência.

Outro dilema que vitima milhares de crianças na Amazônia, segundo o relatório, está relacionado a casos de violência, negligência e maus tratos. Assim como no restante do país, também na Região Norte, segundo as instituições voltadas para o atendimento a vítimas e agressores (delegacias, Instituto de Medicina Legal - IML, Centros de Defesa, Hospitais, Abrigos, Ministério Público, Varas da Infância), há necessidade de enfrentar a violência praticada contra a criança como problema de saúde pública, tal a magnitude do fenômeno e tal a gravidade das seqüelas que tais agressões deixam nas vítimas. Um levantamento realizado em Belém, pelo Centro de Defesa dos Direitos da Criança do Movimento República de Emaús, identificou, por exemplo, um total de 39 homicídios de

crianças de 0 a 6 anos de idade, no ano de 2000, e de 21 casos em 2001. Sem contar os casos que não são denunciados ou registrados oficialmente.

Mesmo sem dispor, para esses casos, de dados que permitam saber com precisão quantas foram as crianças de 0 a 6 anos afetadas por casos de violência, pode-se deduzir que, tratando-se de crianças pequenas, deve ser grande a parcela das 2.625 vítimas dessa faixa etária que tiveram como agressores seus próprios pais ou outros adultos que fazem parte de suas famílias.

O combate à situação degradante da infância exige ações de repressão em casos de violência, seja ela doméstica ou não, e principalmente de ações de prevenção. Nesse caso, interessa, principalmente, discutir o processo de atendimento por meio da educação infantil, como instrumento fundamental para a construção de perspectivas de desenvolvimento das crianças de 0 a 7 anos. Como reforça o relatório do UNICEF (2004, 88):

Em suma, a educação infantil constitui o alicerce da socialização e da garantia dos direitos e deveres da criança no seio da sociedade. Entender a realidade da participação das crianças em creches e pré-escolas é conhecer sua inserção num universo que permite retratar um pouco da situação que envolve o coletivo de atores sociais que rodeiam a criança e seus responsáveis, sejam estes institucionais ou não.

Os estudos realizados recentemente acerca do papel da educação infantil para superação da condição de sub-desenvolvimento infantil não deixam dúvidas de sua eficácia. Infelizmente, a educação infantil é privilégio de uma pequena parcela das crianças, principalmente na região norte do Brasil. Segundo dados do UNICEF: *No Brasil, em 2000, 21,3% das crianças de 0 a 6 anos freqüentavam creches ou pré-escolas. Para a Região Norte, nesse mesmo ano, esse percentual era de 14,2%.*

Partindo-se do princípio de que, aos oito anos de idade, a criança já deveria estar alfabetizada, a existência de dados tão negativos indica a persistência da dificuldade de acesso à pré-escola e aos primeiros anos do ensino fundamental, assim como problemas com a qualidade da educação em amplas áreas da Região Norte, especialmente nas zonas rurais e nas pequenas cidades.

Um conjunto de dados – apresentados a seguir – revelam o movimento de alguns indicadores necessários à compreensão de como é ser criança na Amazônia.

**Tabela 06 - Crianças de 0 a 6 anos de idade que vivem em famílias com rendimento mensal familiar *per capita* (3) de até ½ salário mínimo (nº e %) - Brasil, regiões e UFs - 1992, 1995 e 1999.**

Brasil, regiões e Ufs	1992		1995		1999	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	10.111.662	46,0	8.376.046	39,3	8.189.057	39,0
<b>Norte</b>	<b>609.330</b>	<b>55,0</b>	<b>451.161</b>	<b>38,8</b>	<b>519.511</b>	<b>41,3</b>
Rondônia	55.422	48,6	29.899	23,8	29.995	23,9
Acre	26.254	54,2	16.055	28,5	26.474	43,5
Amazonas	128.771	49,1	125.088	42,0	135.605	43,5
Roraima	9.490	31,5	915	3,4	8.968	25,0
Pará	295.229	59,1	207.150	42,2	246.366	25,0
Amapá	23.408	50,4	14.646	30,0	24.119	33,8
Tocantins	132.794	71,3	103.249	57,7	86.111	48,2

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios / PNAD - 1992, 1995 e 1999.

Nota: 1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

2) Exclui-se a população rural

3) Para efeitos de comparação, a renda familiar *per capita* foi ajustada para valores de 1999.

Interessante observar que as médias históricas da região norte de 1992 e 1999 (55% e 41,3%) superam as médias nacionais, revelando que a *per capita* de até ½ salário mínimo por família onde moram crianças de 0 a 6 anos tem crescido na região norte. Essa perda de renda das famílias é um indicador claro do retrocesso na condição econômica da população amazônica.

Na tabela seguinte descreve a evolução da taxa de mortalidade infantil no Brasil e por regiões:

**Tabela 07 - Taxa de mortalidade infantil (%o) - Brasil, regiões e UFs - 1990 a 1999.**

Brasil, regiões e Ufs	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Brasil	47,8	45,2	43,0	41,1	39,6	38,4	37,5	36,7	35,6	34,6
<b>Norte</b>	<b>44,6</b>	<b>42,3</b>	<b>40,4</b>	<b>38,9</b>	<b>37,7</b>	<b>36,8</b>	<b>36,1</b>	<b>35,6</b>	<b>34,6</b>	<b>34,1</b>
Rondônia	42,0	40,0	38,5	37,4	36,5	35,9	35,4	35,0	34,8	31,6
Acre	54,9	52,7	50,9	49,3	48,0	46,9	46,0	45,3	44,7	44,2
Amazonas	41,0	39,1	37,8	36,9	36,3	35,9	35,6	35,4	32,3	31,8
Roraima	43,8	42,7	41,7	41,0	40,3	39,7	39,3	38,9	38,5	38,3
Pará	48,1	44,9	42,3	40,2	38,7	37,6	36,8	36,2	34,9	34,6
Amapá	38,0	36,5	35,3	34,4	33,6	33,0	32,5	32,2	31,9	31,7
Tocantins	44,6	41,7	39,4	37,6	36,2	35,2	34,4	33,8	33,3	33,0

Fonte: Ministério da Saúde: "Brasil: Estimativas da mortalidade infantil por microrregiões e municípios", de Celso Cardoso Simões (1999).

No comparativo sobre a média de mortalidade infantil nacional, a média histórica da região norte se manteve sutilmente menor. O que não significa uma média baixa, o indicador de mortalidade infantil revela que milhares de crianças morrem antes de

completar o primeiro ano de vida, e, que apesar da acentuada queda na década de 90 de 44,6‰ para 34,1‰ esse ainda é um índice vergonhoso para nossa região.

Em relação ao atendimento escolar de crianças na fase pré-escolar, mostra o relatório:

**Tabela 08 - Taxa de atendimento escolar na faixa etária de 4 a 6 anos de idade (%) - Brasil e regiões - 1991, 1996 e 1999.**

<b>Brasil e regiões</b>	<b>1991</b>	<b>1996</b>	<b>1999</b>
Brasil	41,2	46,0	51,2
<b>Norte</b>	<b>30,0</b>	<b>40,0</b>	<b>43,5</b>
Nordeste	42,0	50,3	55,8
Sudeste	44,2	46,6	50,7
Sul	39,6	41,1	50,0
Centro-Oeste	38,0	40,4	45,5

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991; Contagem Populacional 1996; Projeção por faixa etária (1999)

Em praticamente dez anos, no Brasil o nível de atendimento saltou de 41,2% para 51,2% resultado do crescimento em todas as regiões. Contudo, a região norte, mesmo tendo crescido 13,5 pontos percentuais, é a região que detém o menor índice de atendimento na faixa etária (43,5%). Portanto, muito há de se avançar para o atendimento escolar das crianças na Amazônia.

O quadro a seguir dá a dimensão do quanto é gigantesca a exclusão das crianças no final da última década do século XX, tanto em nível nacional quanto regional.

**Tabela 09 - População de 0 a 6 anos, por grupos de idade e frequência à creche ou pré-escola, segundo as Grandes Regiões – 1996<sup>36</sup>**

<b>Grandes regiões</b>	<b>População de 0 a 6 anos de idade</b>	<b>Proporção de crianças freqüentando creche ou pré-escola (%)</b>	
		<b>De 0 a 3 anos</b>	<b>De 4 a 6 anos</b>
Brasil (1)	20.870.125	7,43	48,22
<b>Norte (2)</b>	<b>1.226.151</b>	<b>5,89</b>	<b>44,41</b>
Nordeste	7.041.023	6,75	50,51
Sudeste	8.050.352	8,50	52,34
Sul	3.059.716	8,23	38,49
Centro-Oeste	1.492.883	4,72	38,96

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1996, microdados.

Nota: (1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá e Tocantins.

(2) Exclui a população da zona rural.

<sup>36</sup> Maria Dolores Bombardelli Kappel, Maria Cristina Carvalho e Sonia Kramer. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16.

Ganha destaque o problema da distorção idade/série enfrentado no nosso sistema educacional. A área da educação infantil apresenta uma peculiaridade: é elevado o número de crianças da faixa etária de 7 e 8 anos que freqüentam classes de pré-escola, quando já deveriam estar nas primeiras séries da escola fundamental. Embora possa parecer incoerente extrapolar o caráter da definição voltado à caracterização das crianças de 0 a 6 anos, cabe ressaltar que, no Brasil, de acordo com os resultados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1997), 858.554 vagas em instituições de educação infantil são ocupadas por crianças de 7 e 8 anos.

Essa breve apresentação de alguns dados que revelam a dramática condição de vida das populações infantis no mundo e, particularmente, na Amazônia brasileira tem a função de contextualizar criticamente esta investigação.

No tópico seguinte, busco desvendar que fatores são decisivos na construção das concepções das professoras, sujeitos da pesquisa sobre a criança [infância].

### **2.3 - Como as professoras constroem suas concepções sobre criança [infância]?**

Nesse tópico, as opiniões dos sujeitos da pesquisa ganham centralidade. A construção das análises tem por objetivo a interpretação dos diversos dados empíricos da pesquisa construídas a partir do questionário, das entrevistas e depoimentos escritos. Cada instrumento obedece a uma dinâmica e linguagem específicas. A tentativa de mesclá-los, se constitui um desafio extra para o processo de análise.

O formulário-questionário (Apêndice A) está constituído por questões mistas de múltiplas escolhas e objetivas. O propósito, por meio deste instrumento, é o de sistematizar as opções de respostas das professoras de educação infantil da região do Baixo Tocantins acerca de seus conceitos sobre criança [infância]. Para o processo de análise faço opção de sistematizar os questionários das 12 (doze) professoras sujeitos dessa pesquisa.

O processo de diálogo entre os diversos olhares do sujeitos sobre os temas sugeridos pelo roteiro da entrevista (Apêndice D) apresenta uma riqueza de concepções e vivências que somente quem constrói a educação infantil no dia-a-dia é capaz de expressar. Com intuito de resgatar memórias sobre a infância, bem como conceitos consolidados e perspectivas sobre a interdisciplinaridade e o processo de formação, esse momento representa o núcleo da pesquisa, à medida em que aproxima sutilmente e intensamente os sujeitos da pesquisa do objeto de estudo.

Busco estabelecer no tópico a seguir relações transversais entre as memórias, concepções das professoras e os pressupostos teóricos discutidos.

#### **2.4 - Professoras: memórias e sentimentos de infância e educação**

Implementar um resgate das memórias sobre os sentimentos e as experiências educativas na infância dos sujeitos da pesquisa atende ao objetivo de estabelecer relações entre as experiências pessoais e as concepções e práticas sociais por nós vivenciadas. Nesse caso, duas questões nortearam as lembranças dos sujeitos pesquisados: *1) Quais sentimentos marcaram sua infância? 2) Que lembranças permanecem presentes sobre suas experiências educativas no tempo da infância?*<sup>37</sup> (Apêndice E)

Como resultado desse mergulhar na infância pude perceber a diversidade de vivências e suas influências nas atuais concepções de cada docente. As narrativas livres descritas pelas professoras revelam memórias de experiências vivenciadas durante a sua infância. Ainda mais marcantes são as experiências vividas no ambiente escolar, reforçando a célebre afirmativa de Brandão (1981, 38) de que “ninguém escapa da educação”.

Em cada relato, uma reflexão que revela concepções (sentimentos) e no viver a infância e a educação. Pode-se definir que tais categorias representam ao mesmo tempo uma experiência individual e coletiva, constituída nos espaços vividos e marcada pelos símbolos sociais. Nesse contexto de rememoração, a criança [infância] emerge como categoria histórica construída no cotidiano das relações sociais.

Mesmo não sendo adotada neste estudo como categoria de análise, o conceito de “representação” defendido por Bourdieu citado por Pereira (2000, 118) merece ser destacado no campo teórico. *Dentro de uma outra perspectiva, mais sociológica e menos psicológica, Bourdieu afirma que as relações sociais estruturais da sociedade que se reproduzem, no nível simbólico, segundo o princípio da homologia estrutural, por meio de um sistema de disposições que se manifesta pelo habitus e pelo ethos de um grupo ou classe social.*

Interessa-nos aqui, como enfatiza o referido autor (ibidem, 119), *a noção de habitus que se apresenta como social e individual: refere-se a um grupo ou uma classe, mas também ao elemento individual.* A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa maneira, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. Assim, as concepções sobre criança

---

<sup>37</sup> Atividade escrita construída pelos sujeitos da pesquisa em 08/03/2005

[infância] das professoras, certamente, apresentam e reproduzem dimensões individuais e coletivas.

Vejamos os depoimentos escritos das professoras da região do Baixo Tocantins:

No que concerne às minhas experiências educativas durante a infância, posso dizer que vivenciei momentos péssimos com relação a práticas educativas de pessoas extremamente tradicionais, onde pouco pude me expressar. Fato que contribuiu muito por eu ser, hoje, uma pessoa bastante introvertida. Outra lembrança bastante viva que tenho sobre uma situação que vivenciei, onde uma professora sempre me mandava “dar lição”, porém só aceitava se fosse através do método de assoletramento, sendo que dessa forma eu não conseguia. Isso rendeu muito para as minhas orelhas - até hoje eu não sei assoletrar.

(M. L. F., Igarapé-Miri, 36 anos)

O relato acima revela experiências marcantes no processo de alfabetização escolar, marcas que o tempo não foi capaz de apagar. Está evidente a concepção de educação “tradicional”, a partir das práticas da professora, inclusive com castigos físicos. Como consequência desse método, além do trauma de “*até hoje não saber assoletrar*” [grifo meu], condicionou a formação de uma personalidade introvertida, para dentro, fechada.

É preciso refletir sobre o próprio processo de formação dos professores, no qual entre o mestre-escola e a professora decorreu um longo tempo de aprendizagem de novas atitudes em relação aos alunos e às crianças.

Num paralelo histórico, constata-se que a gênese dessas práticas escolares advém dos séculos XVI e XVII, valendo-se de padrões extremamente rígidos. Por exemplo, temos um evento que marcou claramente a natureza das relações educacionais e suas intenções: a famosa e controversa obra de Comenius (1592 e 1670) - *Didactica Magna*, que entre outros princípios pregava que a salvação de uma sociedade corrompida pelos adultos estaria na educação das crianças e jovens.

No século XVI surge o primeiro sentimento da infância o que Ariès (1973) chamou de *paparicação*, ou seja, a criança (principalmente da ‘elite’) era vista como um ser inocente e divertido, servindo como meio de entreter os adultos, principalmente os pais, os quais sentiam prazer em paparicá-la. Os pais não exitavam em acariciá-las e beijá-las, o que provocava exasperação em pessoas como Montaigne e diversos educadores que consideravam tal atitude como se as crianças fossem brinquedos que distraíam os adultos e os divertiam nas horas vagas. Era intolerável ver tamanho apego às crianças, que mais pareciam “macaquinhos amestrados”.

Essa atenção dispensada à criança não significava uma afeição dos adultos, como a vemos nestes últimos séculos, mas, eram olhadas mais como coisas, muito embora tenha havido uma aproximação maior por parte dos adultos. No século XVI a criança era vista com imperfeição, um ser incompleto, frágil, que precisava dos cuidados dos adultos para ser “adestrada”.

Os moralistas preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes haviam se tornado “sensíveis” ao fenômeno outrora negligenciado da infância e recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia por meio da distração e da brincadeira, mas sim, pelo de interesse psicológico e preocupação moral. Era preciso, ao mesmo tempo, preservar e disciplinar este sentimento de infância, que foi denominado *moralização*.

O sentimento de redenção maniqueísta atribuída à educação das crianças e jovens desde o século XVI influenciou fortemente as experiências escolares do início do século XIX; e ainda hoje, início do século XXI, marcam as concepções educacionais. Exemplo disso é a frase pintada na entrada do prédio da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba: *Educai as crianças e não será preciso punir os adultos* (Sêneca<sup>38</sup>). (Figura 12)

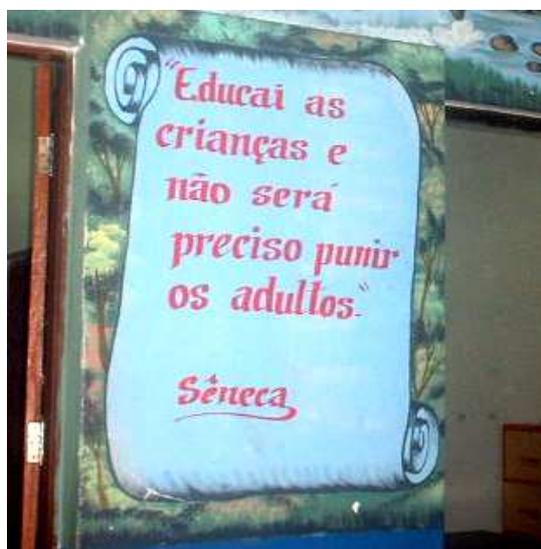


Figura 12: Frase pintada no Hall da secretaria municipal de educação. (Pesquisa de campo, março de 2005).

Em outro depoimento, tem-se a narrativa das dificuldades vividas na infância, quer de natureza afetiva, quer material.

Resumidamente posso concluir que minha infância foi marcada pelo sentimento de perda pela morte precoce de meu pai, que provocou mudanças difíceis em toda minha família. (...) Como morávamos muito longe da escola, e éramos pequenas para irmos andando (07 km) até a escola, minha mãe optou por comprar cartilhas de ABC e ensinar as filhas menores em casa, sempre a noite quando chegava cansada do trabalho e nos finais de semana. Só aos sete anos de idade é que realmente fui à escola. (...) Em relação à escola propriamente dita, lembro-me que não gostava muito, pois eram turmas superlotadas onde trabalhavam com turmas multisseriadas e os professores não tinham como dar atenção a todos os alunos, então eu chorava muito para não ter que estudar.

(M. M. C., Concórdia do Pará, 35 anos)

<sup>38</sup> Sêneca (cerca de 4 a.C.-65 d.C.) nasceu em Córdoba, Espanha. Conhecido como Sêneca, o velho, que teve renome como retórico e do qual restou apenas uma obra escrita, intitulada *Declamações*. Foi educado em Roma, onde estudou a retórica ligada à filosofia.

Além dos dramas existenciais, o relato acima revela as precárias condições da oferta de educação básica à população rural no interior da Amazônia. A única oferta de educação formal eram as superlotadas turmas multisseriadas<sup>39</sup>. Nessa região, não havia qualquer política de educação para crianças menores de sete anos.

Segundo Elias (1994), a modernidade usa outras estratégias para implantar o dito processo civilizador, tais como controle das emoções e domesticação das consciências, tendo no campo educacional, em geral, um espaço reprodutor desses princípios modernos.

Nesse contexto paradoxal no qual

as crianças de hoje nascem e vivem. E nessas práticas que elas são imersas. É dessas práticas que elas participam. De diferente modos, em diferentes posições, vão se apropriando das formas de pensar, de agir, de significar. E é nessas práticas, ainda, que elas são nomeadas, acolhidas, ensinadas, avaliadas, rotuladas, categorizadas... (SMOLKA, 2002, 122)

Portanto, a superação de concepções desumanizadoras e limitadoras no aprimoramento das relações entre adultos e crianças, necessariamente passa pelo poder transformador do professor. A partir do conhecimento (e construção) de outras teorias em relação às crianças, às imagens de criança, e com relação às próprias teorias.

Na modernidade, o tempo da infância é concebido como produção sociocultural, resume-se à idéia do **ser criança civilizada**, no sentido da universalidade como **infância na modernidade como tradição** [grifos meus]

Pode-se concluir que a infância na modernidade foi uma categoria de tempo inventada por diferentes grupos sociais, com objetivo de estabelecer comportamentos sociais adequados ao universo adulto e ao sistema produtivo da sociedade em cada época. Destaca-se ainda na modernidade o movimento que se institui para distinguir os sentimentos, o amor racionalizado entre pais e filhos. A moral racional se apresenta com um dos elementos fundantes da modernidade, pois na reflexão de Kant (1724-1804) é a razão moderna que cria o mundo moral.

Chama a atenção no próximo relato o grau de violência simbólica sofrida por essa criança. Uma experiência que certamente eternizou a imagem sombria daquela primeira professora.

O que mais marcou a minha infância foi a morte de meu avó que eu adorava (...) Outra cena que lembro é a de meu pai embriagado me deixava perdida pois eu ia buscá-lo no bar (...) Em relação ao campo educativo lembro da minha primeira professora pois ela me torturava querendo que eu escrevesse com a mão direita. Coisa que eu não conseguia, pois sou canhota com

---

<sup>39</sup> Ver estudos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia GEPERUAZ, Classes Multisseriadas no Pará, Centro de Educação UFPA, disponível no site: <http://www.ufpa.br/ce/geperuaz/>, acessado em 16/07/2005.

dizem. Então eu chorava muito... Ela me colocava de castigo até que falei para o meu pai e ele proibiu a professora de tentar mudar a minha maneira de escrever (...)

(A. C. C. L., Concórdia do Pará, 32 anos)

O despreparo da professora em lidar com as diferenças dos alunos impondo um cenário de “tortura” e preconceito, provoca na criança uma espécie de tatuagem na alma, daquelas que jamais se apagam. O poder da professora (adulto) sobre o aluno (criança), nesse caso, é autoritário.

Percebe-se que desde o início dos séculos a criança tem privações, sofrendo uma disciplina humilhante, promovida por uma visão adultocêntrica, que também é cultural, na qual a criança, superada a indiferença com que era vista pelos pais e pela sociedade medieval, tem que se submeter aos castigos em decorrência de uma moralização institucionalizada para adestrá-la aos moldes da cultura social vigente, visto que, pais e educadores acreditavam que as surras dadas às crianças serviriam para discipliná-las e que o pecado original seria suprimido por meio de um tratamento severo, uma forma de curar sua condição de pecadoras.

Infelizmente, tais práticas perduram até nossos dias, revelando, por um lado, uma espécie de naturalização da autoridade imposta pela violência física do adulto sobre a criança e, de outro, uma herança conceitual que não permite um olhar ou um fazer que não seja fundado no poder físico e social, reduzindo a criança a um mero objeto da consciência – ou inconsciência - dos seus (ir)responsáveis.

A seguir, outro depoimento que reforça as concepções de educação tradicional e negação de dimensões lúdicas.

Relembro-me que minha infância foi marcada em vários momentos por situações do tradicionalismo (...) Da mesma forma como fui trabalhada em casa, também acontecia na escola, fui alfabetizada com uma professora também tradicional que, privava-me até mesmo de intervalos, crescendo em mim um sentimento de culpa, onde não podia fazer nem isso, nem aquilo, mesmo que eu tivesse vontades (...) vejo que a infância não precisa ser privada de momentos de alegria e satisfação.

(C. F. P., Limoeiro, 31 anos)

A privação da liberdade de expressão e descoberta do mundo por meio das experiências parece ter sido a marca das relações entre professor e aluno. O que mais impressiona é a revelação do *sentimento de culpa* por parte da criança, apesar de ser, de fato, a vítima.

Desde o século XVII, a preocupação com a infância despertou a atenção dos adultos para com a educação moral e acadêmica da criança, o que significou um aumento dos

castigos que começavam a ficar mais rigorosos. Se uma criança chegasse atrasada na escola era surrada imediatamente. Talvez esteja aí a herança que se estende até hoje em nossas escolas, porém, de forma menos traumática, visto que tal fato leva o aluno a retornar para casa sem ao menos passar da portaria. Essa preocupação com a moralidade despertou um interesse cada vez maior do Estado em formar o caráter das crianças. Surgem, assim, uma série de instituições com o objetivo de separar e isolar a criança do mundo do adulto, entre elas, **a escola**. A criança adquire um novo espaço dentro e fora da instituição familiar.

As narrativas a seguir resgatam o valor positivo das experiências no tempo da infância, ainda que no campo da educação predomine as práticas e concepções de uma educação tradicional.

A minha infância foi a melhor época da minha vida. Entretanto, o ponto mais marcante era a liberdade de expressão, de brincar, de correr, sem compromissos pré-determinados. (...) Minhas experiências educativas na infância não são muito boas, uma vez que, o ensino era tradicional, de forma mecanizada, sem interação, sem afetividade, voltado mais para a leitura e escrita. Experiências estas que refletem até hoje em minha vida.

(V. S. R., Moju, 35 anos)

A minha infância foi marcada por momentos de amor, carinho e dedicação (...) Quanto às minhas experiências educativas na infância, posso dizer que não foram das melhores, pois minha professora era muito braba e não dava liberdade para as crianças falar, jogar papel no colega e brincar na sala. As únicas coisas que podíamos fazer eram copiar do quadro e ficar olhando para ela quando estava falando.

(E. M. F. N., Bujarú, 32 anos)

Os sentimentos que marcaram minha infância foram positivos e negativos. O primeiro em maior grau de relevância do que o segundo, pois contemplou o brincar “não determinado ou direcionado” (...) Quanto às experiências que eu vivi na escola, se distanciavam das brincadeiras lúdicas que vivia fora (...) eu escutava muito o chavão que separava do aprender o aspecto relacionado ao brincar.

(A. R. M. N., Abaetetuba, 27 anos)

Nos três depoimentos acima, apesar das boas recordações em relação à infância no geral, as falas reforçam as práticas violentas e anti-dialógicas na escola. Essa ruptura lar-escola refletida para além da dimensão espacial e social, é também de ordem relacional antagônica. Enquanto que em casa se tem carinho, compreensão, liberdade, na escola se é tratada como “adulto em miniatura”, fundamentada numa relação pedagógica verticalizada e silenciosa.

Com a chegada do processo de industrialização se transforma toda a sociedade e, sobretudo, a família trabalhadora. A criança começa a ser percebida, infelizmente, como força produtiva barata, tendo como função o exercício primeiramente de acumulação de capital.

Nesse contexto, a indiferença para com a criança, já citada por Ariès nas sociedades pré-industriais, dá lugar a uma valorização desta como força de trabalho para o capital, onde a mulher e a criança são remuneradas com uma quantia insignificante diante do valor recebido pelo homem adulto, o qual com o advento da Revolução Industrial, começou a perder seu espaço nas fábricas para as máquinas, que tornam a produção mais rápida e “perfeita”.

Segundo Smolka (2002), a industrialização veio modificar a vida das famílias. As mães abandonaram muitas de suas funções para com os filhos, uma vez que passaram a ingressar no mercado de trabalho. Assim, aumentaram os custos para a manutenção da família, pois precisavam contratar serviços de outrem. Nesse cenário, a escola tem uma participação bastante significativa, desde o século XVIII, até os dias atuais. Era necessário “guardar” as crianças, enquanto seus pais estivessem trabalhando fora de casa.

Quando a modernidade inaugura a educação da criança em outros espaços, agregando a essa educação um caráter mais institucional e normalizador, as instituições educativas passam a justificar sua atuação com base em princípios científicos voltados para o enquadramento e o controle social. A normatização da criança pelo adulto tem na escola o novo locus da *disciplina*, que etimologicamente significa “saber” e “poder”. A disciplina, portanto, é um modo de exercer o poder e a escolarização da infância e visa, na modernidade, o controle social.

O sentido comum da escola nos séculos XVII e XVIII era o de instituição formadora, assim “formação” é um termo originário desta época significando formar pessoas. Para além de transmitir conhecimentos o termo produz subjetividades. É com esse propósito que a escolarização surge na idade moderna, obviamente, revestida de valores tais como universalidade, socialização do conhecimento, progresso da ciência, democratização das oportunidades, entre outros que, aparentemente, possibilitariam o desenvolvimento pleno do ser humano e, por conseguinte, da sociedade.

Como se poderá notar a seguir, são menos representativas as narrativas de contentamento nas relações sociais intra e extra escolares.

Os sentimentos que marcam minha infância foram de alegria, bem-estar, de vivenciar intensamente o presente, brincando, divertindo-me, aprendendo, sem preocupar-me com as situações futuras (...) As lembranças sobre minhas experiências educativas no meu tempo de infância foram muito boas (...) Minha primeira cartilha de ABC foi comprada por meu pai com auxílio de minha mãe que, por ser professora, teve toda preocupação em me ensinar a ler e escrever. Comecei a frequentar a escola aos sete anos de idade...

(A. R. Q., Abaetetuba, 31 anos)

Minhas experiências foram muito boas. Na escola minhas primeiras professoras eram muito especiais, as mesmas faziam atividades lúdicas que me motivavam bastante. Posso dizer que apesar de ser crianças sem a presença de meu pai, tive uma infância muito feliz.

(S. M. C. A., Igarapé-Miri, 41 anos)

O diferencial na definição da boa ou da má recordação no período da educação para infância, sempre está relacionada à prática docente. Essa constatação coloca o professor no centro do processo educativo, seja como responsável pela mediação do desenvolvimento pleno da criança, seja como reprodutor das concepções e práticas autoritárias e, por conseguinte, limitadoras do desenvolvimento infantil.

Chama atenção no conjunto dos depoimentos que, apenas a próxima narrativa, dá o testemunho da oportunidade de freqüentar uma unidade de pré-escola (jardim de infância).

Minha infância foi marcada por sentimentos positivos. Deve-se a isso a visão um tanto romântica que tenho em relação a este período da existência humana. (...) lembro-me com bastante nitidez, do jardim de infância onde estudei. Lugar gostoso, onde aprendíamos as primeiras letras, brincávamos nos balanços e gangoras, à sombra das mangueiras existentes, (...) Acredito que vivi uma infância onde dentro do contexto educativo recebi cuidados e educação que me transformaram em uma adulta tranqüila.

(M. E. S. M., Bujarú, 45 anos)

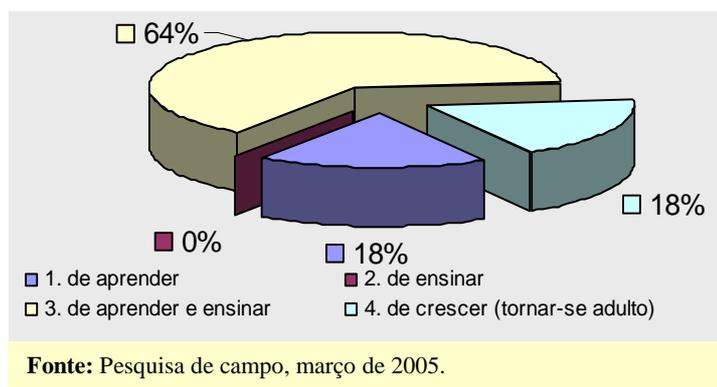
Ao destacar as memórias dos sujeitos da pesquisa se estabelece um diálogo entre teoria e prática em relação à construção dos conceitos de infância. Nesse caso, há indissociabilidade entre como se concebe e o que se pratica. Daí a convicção de que discutir as concepções de infância exerce um papel transformador na prática pedagógica e social para com a criança.

Na seqüência, apresento as informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa através das respostas do questionário (Apêndice A) de maneira sistematizada.

## **2.5 - Criança [Infância]: concepções e vivências**

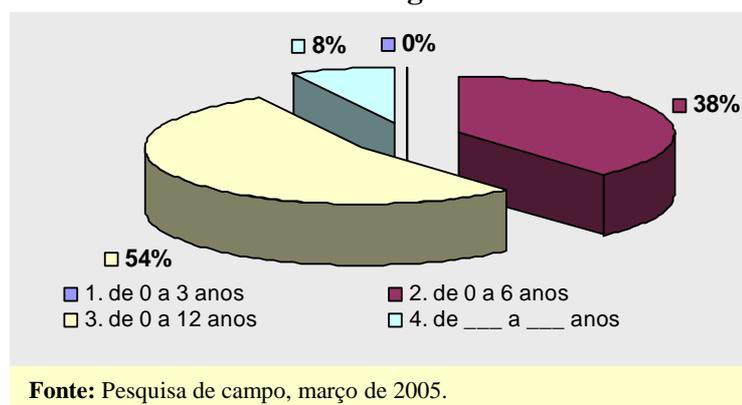
A primeira questão tem por objetivo entender algumas das definições conceituais gerais e específicas sobre a infância construídas historicamente e relacionar àquelas que mais se assemelham com os conceitos reconhecidos pelas professoras. Também serão abordadas dimensões das vivências no contexto da educação infantil como espaço de atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.

**Gráfico 02 – Definição do Tempo da infância**



O gráfico acima deixa claro que 64% das professoras consideram que o tempo da infância é *tempo de aprender e ensinar*, revelando uma consciência pedagógica onde a criança (aluno) é percebida não só como sujeito que aprende, mas que também ensina. Como nos faz refletir Paulo Freire (1998)<sup>40</sup>. Outro indício que se revela a partir dessa resposta é a relação da infância com a educação escolar, ou seja, a criança para além de si mesma.

**Gráfico 03 – Cronologia da infância**



Sobre a polêmica definição de qual seria a faixa etária que definia a cronologia da infância, as professoras se dividiram, 54% seguindo a definição da idade escolar definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2000) *de 0 a 12 anos*; e, outras 38% pela definição mais restrita, *de 0 a 6 anos*. Tal divisão na percepção das professoras demonstra o quanto o padrão discutido pela sociedade influencia diretamente na concepção das docentes.

Por outro lado, refutando essa definição cronológica sobre o tempo da infância, o depoimento de uma professora do município de Mojú:

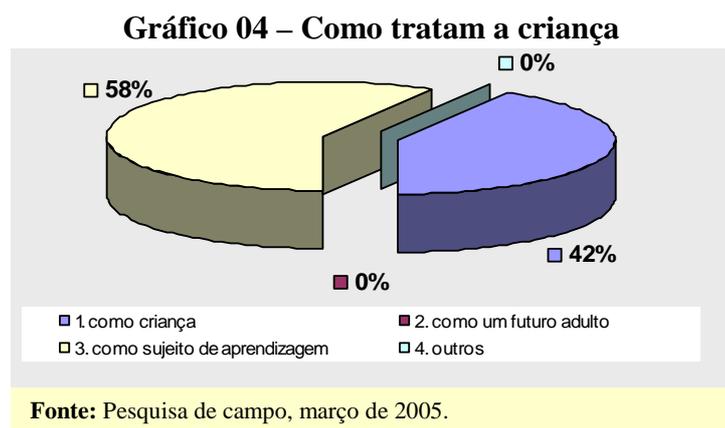
<sup>40</sup> Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. 8ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

Eu vejo ela – criança – como um sujeito inserido dentro de uma sociedade. Esse sujeito, ele o tempo todo está se construindo. Então não é criança somente de 0 a 6 anos. Digo que o ser humano é uma eterna criança. E eu serei sempre uma eterna criança, porque trabalho com criança (...) Acredito que cada um tenha. Caracterizado primeiro pela ludicidade, o ser humano é lúdico. O ser humano está o tempo todo se construindo; e a criança é como se fosse um processo natural dela... tá se construindo historicamente, considerando a cultura, a sociedade, o meio onde ela está inserida. (...) Ela não é totalmente cognitivo, somente afetiva, somente psíquico ela é uma integração desses fatores.

(D. I. A. V., Mojú, 32 anos)

A fala da professora revela um olhar extemporâneo e de um *continuum* em relação a criança [infância], fundamenta sua tentativa de definição considerando a integração de dimensões de aprendizagens. Ao incluir-se como *eterna criança* dá demonstração de empatia e de conhecimentos teóricos que fundamentam sua visão de criança como totalidade histórica.

No gráfico a seguir, o resultado de como as professoras tratam a *criança*.



Ao responderem sobre *como tratam a criança* as professoras novamente se dividiram, 58% afirmaram tratar a criança *como sujeito de aprendizagem*; e, outras 42% selecionaram a opção *como criança*. Vai ficando evidente que há duas referências para a construção das concepções sobre a infância das professoras, uma ligada à idéia da criança pela criança, e, outra da criança como aluno.

Na fala da professora, a seguir, os fundamentos teóricos que dão base à concepção da criança como aluno.

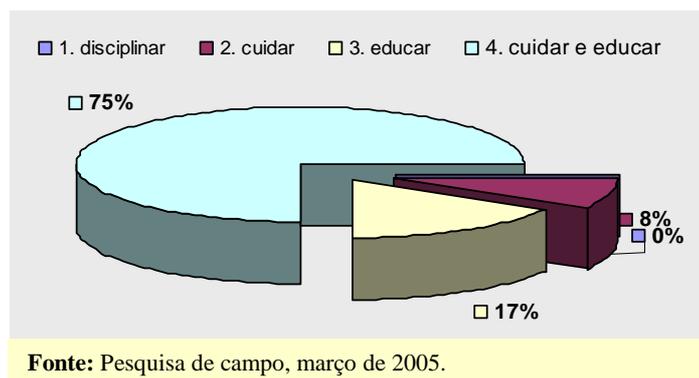
Criança é um serzinho assim... uma criaturazinha muito especial. Porque a gente tem que ter todo cuidado quando a gente passa a trabalhar com ela. Tá naquele período que precisa de um cuidado muito especial, por que ela tá muito sensibilidade e também muito predisposta a aprender as coisas com muita rapidez. Então, é a fase que devemos saber como mediar esse conhecimento, a questão da afetividade pra ela poder fluir, pra ela poder crescer e vir a ser.

(M. E. S. M., Bujarú, 45 anos)

Essa dimensão criança (criança) e criança (aluno) enfatizada pela fala da professora de Bujarú, demonstra que há uma ruptura entre o tempo de ser criança fora e dentro da escola. As expressões no diminutivo “serzinho”, “criaturinha” aliada a idéia do “vir a ser” através da escolarização evidenciam uma concepção compensatória que deve ter a professora e a escola, desconsiderando a criança como sujeito do seu tempo.

Com o próximo gráfico inicia-se discussão acerca do objetivo da educação infantil:

**Gráfico 05 – Objetivo da Educação Infantil**



Diante de uma questão que aborda um tema específico da educação infantil, as professoras passam a aproximar suas visões. Quanto ao objetivo da educação da infância a resposta que predominou, com 75% de incidência, foi o de *cuidar e educar*. Tal concepção predomina na literatura específica da área, sendo incorporada como senso comum no imaginário docente.

Ao mergulhar na realidade, revela-se o choque entre o real e o ideal.

A infância é tudo de bom! Tudo é lindo, tudo é liberdade, tudo pode. Tenho muitas saudades. Quando chegam na escola, algumas crianças trazem tantos problemas. O desafio está em educar e cuidar porque quem trabalha na rede pública é uma realidade totalmente diferente.

(E. M. F. N., Bujarú, 32 anos)

Ressalta a professora de Bujarú que *cuidar e educar* é um grande desafio, sobretudo, para quem trabalha na rede pública de ensino, onde as condições do atendimento são quase sempre precárias.

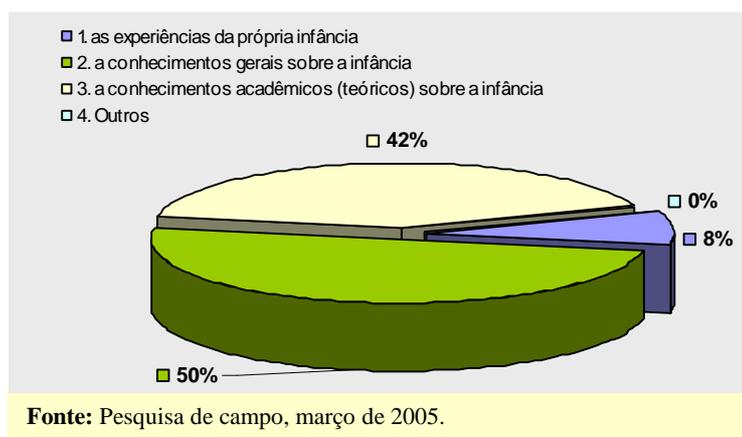
Segundo FORMOSINHO (2002, 135), as atribuições das professoras de infância são diferenciadas de outros níveis da docência.

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros aspectos. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica de trabalho das educadoras da infância. Os próprios atores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores de ensino primário.

Há problemas nos cursos de formação do educador que vão gerar desvios nas práticas educativas desenvolvidas em creches e pré-escolas. É frequente professoras e professores que trabalham na docência de turmas de crianças pequenas mostrarem-se avessos a tarefas que dizem respeito a cuidar, como acompanhar a hora da refeição dos pequeninos, verificando o ato de se alimentar dessas crianças; a hora do banho, ajudando-as a higienizar-se, e em outros momentos da rotina escolar em que a criança precisa do apoio e da orientação do educador.

Agora o resultado da *associação para concepção de infância...*

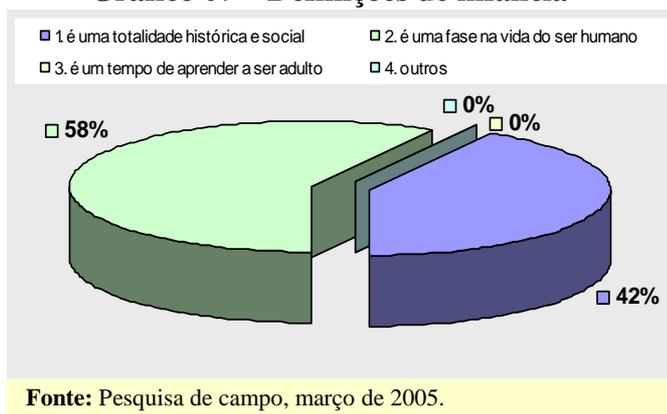
**Gráfico 06 - Associação para concepção de infância**



Visando descobrir qual a origem das concepções de infância das professoras. Os dados revelaram que 50% delas associam infância a conhecimentos gerais; 42% a conhecimentos acadêmicos; e, 8% as experiências da própria infância. Esses resultados são indicadores de que, em que pese o considerável crescimento da produção teórica sobre a infância, sobretudo nas últimas décadas, as professoras não sofrem influência direta de tais conhecimentos. O que predominam são concepções advindas da experiência prática e percepções do senso comum acerca da infância.

Sobre como definem a infância a partir de conceitos pré-definidos no questionário, as professoras se posicionam:

**Gráfico 07 – Definições de infância**



Ao buscar qual a concepção das professoras sobre a infância, tem-se: 58% definindo como *uma fase na vida do ser humano*; e, 42% como *uma totalidade histórica e social*, reafirmando a predominância de uma visão convencional, influenciada pelas tendências tradicionais, pois a idéia subtendida da fragmentação considera a criança [infância] como uma fase, portanto, uma parte. De outro lado, um terço das professoras já expressam uma definição fundamentada nas teorias histórico-críticas, demonstrando o domínio das discussões teóricas contemporâneas.

A afirmação de que a infância não pode ser considerada apenas como uma fase biológica da vida, mas como uma construção cultural e histórica, merece nossa atenção. Assim concebida, as abstrações numéricas e temporais (idade, faixa etária) não podem dar conta de sua variabilidade.

A infância como concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive em uma fase da vida. A história da infância seria então a história das relações da sociedade, da cultura, dos adultos. A palavra infância evoca um período de vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que deveríamos chamar de construção(...) destinado a fazer-se ouvir (...). O vocabulário criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada no indivíduo.

(KULMAN e FERNANDES, 2004, 15-16)

Ainda segundo esses autores: *A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que a definem.* (idem, 29). Como *discurso*, está presente na linguagem e, portanto, na cultura de cada sociedade. Tal característica amplia as possibilidades de definição e significação da infância no processo de evolução das relações sociais. Será que essa perspectiva histórica e cultural de compreender a criança [infância] tem sido refletida nos momentos de formação dos professores? É sabido que a referida questão sempre foi objeto de preocupação em todas as civilizações?

Espontaneamente, as concepções ganham outros significados: para além de um momento, atrelada ao desenvolvimento e como período importante da vida.

A infância, acho que ela vem a ser uma peculiaridade da criança. Não que o ser humano perca a sua infância. Mas que ela vai diminuindo no ser humano... ele acaba querendo agir para uma sociedade, fazer determinadas ações que a sociedade lhe conferem. Daí vai perdendo aos pouco esse... não digo momento, que não é momento. Acho que fica mesmo uma peculiaridade da criança que ela é espontânea. (...) Ela fica escondidinha, reprimida, lá no findinho do adulto, fica essa infância. Aí quando ela tem uma oportunidade ele coloca essa infância pra fora.

(D. I. A. V., Mojú, 32 anos)

A infância ela vem desde o desenvolvimento da criança. A partir desse desenvolvimento vai acontecer a infância dessa criança, ela já vai ter vontades, já vai perceber melhor o mundo que ela vive.

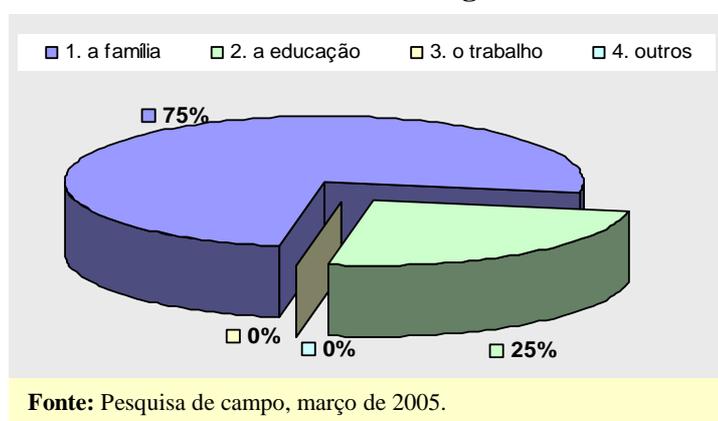
(C. F. P., Limoeiro, 31 anos)

Infância é esse período da vida do ser humano. É o período mais importante da vida.

(M. E. S. M., Bujarú, 45 anos)

As falas agrupadas começam a revelar, subjetivamente, quais os segmentos sociais que mais influenciam as concepções das professoras sobre a infância, reforçando a os resultados do gráfico a seguir.

**Gráfico 08 – Influência dos segmentos sociais**



Ainda em relação a que segmento social que mais influenciam as concepções sobre infância das professoras, 75% das respostas apontam a *família* como principal responsável na construção das concepções sobre a infância, e, 25% apontam a educação. Novamente, a dualidade está evidente entre conhecimentos gerais e informais (família) e formais (educação), havendo um predomínio dos segmentos não-científicos.

Os depoimentos a seguir reafirmam os resultados do questionário:

A criança é um ser diferente em todos os modos. São etapas interessantes. Porque são vários momentos, descobertas novas. A família geralmente caracteriza a criança.

(E. M. F. N., Bujarú, 32 anos)

Ela é um ser em desenvolvimento que precisa de afeto, de carinho, de amor, que precisa de um cuidado muito especial. Se não tiver o cuidado com certeza vai aflorar, e ela poderá vir sofrer conseqüências. Quem dá esse cuidado em primeiro lugar é a mãe, em casa, depois na escola, o professor.

(C. F. P., Limoeiro, 31 anos)

Infância é tudo de bom que nós temos na vida. Se pudesse voltar pra infância, eu voltaria. É a hora do crescimento. Se eu sou uma adulta hoje não tão frustrada é porque eu tive uma infância bem embasada... meu pai, minha mãe... o apoio da família na escola.

(A. C. C. L., Concórdia do Pará, 32 anos)

A interrelação família e escola apresenta uma unicidade na concepção das professoras. Ao que parece há uma interdependência desses segmentos para formação de valores e conceitos sobre a infância.

Nesse conjunto de fatores relacionados à infância moderna, não se pode ignorar o papel da família como contexto histórico fundamental para o avanço da sociedade em geral, e, da infância em particular, e que perdura até os dias atuais. Ressalta-se que não se pretende tratar dessa questão como categoria conceitual, mas tão somente como mais uma dimensão “imposta” pela literatura como necessária à compreensão do objeto em estudo.

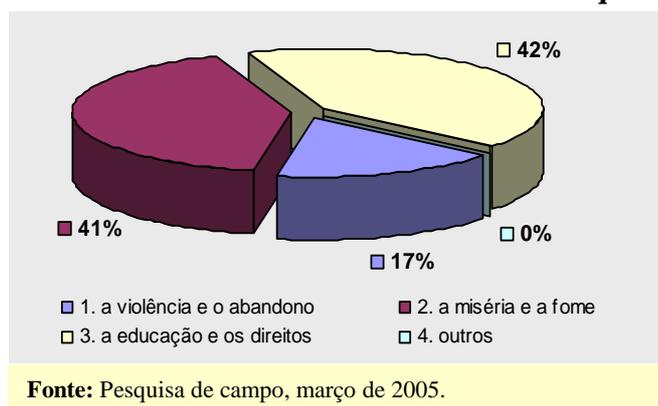
Ocorreu, a partir do século XVIII um forte apelo à racionalização das atitudes, em particular dedicado à necessidade de educar a mulher como um adulto especial. Nesse processo de transformação da condição feminina, cabe ressaltar alguns elementos relevantes que foram se configurando: desenvolvimento da família nuclear, alterações no equilíbrio de poder entre os sexos, mudanças ocorridas na divisão do trabalho, mudanças nas formas de controle da sexualidade e da afetividade entre homens e mulheres e, entre adultos e crianças e o desenvolvimento de saberes do cuidado com o corpo e a saúde.

Segundo Veiga (2004, 48):

No século XIX consolidou-se e disseminou-se um padrão do comportamento para as mulheres, com ênfase à educação da mulher adulta para ser boa esposa, mãe e dona de casa. A ênfase predominante era a de que desse aprendizado derivaria a formação da criança civilizada e a constituição de uma família harmonizada

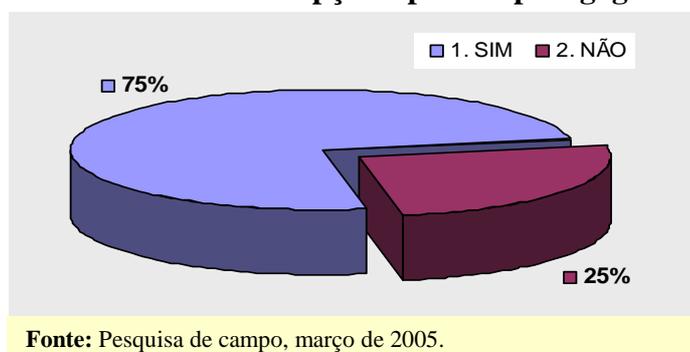
Sob a bandeira da moralidade, no início do século XIX, se pregava que lugar da mulher não era o mercado de trabalho. Entretanto alguns esforços para encaminhar as mulheres menos afortunadas para uma profissionalização que não as distanciassem de seu lugar social, tais como aprender a bordar, a coser, a cozinhar, a fazer flores, além da profissão de professora de crianças. Felizmente, a partir de muita luta as mulheres conquistaram o direito de atuar para além da maternidade. Porém, esse processo de emancipação ainda não foi completamente realizado. Por essa razão o papel social e ideológico exercido pelas mulheres na modernidade se confunde com a emancipação da infância.

A próxima questão aborda a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre que cenas destacam atualmente a infância. Tal questionamento visa identificar o olhar crítico das professoras sobre a condição das populações infantis.

**Gráfico 09 – Cenas da infância em destaque**

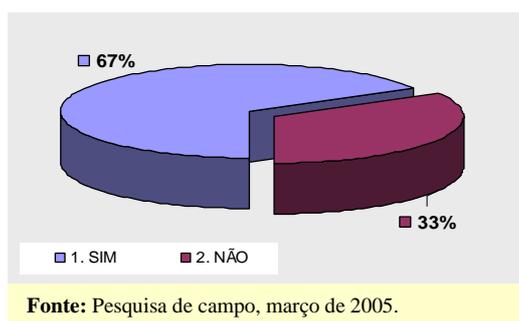
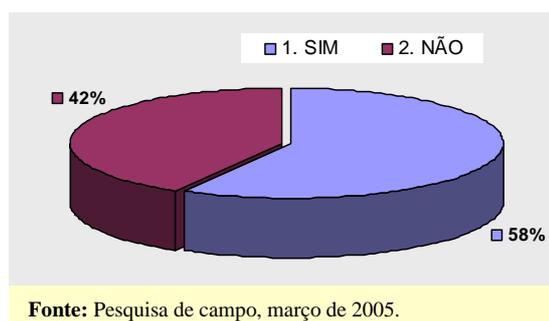
Em atenção à percepção da condição da infância na sociedade atual, ao serem questionadas sobre quais cenas mais caracterizam atualmente a infância na opinião das professoras, 17% apontaram a *violência e o abandono*; 42% a *educação e os direitos*; e, 41% a *miséria e a fome*. Portanto, em que pese o reconhecimento de mais de um terço das professoras sobre as conquistas no campo do direito e da educação, a maioria associa cenas negativas à infância.

Indagadas sobre se *sua concepção de infância influencia sua postura pedagógica*, as professoras revelam:

**Gráfico 10 – Concepção e prática pedagógica**

Com objetivo de perceber qual o nível de relação entre a concepção de infância com a prática pedagógica das professoras, o gráfico revela que 75% das respostas apontam uma influência direta. Portanto ainda que, como se viu anteriormente, há um certo distanciamento das professoras dos conhecimentos mais formais sobre as concepções acerca da infância, a maioria considera que a concepção condiciona sua prática pedagógica.

Os dois próximos questionamentos visam avaliar a qualidade e influência da formação inicial na construção das concepções de infância.

**Gráfico 11 – Formação inicial e estudos sobre infância****Gráfico 12 – Qualidade da formação inicial**

Os gráficos acima apontam uma primeira contradição nas respostas das professoras. Ora, se 67% das respostas apontam que durante a formação inicial se teve a oportunidade de estudar/refletir sobre as concepções de infância, e, ao mesmo tempo, os 58% responderam que os estudos possibilitaram uma formação básica consistente para atuação na educação infantil, evidencia um paradoxo. Em questões anteriores predominou a influência de visões informais para construção das concepções sobre infância. Nesse caso, é provável que se esteja diante da insuficiência da formação inicial para consolidar em si mesma as concepções acerca da infância, assim constata-se que a formação continuada faz-se evidentemente necessária.

Com base nos próximos depoimentos das professoras de diversos municípios sobre o processo de formação inicial, se pode ter uma visão mais nítida da contradição.

A graduação em Pedagogia ajudou, mas o que falta mesmo é compromisso. Aprendeu, adquiriu o conhecimento, mas ainda não caiu à ficha, não assumiu a responsabilidade de assumir o novo. Falta testar esse conhecimento na prática... Depende muito do professor.

(E. M. F. N., Bujarú, 32 anos)

A educação é algo processual que depende de como essa criança está sendo trabalhada, vai contribuir ou atrapalhar essa formação. O curso de pedagogia melhorou muito. O curso busca muita humanização, contribuiu muito.

(C. F. P., Limoeiro, 31 anos)

Em que pese as falas reconhecerem a importância do curso de formação inicial, faz-se relevante, a continuidade dos estudos e a intencionalidade de buscar, aprender e praticar o novo. A decisão e a responsabilidade é uma escolha pessoal. Portanto, o tipo, as variáveis de qualidade da formação continuada são, sobretudo, provocadas pela clientela.

No capítulo seguinte será discutido os aspectos sobre interdisciplinaridades construídos pelas professoras do Baixo Tocantins.

## CAPÍTULO III

### 3- Professoras de infância: concepções e práticas interdisciplinares

A interdisciplinaridade como uma visão global do ser humano e na educação infantil isso é muito presente. Porque a criança não é separada, fragmentada, é um ser total. Então você fragmentando o ensino acaba tendo uma concepção fragmentada de criança e de adulto. Para que as crianças tenham uma visão geral do mundo, onde tudo esteja interligado. E elas conseguem... acabam captando coisas que a gente nem tá se dando conta.

(Professora de Mojú)

Neste capítulo, discuto as concepções de interdisciplinaridade no plano teórico e a partir das práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa. Defendo a idéia de que para se romper com um modelo de ensino fragmentado e descontextualizado faz-se necessário refletir sobre as concepções de interdisciplinaridade.

Considero que tanto a criança (aluno) quanto o adulto (professor) são sujeitos sócio-culturais. Portanto, detentores de fundamentos interdisciplinares construídos de uma maneira singular na relação com o mundo, de maneira total e integrada. Assim, não há como dissociar os processos de ensino e de aprendizagem na educação infantil do sentido pleno da interdisciplinaridade.

O objetivo é perceber no processo de elaboração e execução da proposta do Programa EDUCIMAT, bem como na concepção e prática pedagógica das professoras, sujeitos da pesquisa, os princípios teóricos e fundamentos acerca da interdisciplinaridade.

### 3.1 - O Programa EDUCIMAT e a Interdisciplinaridade: construindo integração

Sem dúvida alguma, essa é uma equipe inter-institucional e multidisciplinar. O tratamento interdisciplinar das questões a serem tratadas dependerá muito da capacidade de interação do grupo, o que tem sido uma prática do NPADC, ao longo de sua história, e cujas estratégias estão sendo discutidas pela equipe, tais como os seminários internos já mencionados. Contudo, estudantes universitários e outros profissionais serão agregados ao corpo central de docentes para a operacionalização da proposta.

(Programa EDUCIMAT UFPA/NPADC, 2003, 12)

Tem sido prática ao longo da história do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC, como apresentei no primeiro capítulo deste trabalho, a busca pela integração como princípio.

Desde a fase de elaboração do Programa EDUCIMAT tem sido freqüente a tentativa de atingir tal pressuposto. Os representantes de cada área do conhecimento reivindicam em suas intervenções a necessidade de transição da fragmentação à totalidade das concepções e ações. Ainda que tal transição se constitua num exercício permanente mesclado por posições divergentes seguidas de ações que visam a unidade, muito em função da diversidade na formação básica dos profissionais ligados ao programa – matemática, pedagogia, biologia, química, física, antropologia, entre outros – condicionando a uma postura dialógica interdisciplinar, sem negar as divergências resultantes das convicções pessoais e experiências coletivas de cada integrante do grupo.

A significação a que nos propomos está próxima do que MORIN (2000, 115) chama de projeto comum, em que:

Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “meta-disciplinar”, o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida, é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo aberta e fechada.

Neste sentido, a crítica referente ao modelo cartesiano, volta-se para o enclausuramento dos saberes, admitindo que estes devem estar relacionados entre si e entre os sujeitos envolvidos com os ramos do conhecimento, através de um projeto comum.

Segundo Lück (2002), para se alcançar o nível de integração interdisciplinar, se deve considerar alguns pressupostos fundamentais à implantação da interdisciplinaridade: *o dinamismo, a relatividade, a interatividade, a maturação, a interdependência e a comunicação.*

Do ponto de vista teórico, *o dinamismo* está ligado à constituição de uma ação que se processa continuamente, numa elaboração intermediária do conhecimento, *orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela* (ibidem, 68). Nesse aspecto, a coordenação do programa durante as reuniões de trabalho utiliza uma mediação crítica e aberta que resulta na garantia, indubitável, do dinamismo.

No caso da *relatividade*, esta se refere à busca da verdade que não pode ser percebida como absoluta. É necessária a compreensão de que aquilo que se conhece da realidade depende do olhar do sujeito cognoscente. Desse modo, os saberes desenvolvidos não devem ser apregoados como verdades estanques e absolutas. Essa abertura também tem sido marcante na construção do programa EDUCIMAT, à medida que a equipe se renova e possibilita a integração de outros olhares sobre seus objetivos e procedimentos, mediante debates teóricos e práticos.

Já a característica da *interatividade* se deve à forma como se estuda o fenômeno, considerando as várias dimensões existentes numa certa realidade que não deve estar desvinculada do conhecimento a ser adquirido pelo educando, mas intimamente relacionada. A idéia do curso piloto representa a busca da interatividade com os sujeitos da aprendizagem (professores-tutores).

A *maturação e a interdependência* estão relacionadas ao método em que a interdisciplinaridade será construída, a partir de estágios de maturação da consciência, considerando a construção do conhecimento como unitário, em que as áreas estarão ligadas por vínculos de profunda afinidade, isto é, procura-se estudar a realidade, entendendo-a como complexa e una, sem fronteiras disciplinares. Essas características acompanham todas as etapas do Programa, como eixo condutor de qualidade.

E, finalmente, a *comunicação* existe quando se criam pontos de discussão, possibilitando novas combinações e aprofundamentos dentro do grupo de informações, em torno do projeto interdisciplinar, em que o diálogo é a única condição que possibilitará a efetivação da interdisciplinaridade.

Posso afirmar que estes pressupostos estão presentes no interior da proposta interdisciplinar do Programa EDUCIMAT, que se aproxima da prática como um movimento ininterrupto, criando e recriando, numa dinâmica dialógica entre sujeito/objeto num ambiente aberto de diálogo constante. Obviamente, em função do movimento de concepções e práticas diferentes, surgem vez por outra contradições, quase sempre refletindo a ânsia de resolver pragmaticamente um problema complexo. Esse pragmatismo conservador que subestima a capacidade de criação e recriação do grupo atua como um retorno

(in)consciente e contraditório a modelos anteriores. Apesar de alguns desencontros quanto à concepção que deva ser assumida pelos membros integrantes do programa, o caráter interdisciplinar se impõe como característica central nas ações propostas.

Embora seja necessário admitir que uma visão unificadora não é suficiente para solucionar os problemas sociais e educacionais, constitui o primeiro passo de discussão e reflexão, para posteriormente planejar e executar medidas que visem transformar a realidade. Nessa perspectiva:

A interdisciplinaridade, portanto, propõe uma orientação para o estabelecimento da esquecida síntese dos conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo, de modo a ver a realidade globalmente, mas, sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares, como por exemplo teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade.  
(*ibidem*, 68)

Para que o trabalho desenvolvido alcance os fins desejados pela interdisciplinaridade, numa atitude dialética, é fundamental a participação de todos os envolvidos, sendo necessária, principalmente, uma tomada de consciência para a mudança da forma como se organiza o pensamento e o saber na atualidade: segmentarizado através da mutilação do conhecimento.

Barbosa (2001) afirma que para o empreendimento desta proposta:

... é preciso saber que a sua prática depende da atitude que cada educador deve tomar frente o conhecimento, despidendo-se de toda postura positivista que o tem caracterizado neste século, superando o parcelamento do saber em busca da objetividade necessária que possibilite a compreensão global.  
(Apud FAZENDA, 1992, 65)

O entendimento por parte dos educadores, acerca deste novo paradigma constitui exigência primordial para uma atitude de compromisso por mudanças na educação, e de responsabilidade ao aceitar o desafio perante o novo, propondo o redimensionamento do “velho” na perspectiva de melhorias na qualidade do ensino.

A opção pela ruptura exige sacrifícios e a devida consciência de que o processo transitório de uma visão positiva e compartimentada a uma postura interdisciplinar não acontece de maneira rápida ou linear. As dificuldades e equívocos deverão ser encarados como constitutivos do processo de integração entre as diversas áreas do conhecimento e seus profissionais.

No tópico a seguir, se discutirá as diversas contribuições da interdisciplinaridade para os processos de transformação da realidade educacional.

A implantação de uma educação interdisciplinar, segundo Aragão (1992), implica uma formação adequada dos professores no que concerne a uma nova/outra postura nas relações aluno-professor-conhecimento, baseada na relação dialógica, cuja metodologia concentrar-se-á na comunicação, num exercício de reflexão e ação conjugada. Esta formação caracteriza-se, de acordo com Fazenda (1992), pela mudança de atitude e pela relação entre quem ensina e quem aprende, distanciando-se da prática educativa baseada na transmissão do saber, segundo um modelo hierárquico e linear, pois:

O pressuposto básico para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve, sobretudo, participação. A participação individual (do professor) só será garantida na medida em que a instituição (escola) compreender que o espaço para “troca” é fundamental.  
(Ibidem, 94).

Neste sentido, a ação pedagógica alicerçada no processo educativo pautado no modelo interdisciplinar exige uma postura filosófica no sentido da busca de novas dimensões para os antigos problemas que emergem da realidade. A interdisciplinaridade se alimenta do espírito de ousadia, de inovação, de busca por novos caminhos. Deste modo à formação inicial e continuada do educador deve ser desenvolvida no sentido de produzir anseios por descobertas, gerando inquietações que o levem a refletir, questionar e principalmente agir.

A formação continuada torna-se, então, primordial para que se realize um trabalho de qualidade, *mais significativo e mais produtivo* (LUCK, 2002, 89). Enfim, pensar programas em “moldes” interdisciplinares, pressupõe mudanças multidimensionais para que barreiras possam ser derrubadas, tais como atitudes de acomodação, para que o ensino realizado atinja um certo grau de desenvolvimento capaz de progredir em grandes proporções, tornando-se socialmente mais significativo, superando os desafios institucionais, materiais, metodológicos e de formação docente para que alcance uma formação global, de percepção interdisciplinar.

Outra reflexão se refere à superação da dicotomia ensino-pesquisa, admitindo que a “única” forma possível de aprendizagem deve está pautada na pesquisa, ressaltando-se a necessidade de que esta deve admitir uma proposta integradora de áreas distintas do conhecimento, já que, o fenômeno possui várias dimensões e a variedade de olhares possibilitará o melhor conhecimento do objeto em estudo. Fazenda (2000, 115) enfatiza que:

A pesquisa que denominamos de interdisciplinaridade nasce de uma vontade construída. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma

de conhecimento – a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado.

Essa possibilidade de produzir um conhecimento a partir da conjugação de diversos olhares, construindo uma compreensão multifacetada da realidade deve ser o resultado da intenção das pesquisas interdisciplinares que surgem no momento em que se procura refletir sobre as teorias, percebendo-as como imperfeitas e incompletas, contribuindo assim, para promover o avanço do conhecimento no campo científico e para o aprofundamento no saber pedagógico, constituindo melhorias na qualidade do ensino mediante a superação contínua da fragmentação, buscando uma formação integral dos sujeitos envolvidos.

A contribuição da interdisciplinaridade diante da superação da dicotomia ensino-pesquisa, está intimamente vinculada à formação de professores-pesquisadores comprometidos, no sentido de recuperar a unidade do fenômeno estudado a partir de um projeto comum em que há possibilidade de diálogo, por parte dos pesquisadores que se comprometerem com a pesquisa, tratando de olhar por meio das várias áreas do conhecimento que se relacionam numa atitude de reciprocidade.

Ressalta-se que o pleno desenvolvimento de uma investigação que possa corresponder ao novo paradigma emergente do conhecimento está em fase de transição, portanto, a insegurança por parte dos que desejam enfrentar este desafio está presente, pois: *estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está arraigado dentro de nós.* (FAZENDA, 2001, 16). Isto significa a necessidade de enfrentar o medo e mergulhar num trabalho que vise transformar a realidade do ensino pautado no currículo tradicional é evidente, porém, o projeto interdisciplinar sozinho, sem a responsabilidade individual e coletivo de todos da respectiva instituição não conseguirá realizar avanços rumo às mudanças.

Por fim, outra contribuição de uma educação interdisciplinar diz respeito à forma de entender o mundo e, conseqüentemente, tentar mudá-lo. Os indivíduos conscientes de que o homem é um ser no mundo, situado nele e não fora dele, por meio de um estudo interdisciplinar, tornam capazes de perceber as múltiplas formas de compreender e modificar o mundo numa realidade multifacetada, como enfatiza Fazenda (1992), ao afirmar ser o homem *agente e sujeito do próprio mundo* e que este mundo é múltiplo e não uno.

Neste sentido, o indivíduo percebe que uma única abordagem do conhecimento pode vir a restringir a visão de homem e mundo, deturpando, até mesmo a realidade, tornando-se assim, necessária a recuperação do que possa vir a ser uma “falsa” percepção. Significa dizer que, por meio de uma educação que prioriza a “mutilação” do saber, o entendimento

torna-se restrito, devido ao distanciamento das disciplinas, em que se perde a capacidade de perceber o global. O indivíduo não consegue reorganizar as informações, enquanto a educação permanece dividida e os conhecimentos divorciados, podendo causar uma compreensão fragmentada da realidade.

A organização de propostas de formação interdisciplinar não significa garantia para alcançar uma unidicidade total do conhecimento. Sua finalidade está na capacidade de percepção e reflexão da realidade, para que seja realizado um caminho de volta ao UNO, de superação da fragmentação e descontextualização, que segundo Fazenda (1992), *pode correr o risco de se fazer uma ciência sem homem*, caracterizada por um tipo de educação *vazia de sentido*, em que o homem passa a ser objeto e não sujeito do conhecimento, receptor do saber e das transformações, distanciando-se do estudo do qual é parte integrante. ... *a ciência do homem passa a existir sem o homem*<sup>41</sup>.

A interdisciplinaridade propõe, então, ações que visem superar esta situação, trabalhando a construção do conhecimento a partir da percepção do próprio indivíduo e seu meio, de modo que o aluno sinta-se como parte integrante do universo e do conhecimento estudado, procurando estabelecer a conexão entre a teoria e a prática, trabalhando de forma intersubjetiva<sup>42</sup>, na compreensão de formação do homem total, para que este tome consciência da importância do seu papel na sociedade, tomando uma atitude frente aos problemas enfrentados na atualidade na tentativa de transformar a realidade existente.

Esse embate teórico e epistemológico em torno da interdisciplinaridade revela sua condição de construção ou (re)construção de princípios e possibilidades. Esse permanente movimento é a única convicção que se pode assumir, como faz refletir Alencar (2004, 62):

a interdisciplinaridade não se constitui uma “panacéia”, a curar os males da sociedade. Não surge para servir de “poção mágica”, a fim de solucionar os problemas do ensino, da pesquisa, enfim da ciência. (...) A interdisciplinaridade, considerada por alguns como utópica e por outros como instigadora, é questão de atitude. Atitude para se conhecer mais e melhor, atitude de troca, de reciprocidade, que impele ao diálogo, atitude de desafio perante o novo, de redimensionamento do velho, atitude de envolvimento e comprometimento, de construção coletiva, com projetos e com pessoas neles envolvidos, visando o enriquecimento mútuo - atitude de compromisso em construir sempre da melhor forma, enfim, atitude de encontro, e de vida.

---

<sup>41</sup> GUSDORF, apud FAZENDA, Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro, 1992, 35.

<sup>42</sup> Entende por intersubjetividade, um estágio que está além da subjetividade, “em que passa-se a aceitar e incorporar as experiências dos outros, a ver na experiência do outro, a complementação de sua própria”. FAZENDA, *Ibidem*, 40.

Ao transitar por alguns fragmentos dos pressupostos teóricos da interdisciplinaridade percebe-se a dimensão do desafio assumido pela equipe do EDUCIMAT. A compreensão do movimento perceptivo e das práticas dos professores envolvidos no grupo, especificamente na área de educação infantil, nas fases de elaboração e execução do projeto piloto está em construção. No plano teórico, prefiro assumir uma postura de desconfiança frente às fórmulas mágicas e de resgate dos princípios ligados à teoria do conhecimento. Desta feita, em tempos de profundas transformações geopolíticas e transições paradigmáticas no campo científico, a visão sobre a interdisciplinaridade não pode ser reduzida, fechada, definida; coerente é acompanhar criticamente o processo, a construção das alternativas possíveis rumo à superação da fragmentação que até hoje está bastante presente em nossas práticas.

As contribuições da interdisciplinaridade para a formação docente, ensino-pesquisa e compreensão para mudança são temas geradores e, ao mesmo tempo, fundamentam as esperanças dos que atuam na área de formação docente na interior da Amazônia. O contexto amazônico por sua imensidão territorial, sua diversidade cultural e o déficit social histórico tornam complexas as tentativas de implementação efetiva de políticas públicas. Nesse contexto, as universidades associadas e os poderes públicos locais têm duplo desafio: trabalhar de forma integrada e implementar práticas interdisciplinares.

Convicto de que interdisciplinaridade não se constitui em fim, mas em fundamento e meio que possibilitará uma imersão processual, num movimento de transição paradigmática que exige além de programas, reformas ou novos investimentos infraestruturais, se constitui numa tomada de posição pessoal, uma escolha ética e profissional que contribua para o projeto de transformação educacional e social.

Entendo ser importante apresentar algumas concepções sobre a interdisciplinaridade construídas historicamente. Essa breve revisão bibliográfica serve de base teórica ao diálogo entre os dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa e a fundamentos teóricos pertinente ao tópico posterior desta pesquisa.

### 3.2 - Professoras de Infância e Interdisciplinaridade: concepções e práticas em debate

É esse, então, o ponto crucial da condição humana. Somos indivíduos autônomos, modelados pela nossa própria história de mudanças estruturais. (...) Para superar nossa ansiedade cartesiana, precisamos pensar sistematicamente, mudando nosso foco conceitual de objeto para relações. Somente então poderemos compreender que a identidade, a individualidade e a autonomia não implicam separabilidade e independência.

(Fritjof Capra)

Nesse tópico, retomo uma breve bibliográfica sobre o tema mesclando os dados empíricos da pesquisa construídos a partir dos questionários e das entrevistas, mesclando-os aos fundamentos teóricos para analisar as concepções das professoras.

O formulário-questionário (Apêndice B) está constituído por questões mistas de múltiplas escolhas. O propósito, por meio deste instrumento, é o de sistematizar as opções de respostas das professoras de educação infantil da região do Baixo Tocantins acerca de seus conceitos interdisciplinaridade. No processo de análise apresento os diversos olhares produzidos pelos sujeitos da pesquisa no momento entrevista (ver Apêndice D).

O objetivo entender quais as percepções das professoras que atuam na educação infantil sobre interdisciplinaridade e sua base teórica.

#### **Algumas concepções sobre a interdisciplinaridade**

Historicamente, o conceito de disciplina está intimamente vinculado ao cientificismo, conforme afirma Santomé (1998), ao salientar que qualquer saber que deseje adquirir um reconhecimento social, deve estar submisso aos requisitos que as ciências físicas e naturais exigem para si mesmas. São princípios defendidos pelo positivismo, como conjunto ordenado de conceitos, problemas, métodos e técnicas que organizam o pensamento, tentando realizar a análise e a interação com a realidade.

O conhecimento disciplinar está organizado, mediante o pensamento e a visão da ciência e da realidade, desde o século XVIII, pelo paradigma positivista, subdividindo e isolando os campos de conhecimento, enquanto que a interdisciplinaridade visa preencher as lacunas deixadas pela fragmentação do saber, corrigindo as possíveis falhas acarretadas pela incomunicabilidade das disciplinas. Neste sentido, a interdisciplinaridade não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática onde “executar uma tarefa interdisciplinar pressupõe antes de mais nada um ato de perceber-se interdisciplinar”.<sup>43</sup> Este ato surge da

---

<sup>43</sup> FAZENDA, I. Interdisciplinaridade. História, Teoria e Pesquisa, 2002, 77.

busca pelo conhecimento para a compreensão de um problema complexo percebido na prática.

A dificuldade de definição do termo interdisciplinaridade reside no seu caráter polissêmico, isto é, ora apresenta significação que se aproxima da atitude de troca e cooperação entre as áreas do conhecimento e entre especialistas, ora constitui mera associação de disciplinas. Faz-se necessário, então, discutir as nuances que envolvem a compreensão da interdisciplinaridade no plano teórico e a partir das concepções de quem tem a tarefa cotidiana de mediar a aprendizagem das crianças.

O termo *interdisciplinaridade*, numa perspectiva ampla, apresenta convergências de pensamento que são resultado da interpretação do modo como se produz conhecimento e da origem do próprio ato de conhecer, que pode ser fragmentado, marcado pela distinção entre as disciplinas, com conteúdos fechados em *racionalidades auto-sustentadas* (LÜCK, 2002, 14) ou de maneira a preservar a totalidade, visando superar a compartimentalização. Essa visão reconhece a existência das ligações e das solidariedades, rompendo com o isolamento das áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como: *...uma idéia-força que visa contribuir para a recuperação do cartorialismo praticado na educação (...) bem como a ênfase sobre a reprodução de parcelas isoladas de conhecimento, destituídas de vida ou de inspiração transformadora.* (ibidem, 2002, 16)

Já Fazenda (1992, 8) refere-se à interdisciplinaridade como:

...uma questão de atitude (...) de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois, o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal. É uma atitude coerente, que supõe uma postura única frente aos fatos, é na opinião crítica do outro que fundamenta-se a opinião particular.

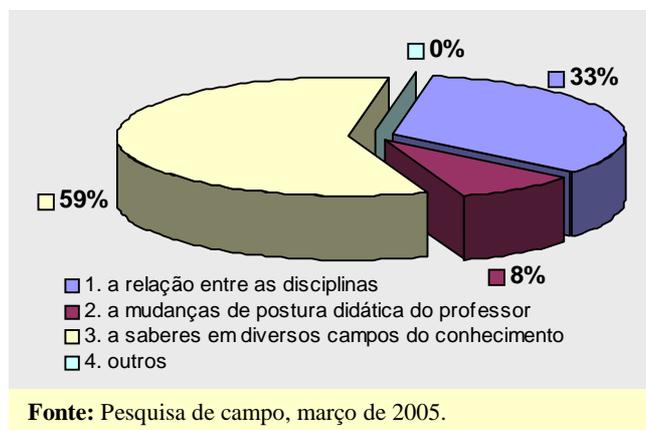
Tais percepções enfatizam um conhecimento global, buscando superar as barreiras disciplinares, num movimento que visa uma complementaridade entre teoria e prática. A interação entre idéias e atitudes interdisciplinares baseada na cooperação resulta na base para efetivação dos projetos de mudança no ambiente pedagógico.

No tópico a seguir apresento uma discussão dialógica com os dados construídos a partir das práticas das professoras do Baixo Tocantis.

Apesar de ser um tema relativamente recente no ideário da educação, nesse momento de transição e incertezas epistemológicas, o debate sobre as concepções de interdisciplinaridade é uma demanda concreta e fundamental para compreensão e superação de práticas que não condizem com o trabalho na educação infantil.

Início pela síntese das respostas das professoras quando questionadas sobre o conceito de interdisciplinaridade.

**Gráfico 13 – Conceito de interdisciplinaridade**



No questionamento sobre o conceito de interdisciplinaridade, tem-se 59% das respostas associando a interdisciplinaridade *a saberes em diversos campos do conhecimento* e 33% *à relação entre as disciplinas*.

Essa tendência é confirmada nas falas das professoras sobre essa questão:

Interdisciplinaridade é uma aula englobando todas as disciplinas.

(E. M. F. N., Bujarú, 32 anos)

É envolver várias disciplinas em uma só.

(C. F. P., Limoeiro, 31 anos)

No campo teórico, há muitas divergências sobre as abordagens acerca da interdisciplinaridade.

Certamente, a predominância das respostas se aproxima das concepções de interdisciplinaridade defendidas por Japiassú (1976) tendo como eixo temático a dimensão epistemológica e Fazenda (1992) a dimensão pedagógica; entretanto, os dois autores têm como base de suas teses a filosofia do sujeito. De acordo com eles, a interdisciplinaridade é apontada como saída para o problema da disciplinaridade, que é contextualizada como doença, devendo, portanto, ser superada/curada, através da prática interdisciplinar.

Para Japiassú (1976), grande estudioso da interdisciplinaridade, a atitude interdisciplinar ajuda os indivíduos no drama de viver na incerteza e na insegurança, ajudando a descobrir os limites do pensamento, em que o saber apresenta-se sob a capa de uma *imagem falsa de segurança* (apud FAZENDA, 1992, 12). O sensato seria basear-se na incerteza e relativizar a produção científica e a do ensino das ciências.

Os indivíduos precisam assumir uma postura criativa e individualista frente a produção e construção do saber, sendo capazes de “andar com seus próprios pés”. A gênese da interdisciplinaridade, portanto, encontra-se no envolvimento e na complexidade, na participação, no questionar, no indagar, no pesquisar. Assim, a *interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade de trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa* (Ibidem, 74).

A discussão sobre a aplicação do conceito de interdisciplinaridade e seus propósitos no contexto da educação brasileira está distante de um consenso. Numa posição frontalmente crítica ao sentido contemplativo do conhecimento atribuído à interdisciplinaridade e defendido por Japiassú (1976 e 1992) e Fazenda (1992), outros autores como Brinhosa (2003), Veiga Neto (1996) e de Etges (1997) discutem outras possibilidades e equívocos da transversalidade e interdisciplinaridade.

Na perspectiva baseada na concepção materialista-histórica a interdisciplinaridade é a possibilidade de interpenetração do conteúdo-forma entre as disciplinas e o conhecimento universalmente produzido. Nesse sentido, o conhecimento é gerado qualitativamente, diferente daquele existente em cada disciplina auxiliar atualmente pregada por outras tendências.

A partir dos argumentos dos autores dessa corrente de pensamento, a transversalidade é a mais nova invenção para a fragmentação do conhecimento, representado pela “novidade” dos temas transversais, negando a totalidade na construção do conhecimento. Segundo Brinhosa (2003,177-178) a visão mágica atribuída atualmente à transversalidade e à interdisciplinaridade camuflam a consolidação da fragmentação do conhecimento em favor dos valores da sociedade capitalista.

Diríamos agora: com a palavra os transversalistas (...) tendo por base a apropriação do conhecimento produzido na concepção da totalidade, o embasamento destes transversalistas é uma profunda ignorância letrada ou uma safadeza muito grande como o conjunto maior da população. Entendem os transversalistas que dessa foram se poderá democratizar e desbanalizar o processo de ensino.

Ao retirar a interdisciplinaridade do contexto da teoria do conhecimento assume-se o equívoco da banalização desse conhecimento na proposição de fórmulas mágicas que resultam quase sempre numa relação artificial entre áreas do conhecimento. O uso da interdisciplinaridade na recomposição do que foi intencionalmente fragmentado pela lógica de produção capitalista parece equivocada e enganosa.

Aprofundando a questão, Morin (2000, 115) destaca que a compreensão da concepção interdisciplinar exige uma postura diferenciada e crítica:

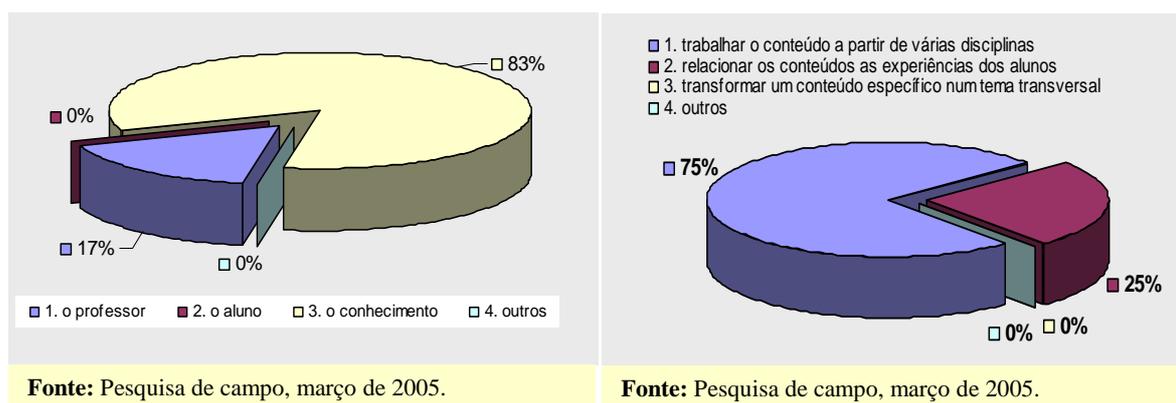
Interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação...

As manifestações sobre a compreensão de interdisciplinaridade criticam o modelo cartesiano, que se volta para o enclausuramento dos saberes, admitindo que estes devem estar relacionados entre si e entre os sujeitos envolvidos com os vários ramos do conhecimento, por meio de um projeto comum.

Concordo com as críticas acima em relação às posturas contemplativas e, muitas vezes, artificiais dos autores que defendem a interdisciplinaridade como única saída para disciplinarização não me parece ser de todo coerente. Contudo, entendo que a questão fundamental reside no campo epistemológico, da construção do conhecimento, percebido na prática concreta dos sujeitos. Assim, todas as tentativas de ruptura são interessantes para construção de **caminhos no plural** (grifo meu) e não um caminho seja ele qual for.

Na seqüência, duas questões que buscam identificar os principais sujeitos da interdisciplinaridade e o que define uma ação interdisciplinar.

**Gráfico 14 – Sujeitos da interdisciplinaridade**    **Gráfico 15 – Ação interdisciplinar**

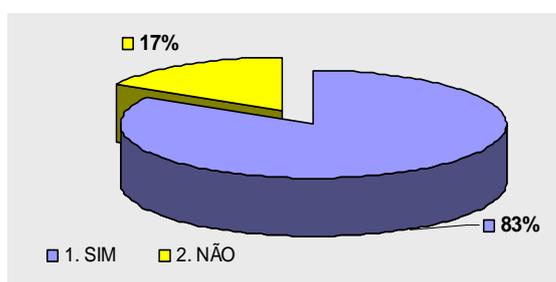


As respostas das duas questões anteriores demonstram similaridades. Sobre quem seriam os principais sujeitos da interdisciplinaridade, 75% das professoras apontam *o conhecimento*; 25% *o aluno*; e, 5% *o professor*. Já sobre o que definiria uma ação interdisciplinar: 75% afirmam que é *trabalhar o conteúdo a partir de várias disciplinas*; e, 25% *relacionar o conteúdo às experiências dos alunos*. Nesse comparativo, vai se

confirmando uma visão epistemológica na definição do conceito de interdisciplinaridade onde o conhecimento é considerado como elemento central. Ressalta-se ainda o protagonismo atribuído ao aluno em detrimento ao professor, o que pode revelar uma tendência com ênfase na aprendizagem do aluno. A figura do professor fica reduzida a um papel secundário.

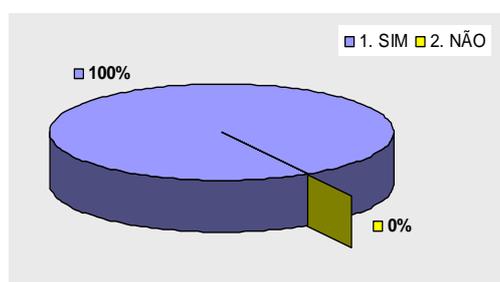
Os próximos questionamentos visam identificar a relação da prática pedagógica com a interdisciplinaridade.

**Gráfico 16 – Definiria sua prática como interdisciplinar?**



Fonte: Pesquisa de campo, março de 2005.

**Gráfico 17 – A interdisciplinaridade é a forma mais adequada para educação da infância?**



Fonte: Pesquisa de campo, março de 2005.

Questionadas sobre se definiriam sua prática pedagógica como interdisciplinar, 83% das professoras afirmaram que *sim*. Essa auto-definição de prática interdisciplinar coincide com a resposta unânime (100%) de outra questão concordando que a interdisciplinaridade é a forma mais adequada para o trabalho na educação infantil. Em que pese o desejo e o reconhecimento de que se deve trabalhar de forma interdisciplinar, as professoras não evidenciam um conhecimento mais profundo sobre a questão.

Interdisciplinaridade... nem só eu, mas todo mundo, as vezes, se perdem... Interdisciplinaridade sem mesmo a gente perceber a gente faz na escola. É estudar uma disciplina, mas que cada professora pega um tema e cada um estuda o seu não de forma separada (português-matemática). Todos fazem sem saber. São tantos conceitos que vão mudando é “inter”, depois “trans”, depois “não sei o que”, a gente nem conseguiu captar o primeiro aí a gente fica pirado.

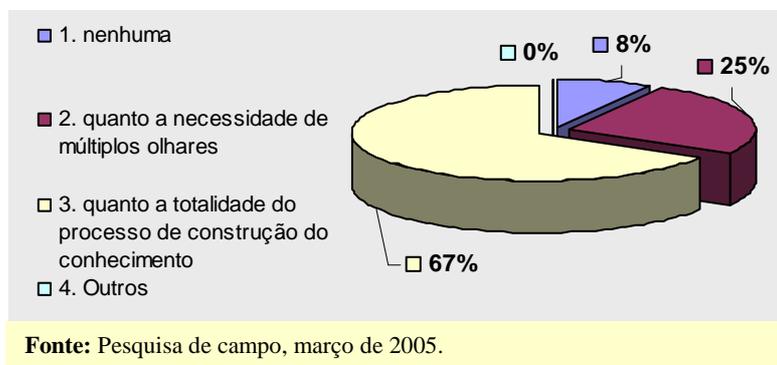
(A. C. C. L., Concórdia do Pará, 32 anos)

Interdisciplinaridade é o que se usa agora. Você trabalhar um conhecimento na ótica de vários conhecimentos (...) quando você trabalha o conhecimento de mundo com a criança, você está trabalhando a interdisciplinaridade porque você está colocando um certo conceito, um certo conhecimento, um certo assunto na visão de cada uma das disciplinas de acordo com o que está pedindo a matemática (...) que a criança perceba esse inter-relação de um assunto que ela possa perpassar pelas outras disciplinas, então interdisciplinaridade é a chave.

(M. E. S. M., Bujarú, 45 anos)

A próxima questão aborda uma das questões centrais desse estudo: qual a relação entre infância e interdisciplinaridade?

**Gráfico 18 - A relação entre infância e interdisciplinaridade.**



Dando seqüência à lógica de integração entre a infância e interdisciplinaridade, 67% das professoras apontam a relação *quanto à totalidade do processo de construção do conhecimento*; e, 25% *quanto a necessidade de múltiplos olhares*.

Nas falas convictas das professoras a certeza de um tempo de transição nas concepções...

Infância e interdisciplinaridade caminham juntas. Elas não podem caminhar separadas. Se eu reconheço que meu aluno é um ser total, constituído de várias peculiaridades e várias necessidades, eu não posso deixar de trabalhar o enfoque interdisciplinar, senão vou estar me contradizendo. Como é que eu vejo o aluno de uma forma e trabalho de outra, fica uma coisa sem nexos.

(D. I. A. V., Mojú, 32 anos)

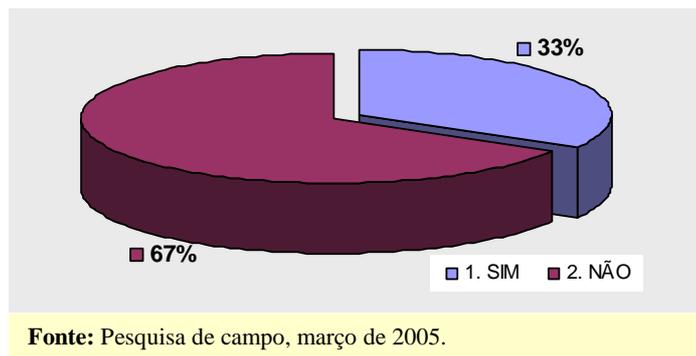
Eu acho que a interdisciplinaridade está voltada pra infância porque a criança vê algo de vários ângulos. As pessoas que não trabalham com criança acham que ela, porque é criança, ela tá fazendo aquilo porque é criança, mas não é. Ela vê a coisa de vários ângulos. Então, se ela vê por vários ângulos, a interdisciplinaridade tem que estar presente no dia dela. Por isso que é importante trabalhar a interdisciplinaridade com a criança.

(C. F. P., Limoeiro, 31 anos)

(...) Na infância a criança tá naquela fase que é explosão do conhecimento. A criança quer saber tudo, é a época da descoberta. (...) Então, quando você trabalha a interdisciplinaridade, se junta essa vontade de aprender, de conhecer da criança com a forma como você media esses conhecimentos, então a coisa está entrelaçada. Se souber aplicar direitinho tem resultado.

(M. E. S. M., Bujarú, 45 anos)

Acerca da influência da formação inicial de estudar as concepções sobre interdisciplinaridade as professoras revelam:

**Gráfico 19 – Influência do curso de formação inicial**

O gráfico acima demonstra o quanto as discussões acerca do tema interdisciplinaridade são recentes nos cursos de formação inicial. Afirmam 67% das professoras que o seu curso de formação inicial não oportunizou devidamente estudo/reflexão sobre interdisciplinaridade. Certamente caberá à formação continuada redefinir essas competências não assimiladas durante a formação básica.

Durante o diálogo com as concepções das professoras percebo que a interdisciplinaridade não é um elemento estranho. Há uma coerência geral nas tentativas de conceituá-la, ainda que as falas demonstrem um certo grau de distanciamento do polêmico debate teórico contemporâneo sobre esse tema.

Interessante observar que a interdisciplinaridade como teoria, em geral, ainda é percebida como algo complexo pelas professoras. Certamente resultado de uma formação inicial que não favoreceu devidamente essa compreensão. Contudo, as narrativas das professoras sempre associam a interdisciplinaridade à prática pedagógica cotidiana que envolve os sujeitos da aprendizagem (professor e aluno), facilitando assim, seu significado e utilidade. O desafio do programa EDUCIMAT pode ser definido como o esforço de juntar, mesclar essas dimensões (teoria e prática) através da reflexão crítica, o que possibilitaria uma mudança de concepção e postura das professoras-tutoras.

A seguir, no capítulo final desse trabalho, organizo as falas dos sujeitos de maneira a compreender a mobilidade conceitual que possibilita a “transição paradigmática no plano teórico e prático”.

## CAPÍTULO IV

### 4 - Dialogando com as concepções das professoras do Baixo Tocantins: a criança [infância] e interdisciplinaridade

De verdade. Totalmente reformulado. Na verdade eu agora realmente tenho conceito de infância. O que eu tinha não era conceito, era pré-conceito de criança. A gente vive com a criança – eu que sou mãe – como se ela não tivesse voz. Porque a gente não respeita, não leva em consideração. Isso é preconceito mesmo. Agora minha filha pergunta as coisas e eu pergunto o que ela pensa disso. (...) Porque agora eu sei que ela tem o mundo dela que eu preciso respeitar esse mundo.

(Professora de Concórdia do Pará)

O momento de inserção das falas dos sujeitos da pesquisa e sua análise é sempre uma etapa complexa para o pesquisador. Contudo é rico e revelador, na medida em que propicia aproximações da realidade pesquisada e, ao mesmo tempo, constitui o momento integrador entre os fundamentos teóricos e as informações construídas ao longo do trabalho de campo.

O processo total de construção das entrevistas envolveu 12 (doze) professoras selecionadas pelo critério de representação sendo 02 (dois) por município. Para perceber a mobilidade conceitual foram entrevistados duplamente 05 (cinco) sujeitos.

Metodologicamente, a análise das entrevistas foi organizada a partir do momento em que elas foram realizadas: antes da realização do módulo e as realizadas depois do módulo. As questões das entrevistas apresentadas foram comuns e na mesma ordem para todos os sujeitos – entrevistas semi-estruturadas – (Apêndice A e B). No processo de registro todas as entrevistas foram gravadas digitalmente e transcritas.

A associação das falas dos sujeitos às tendências e correntes de pensamento não devem ser compreendidas como definidoras de fronteiras teóricas ou unilateralidade da prática pedagógica. Não se concebe aqui as teorias como separadas, antagônicas, mas complementares, interdependentes e transitórias.

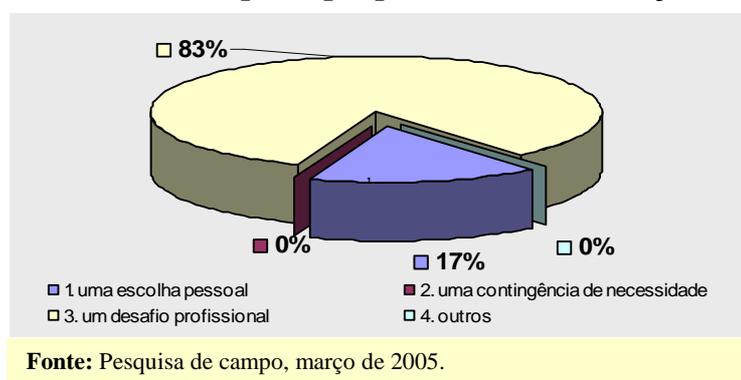
No tópico a seguir, serão apresentados o resultados sobre influência da formação inicial para as concepções de infância e interdisciplinaridades na visão das professoras (Apêndice C).

#### 4.1 - Formação inicial e a construção das concepções

O objetivo é entender quais as variáveis importantes na história de formação inicial (licenciatura) das professoras da educação infantil. Nesse caso, todos os sujeitos da pesquisa já concluíram pelo menos uma graduação (licenciatura) nos seguintes cursos: Pedagogia, Ciências Sociais, Matemática e Ciências Biológicas. Qual a relação dessa formação inicial com a aquisição de conceitos fundamentais à prática pedagógica?

Indagadas sobre qual a principal motivação para atuar na educação infantil, as professoras responderam:

**Gráfico 20 – Motivo principal para atuar na educação infantil**



Questionadas sobre qual o principal motivo para atuar na educação infantil, 83% afirmam ser *um desafio profissional* e 17% *uma escolha pessoal*. Tais números revelam o quanto a educação infantil está distante do ideário das professoras, ainda que represente um desafio profissional a ser vivenciado. Mesmo sem a motivação pessoal, se percebe que há um reconhecimento da importância dessa modalidade para o processo educacional e, ao mesmo tempo, o quanto é fascinante atuar profissionalmente, apesar da desvalorização. Eis o que dizem as professoras,

(...) Porque eu fui de repente jogada para ser professora e professora de educação infantil. Eu achava que eu tinha que brigar com elas do início ao final da aula. Que eles não iam aprender o que iria ensinar. (...) Minhas concepção vem muito a partir da formação inicial. E junto com essa formação inicial eu nunca deixei de estar em formação continuada: curso de formação de professor nas férias e especialização em psicologia educacional que estou terminando.

(D. I. A. V., Mojú, 32 anos)

A minha primeira experiência como professora de educação infantil foi frustrante. Fui muito tolhida. Mas superei os obstáculos e fui além.

(M. E. S. M., Bujarú, 45 anos)

As lembranças dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação inicial evidenciam o papel relevante da academia:

Os meus conceitos foram somados a outros conhecimentos que eu tinha, mas que ainda não tinham sido postos em discussão. Todo meu caminhar na universidade me fez refletir que a educação sistematizada, as vezes, é deturpada teoricamente dentro da escola acaba tolhindo muito a questão da infância. Às vezes, o sistema educacional tolhe a criança enquanto infância.

(A. R. M. N., Abaetetuba, 27 anos)

A universidade dá uma formação mais em nível médio e fundamental. Mas não deixou de dar uma “pincelada” na educação infantil. Fui aprendendo mais durante os estudos teóricos, conversas com as colegas durante os cursos de formação continuada. Esse desenvolvimento da criança já vem com olhares ao redor, ou seja, não se restringe a uma coisa, mas várias. Não se consegue fazer um trabalho isolado em um trabalho tá envolvendo tudo, está havendo uma interdisciplinaridade.

(A.R. Q., Abaetetuba, 31 anos)

Eu trabalhava meio dissociado, por falta desse conhecimento. Porque até o ensino médio a gente trabalha com o ensino voltado a metodologias. Já no curso de formação se faz um pouco mais essa relação teoria e prática.

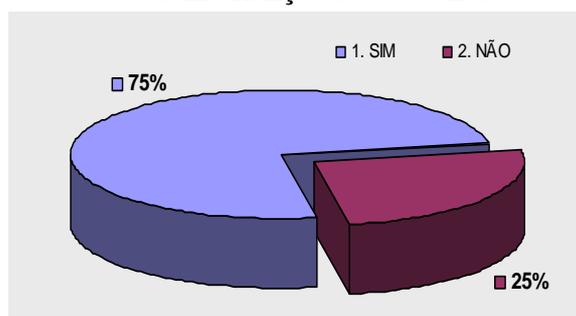
(V. S. R., Mojú, 35 anos)

Nas falas das professoras fica evidente o reconhecimento de que um curso de licenciatura em nível superior possibilita um contato relevante com os elementos teóricos, fundamentais ao docente, principalmente se comparado ao ensino médio. Contudo, percebe-se uma consciência da necessidade de outras formas de aquisição e renovação dos conhecimentos, seja na troca de experiências com outros colegas de profissão ou em cursos de formação continuada.

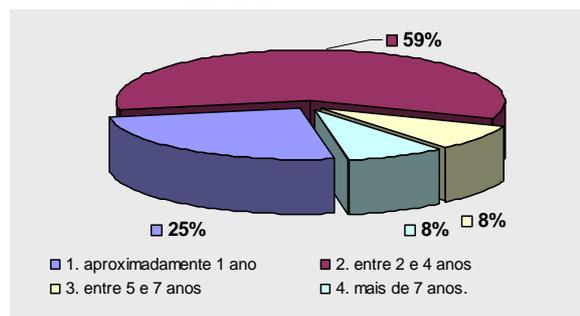
Outro elemento importante citado é a diferenciada atenção à sub-área da educação infantil em relação ao ensino fundamental e médio, segundo a professora (A.R. Q., Abaetetuba, 31 anos), restando apenas uma “pincelada” de conhecimento sobre a educação infantil. Esse fato aponta o desinteresse histórico que há em relação aos estudos sobre a infância. Contudo, atualmente se pesquisa e produz cada vez mais nessa área.

A seguir, três questões agrupadas que indagam sobre o trabalho pedagógico na educação infantil...

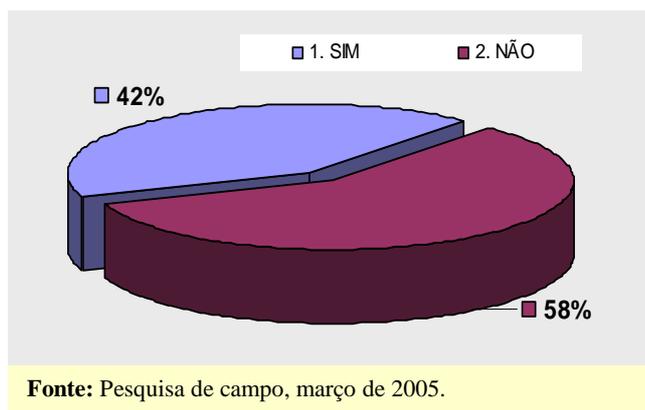
**Gráfico 21 – Sente-se preparada para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos?** **Gráfico 22 – Tempo que trabalho educação infantil**



Fonte: Pesquisa de campo, março de 2005.

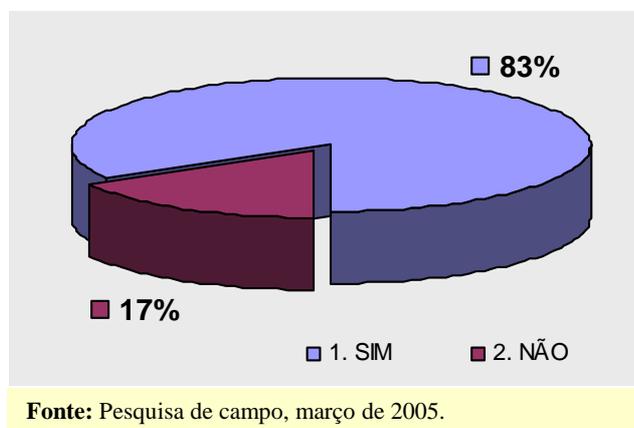


Fonte: Pesquisa de campo, março de 2005.

**Gráfico 23 – O trabalho com crianças de 0 a 6 anos é diferenciado?**

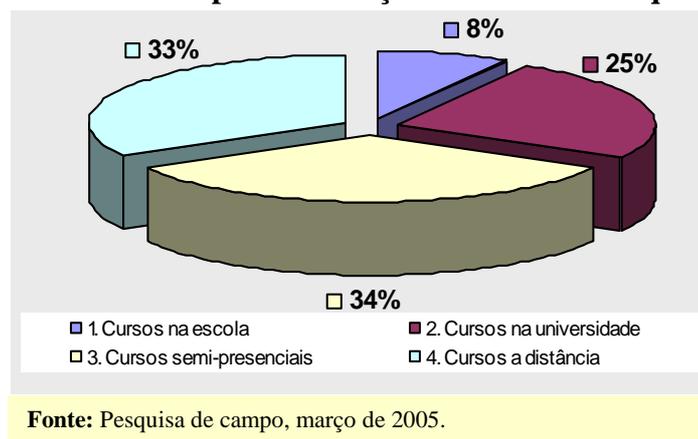
Os gráficos acima evidenciam que a maioria das professoras, ou seja, 75% se sentem preparadas para atuar na educação infantil. E que o tempo médio de experiência das professoras com educação infantil é de 1 a 4 anos (dados agrupados). Ainda, que 58% das informantes considera que o trabalho na educação infantil é diferenciado, esses dados demonstram que as vivências com a educação infantil são bastante recentes.

Será que as professoras apesar das situações de desvalorização salarial, carência de infra-estrutura tem expectativas de continuar atuando profissionalmente na educação infantil?

**Gráfico 24 – Expectativa profissional**

Numa demonstração de contentamento com sua atividade profissional com crianças de 0 a 6 anos, 83% das professoras confessam desejar continuar investindo na modalidade da educação infantil, revelando uma perspectiva esperançosa e comprometida.

Sobre os tipos de formação continuada mais adequadas, assinalam as professoras:

**Gráfico 25 – Tipo de formação continuada adequada**

Diante dos modelos de formação continuada apresentados, consideram mais adequadas: 34% cursos semi-presenciais; 33% cursos a distância; 25% cursos na universidade; e, 8% cursos na escola. A predominância da modalidade semi-presencial e a distância sugere o condicionamento às dificuldades de deslocamento e acesso aos pólos ou cursos regulares. Tenho a impressão de que a resistência à educação a distância tem diminuído substancialmente.

Esse esforço de tabular e analisar os dados do questionário possibilitou as primeiras aproximações do processo de construção conceitual dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, reconheço que as percentagens são resultado de uma seleção objetiva por múltiplas escolhas (de marcar). Portanto, poderá haver algumas variações no comparativo com as informações das entrevistas - que serão apresentadas a seguir -, justamente por exigir do sujeito entrevistado uma elaboração espontânea e, conseqüentemente, mais fiel as suas convicções.

A seguir apresento a temática que discute a concepção de criança dos sujeitos da pesquisa na dinâmica comparativa entre antes e depois do módulo.

## 4.2 - Concepções de Criança [Infância] em movimento

### *Como você definiria a criança?*

#### **ANTES DO MÓDULO:**

Criança é uma criatura de Deus que está no mundo para trazer alegria, para transformação, não só da vida dela, mas, imagino eu... também a transformação do planeta porque o futuro da humanidade depende muito das crianças. Eu vejo a criança como um espelho do futuro. Se nós educarmos bem nossas crianças, talvez pro futuro não muito distante, poderemos viver melhor sem guerra, sem fome, sem violência.

#### **DEPOIS DO MÓDULO:**

A concepção de criança pra mim modificou um pouco porque eu ainda não tinha estudado profundamente a inter-relação entre professor e aluno (...) Eu tinha uma visão diferente. Hoje eu sei que a criança é um ser que não é facilmente corrompido pelas coisas, pelos adultos (...) Tu não consegues dominar fácil os saberes, controlar a criança como a gente imagina.

**(R. C. C. C., Limoeiro, 27 anos)**

Uma visão romântica sobre a criança como sujeito determinado por Deus para redenção dos pecados humanos. Kramer (1998) define que a tendência romântica é centrada no papel do professor, em que a criança é considerada uma flor que precisa desabrochar e a escola um jardim isolado da realidade social, daí o termo “jardim de infância”.

A idéia da criança associada ao futuro condiciona a criança como ser incompleto e imperfeito, responsável pelos males da sociedade moderna que precisa ser moralizado tornar-se um bom adulto (depois que deixar de ser criança). Nessa limitada definição clássica estão presente os sentimentos de “ingenuidade”, “irracionalidade”, “incompletude”, “dependência extrema”, um “vir-a-ser no futuro” com objetivo de naturalizar a condição de ser criança. Essa noção da criança “ser tudo no futuro” camufla um “não ser no presente”.

A mudança alegada se refere principalmente à relação professor (adulto) e aluno (criança), considerando a criança um ser de autonomia, também capaz de construir seus saberes. Daí a importância de provocar o senso crítico das professoras e sua concepção com relação ao papel do aluno e de si mesma na relação pedagógica.

**ANTES DO MÓDULO:**

A criança é um sujeito ativo, jamais é um sujeito passivo e ela é um sujeito de interação (...) mais verdadeira porque tá manifestando o que de mais positiva e de verdadeira também ela é (...) que é aquele que ela está se constituindo na interação. Então, ela tá sendo verdadeira e, ao mesmo tempo, ela está passando aprendizagem pra quem está ali ao seu redor, que tem um pouco de percepção sobre isso. A criança é um ser ativo, um ser dinâmico, criativo, um ser que age, interage, que ensina e não somente aprende. Todas as crianças.

**DEPOIS DO MÓDULO:**

(...) A disciplina (FTM da educação infantil) contribuiu pra me provocar ainda mais questionamentos, investigar questões multiculturais que envolvem a infância. (...) Depois da disciplina o meu conceito de criança alargou mais no sentido de valorizar ainda mais ela como sujeito, não de um sujeito determinado ou condicionado, apesar de ela estar inserida em um contexto político e social e econômico que a faz assim, mas rica de oportunidade de construção de experiências.

(A. R. M. N., Abaetetuba, 27 anos)

**ANTES DO MÓDULO:**

Ser criança é uma fase da vida muito boa porque é uma época em que a criança tem muitas descobertas. Uma fase de muita aprendizagem, também.

**DEPOIS DO MÓDULO:**

Criança é um ser histórico e é definido dependendo do contexto em que ela está inserida, existe uma definição (...). Hoje a criança já é vista como um ser completo, um ser histórico.

(V. S. R., Mojú, 35 anos)

**ANTES DO MÓDULO:**

Penso que a criança é um ser em desenvolvimento. Na verdade não nasce assim totalmente nula, tal como uma folha de papel em branco, mas em desenvolvimento. Que vai necessitar sim de uma intermediação para que esse desenvolvimento possa acontecer.

**DEPOIS DO MÓDULO:**

Com certeza mudou um pouco. Confesso que confundia um pouco os conceitos de criança e infância. Realmente a infância não se limita àquele período de 0 a 6 anos, a infância pode estar presente na vida toda. A criança é uma etapa da vida que vai ser determinada sim pela idade cronológica. De zero a... nem bem aos seis anos, porque a criança não deixa de ser criança aos seis anos. (...) Isso é percebido nas escolas que atendem a educação infantil e ensino fundamental é como se criança só fosse criança... aquelas que estão ali na educação infantil. E quando elas passam para o ensino fundamental deixam de ser criança. (...) Elas não deixam de ser crianças só porque ela passou a participar do ensino fundamental! O que caracteriza a criança é essa... atividade, dinâmica de estar construindo e re-construindo conceitos.

(M. L. F., Igarapé-Miri, 36 anos)

<p><b>ANTES DO MÓDULO:</b> É um ser humano que precisa de atenção, que precisa ser orientada pelo fato de ela ter sua forma de pensar, de agir e que é bom dar um certo direcionamento pra ela, para que ela tenha êxito no futuro. Já que é a fase base, essa base deve ser muito bem trabalhada porque a base é tudo na formação do ser humano.</p>	<p><b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> De forma diferente da que eu falei da primeira vez. A partir do módulo eu tive uma nova visão (...). A criança é um ser histórico e que não foi valorizado a sua maneira de pensar. Não era vista como verdadeiro ser humano que pensa. (A.R. Q., Abaetetuba, 31 anos)</p>
---	--

As falas iniciais das professoras evidenciam forte influência da psicologia educacional e da teoria interacionista na construção de sua concepção de criança. Essa tendência tem sido predominante nos cursos de licenciatura fundamentadas nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, sobretudo, nos estudos ligados à aprendizagem. Nessa concepção, a criança é concebida como centro do processo pedagógico um ser ativo, criativo, crítico, portanto, de interação. O professor é o organizador/mediador que ajuda na construção de sua aprendizagem. A escola é vista como um lugar estimulador, alegre e desafiador que deve adaptar às crianças as necessidades da sociedade. Outra conhecida dessa tendência é o *construtivismo*.

A criança já vem com uma gama de conhecimento para sala de aula e o professor não deve anular, mas ser um mediador desse conhecimento (...) Trabalhar a criança num sentido mais pleno, dar a ela caminhos, deixar que ela ande por conta própria. (...) Eu tenho que deixar ela começar a investigar, descobrir as coisas.

(S. M. C. A., Igarapé-Miri, 41 anos)

Ao assumirem que a visão sobre a criança sofreu modificações após o contato com as discussões teóricas durante o módulo, as professoras passam a considerar principalmente a característica da criança como *sujeito histórico que produz cultura, de identidade multicultural e se desenvolve na totalidade histórica e cultural*.

Essa perspectiva sócio-cultural defende a noção de criança como um ser capaz e participante da vida em sociedade, ser autônomo e dialógico que, segundo considera Paulo Freire (1998, 121): *A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é processo. É vir a ser. Não ocorre em data marcada*.

Em geral pode-se perceber a influência de três tendências pedagógicas subtendidas nas falas das professoras acerca da criança: romântica, cognitiva ou sócio-histórico. Ressaltando que tais definições são apenas um esforço didático e não uma demarcação objetiva ou que não possam estar mescladas. Portanto, não há como fazer parte desta ou daquela tendência, mas ter seus princípios teóricos presentes no discurso e/ou na prática pedagógica.

A próxima temática “infância” foi, intencionalmente, separada da anterior “criança”, a fim de perceber a capacidade de definição dos sujeitos da pesquisa, ainda que para efeito de significação, por vezes, os conceitos se confundam.

***E a infância, como você definiria?***

<b>ANTES DO MÓDULO:</b> A infância é como se fosse uma escola de vida, uma preparação para uma vida de sucesso, uma vida de bastante trabalho e estudo. A infância é como se fosse um estágio para o adulto ser bem sucedido ou não, dependendo da situação que ela conviveu.	<b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> Eu percebi durante o curso, que a infância tem que acontecer, principalmente para pessoa se conhecer melhor, construir uma carreira ou um ponto de vista que vai ajudá-lo a ser um adulto de boa índole. <b>(R. C. C. C., Limoeiro, 27 anos)</b>
--	---

A idéia de *estágio*, pré-requisito para o sucesso na vida adulta sugere a funcionalidade imposta à criança pela sociedade, ou seja, para ser um bom adulto é preciso ser uma criança de boa índole. Essa naturalização da corrupção da criança pela sociedade e da educação como instrumento de moralização remete às idéias de Rousseau (1712 a 1778). Para ele, a criança perfeita é a educada, é a escolarizada, portanto, preservando toda sua pureza e inocência para ser cultivada por meio da educação.

Segundo outras definições das professoras...

<b>ANTES DO MÓDULO:</b> A infância é um período do aspecto de ver o crescimento, o desenvolvimento físico, orgânico, mental, intelectual, uma vez que é a primeira estadia humana em contato com toda a questão social, econômica, política. Então, querendo ou não, é um dos primeiros estágios de desenvolvimento da vida humana (...). A infância é um período, um período extremamente rico. A infância não é um aspecto determinante do tempo físico, cronológico, mas ela se prolonga ao nível espiritual, de ser das pessoas.	<b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> Infância não deixa de ser um tempo que não tem nem começo e nem fim, e que apesar dos condicionamentos sociais, ela nos dá uma aprendizagem muito grande pra vida (...) E que não deixa morrer os aspectos lúdicos do ser humano. <b>(A. R. M. N., Abaetetuba, 27 anos)</b>
---	--

<b>ANTES DO MÓDULO:</b> Infância... se resume... é a mesma coisa de criança. A infância é esse processo de desenvolvimento, de aprendizagem...	<b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> A infância já são as atividades dessa criança, a peculiaridade dessa criança, como ela se comporta, a forma de ver a vida, ter a liberdade de falar, de pensar. <b>(V. S. R., Mojú, 35 anos)</b>
---	---

<b>ANTES DO MÓDULO:</b> Infância, considerando minha própria infância, é um momento muito especial que precisa ter muita atenção - que eu não tive. A infância deve ser respeitada, ser levada a sério. A educação dessa infância... todas as fases dentro da educação são importantes.	<b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> Infância seria essa construção mesmo do ser humano desde que nasce, mas que não tem um período predeterminado, mas uma construção contínua. <b>(M. L. F., Igarapé-Miri, 36 anos)</b>
--	---

<b>ANTES DO MÓDULO:</b> A infância é aquele momento que a criança tá se percebendo, que ela tem que aproveitar. É o momento em que ela tem uma liberdade. Ela brinca. Tudo que ela faz ali é de uma forma natural, que ainda não tá muito presa às regras que são impostas porque a partir do momento que ela vai crescendo ela vai sentindo essa ‘pressão’, mas por enquanto é uma fase de descontração. Não há cobrança total. É viver aproveitando aquele momento que lhe é colocado sem tantas punições.	<b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> A infância como um processo de construção porque a partir da soma de cada vivência que ela vai formar o seu... que ela vai se construir, que ela vai se formar como indivíduo. <b>(A.R. Q., Abaetetuba, 31 anos)</b>
---	---

As tentativas espontâneas de conceituar a infância apresentam os termos *período*, *estágio*, *fase de aprendizagem*, *momento* – associado às próprias experiências – quase sempre ligadas ao processo educacional formal. A presença de tais termos nas falas dos sujeitos reforça a influência das teorias da aprendizagem como arcabouço teórico.

No outro momento, a presença dos termos *processo*, *construção* indicam a percepção da infância como um *continuum*, idéia de movimento, participação, autoria. Essa sutil transição terminológica pode ser considerada um despertar epistemológico, no sentido de (des)construir conceitos anteriores num processo de (re)construções de novas compreensões que fundamentaram rupturas também na prática pedagógica e na atuação como cidadãos. As rupturas derivadas desse processo também influenciam a participação na vida social, política e cultural das professoras. Enfim, esse movimento aprimora a concepção de ser humano e de sociedade.

Na busca de aproximar as concepções gerais das práticas específicas, e nesse caso, a prática pedagógica, a próxima temática indaga sobre o conceito de interdisciplinaridade e sua relação com a infância.

#### 4.3 - Interdisciplinaridade na educação infantil: em busca da ruptura

##### *Como você expressaria a sua concepção de interdisciplinaridade?*

<p><b>ANTES DO MÓDULO:</b> Eu tinha, mas acabei misturando um pouco por conta de tantas “naridades”, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade. Na verdade é esse modo de você desenvolver um trabalho onde esteja preparado para envolver outras áreas do conhecimento.</p>	<p><b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> (...) Sobre a questão da interdisciplinaridade, eu ainda não consegui quebrar a minha forma de ver essa questão. Pra mim ainda a interdisciplinaridade seria essa possibilidade de você ta mostrando a ela (criança) as várias formas de ta envolvendo aquele mesmo assunto, aquele mesmo conteúdo nas diversas áreas de conhecimento. (...) Eu até poderia mudar meu pensamento, meu conceito se nós pudéssemos aprofundar a discussão. Mas, pelo menos essa discussão mexe, provoca aquela vontade de conhecer sobre esse tema.</p> <p style="text-align: right;"><b>(M. L. F., Igarapé-Miri, 36 anos)</b></p>
--	--

<p><b>ANTES DO MÓDULO:</b> Interdisciplinaridade são vários conhecimentos... trabalhar um determinado assunto de uma disciplina voltado pra outro conhecimento. É trabalhar interligado um assunto e fazer a relação.</p>	<p><b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> A partir do estudo deste módulo eu percebi que eu já trabalho a interdisciplinaridade na minha prática. Por exemplo, trabalho uma, duas ou três disciplinas, no caso, trabalho arte, uma música voltada pra a educação de ciências. Percebo que está havendo uma interdisciplinaridade quando as duas disciplinas estão enfocando um determinado fim.</p> <p style="text-align: right;"><b>(V. S. R., Mojú, 35 anos)</b></p>
---	--

<p><b>ANTES DO MÓDULO:</b> Interdisciplinaridade é trabalhar um assunto e fazer uma relação. (...) Eu e minhas colegas trabalhamos juntas trocando informações. É um trabalho direcionado pra criança no seu contexto.</p>	<p><b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> Interdisciplinaridade como conceito, discussões, elas são muito bem vindas. Agora, na prática, eu acho que ainda há muito a se avançar (...) se torna um aspecto um pouco de dificuldade nessa articulação. Ela (interdisciplinaridade) é viável. Ela é possível.</p> <p style="text-align: right;"><b>(A. R. M. N., Abaetetuba, 27 anos)</b></p>
--	---

**ANTES DO MÓDULO:**

Durante os encontros na universidade, nós sempre estamos falando sobre a interdisciplinaridade, e aí quando a gente chegava na escola muitos professores me perguntavam sobre isso, aí nós conversávamos. A interdisciplinaridade vem tirar a monotonia da aula. Aquela aula que já tá batida. A interdisciplinaridade é uma mudança. Os alunos não gostam das aulas da mesma maneira. (...). Quando eu dou aula pegando a matemática e do mesmo ponto introduzir aula de história, por exemplo, a aula fica muito alegre, eles gostavam muito.

**DEPOIS DO MÓDULO:**

A interdisciplinaridade só é um atributo a mais pra eu trabalhar. Mas, em relação a criança mesmo, eu não acho que seja uma relação que eu tenha que utilizar só porque eu estou trabalhando com criança. Eu acho que eu tenho outros meios de trabalhar a educação infantil que não seja pela interdisciplinaridade.

(R. C. C. C., Limoeiro, 27 anos)

**ANTES DO MÓDULO:**

A interdisciplinaridade é um meio pelo qual..., um instrumento que tenta globalizar e trazer uma certa totalidade para a criança. Que deixa a criança mais livre, mais criativa. Seria o diálogo de todas as disciplinas explicando um assunto que é visto pela criança dentro e fora da escola. O trabalho com a interdisciplinaridade é uma maneira de está respeitando a própria diversidade que as crianças apresentam, os aspectos lúdicos, políticos. Nessa perspectiva, de não tentar fragmentar, cortar, colocar em caixinhas na cabecinha da criança (...) aqui é matemática, aqui você tem que aprender isso. Então você acaba facilitando um aprendizado mais completo que respeita o que a criança é enquanto infância.

**DEPOIS DO MÓDULO:**

O professor não deve se preocupar tanto em dar tudo pronto e acabado (...), deixar que as crianças sejam investigativas pra contribuir melhor no futuro delas. A partir das necessidades de buscar as respostas chegar ao seu amadurecimento.

(A.R. Q., Abaetetuba, 31 anos)

As falas iniciais dos sujeitos da pesquisa materializam a dificuldade de conceituar o termo *interdisciplinaridade*. Certamente por seu caráter polissêmico e dos sufixos *naridades* disponível na literatura específica provocando uma espécie de “ruído conceitual”, realmente difícil de desvelar.

Em geral, os esforços conceituais se aproximam da visão de instrumental e da mera *integração* entre as áreas do conhecimento disciplinar na dimensão da organização do ensino.

Contudo, é arriscado afirmar quais bases teóricas fundamentam as falas dos sujeitos, o que se percebe é uma mistura – compreensível – dos princípios que compõe a interdisciplinaridade. Contudo, nem tudo é confusão. Por exemplo, ao expressar sua opinião, a professora (A. R. M. N., Abaetetuba, 27 anos) usa expressões do tipo *meio pelo qual, instrumento, globalizar, totalidade, diálogo, diversidade*, terminologias que indicam uma visão contemporânea e aberta do sentido da interdisciplinaridade. Essa diferenciação terminológica não significa uma tentativa de hierarquizar as concepções, mas tão somente organizá-las. Ainda que concorde com essa visão de construção e integração do ponto de vista epistemológico presente na lógica da interdisciplinaridade, daí sua relevância para a educação infantil.

Já as falas posteriores às discussões do módulo, o que foi agregado às visões anteriores é sua relação com a prática docente na educação infantil.

Percebo que mesmo com algumas diferenças em relação as primeiras falas, existe uma noção um tanto quanto superficial, com respeito à concepção deste novo paradigma. Portanto, faz-se necessária uma outra investigação mais específica do assunto para compreensão da questão.

Em que pese o reconhecimento de que uma postura interdisciplinar não precede, necessariamente, uma consciência conceitual teórica mais profunda sobre o tema, mas representa uma condição cotidiana na prática pedagógica, como foi evidenciado na análise do questionário em que 83% dos sujeitos respondem que consideram sua prática como sendo interdisciplinar (ver gráfico 16).

Segundo afirma Ferreira (2001, 34), *apesar de não possuir definição estanque, a interdisciplinaridade precisa ser compreendida para não haver desvio na sua prática*. Assim, nem todas as posturas podem ser consideradas interdisciplinares. Idealmente, a professora necessita da consciência teórica que fundamente sua prática. Daí a importância de discutir as concepções.

Outro aspecto ressaltado nas falas é a dificuldade (complexidade) de se vivenciar tal qual está idealizado nas referências teóricas. Diante da necessidade de ir além de um estudo superficial, as professoras mostram-se abertas ao aprofundamento desse debate e para buscar novas possibilidades.

A próxima temática apresenta uma questão que visa unificar dois elementos complexos, porém fundamentais para situar o nível de entendimento dos sujeitos da pesquisa “infância e interdisciplinaridade”. Afinal, que relação você estabelece entre infância e interdisciplinaridade?

<p><b>ANTES DO MÓDULO:</b> A infância e a interdisciplinaridade são bem parecidas. Porque a criança não tem só um jeito de atuar, de brincar. A criança não tem só um jeito de atuar, de brincar. Agora ela ta brincando de carro, e depois já quer trocar, já sobe numa árvore, pega um barquinho. A gente não tá completo, não está fazendo a mesma coisa todo tempo.</p>	<p><b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> Trabalhar mais a afetividade da criança, relacionar os recursos que eu tenho e também os recursos da realidade da criança. Procurar entender melhor o que ela tá querendo me dizer e adaptar o meu trabalho a que aluno está necessitando. <b>(R. C. C., Limoeiro, 27 anos)</b></p>
---	---

<p><b>ANTES DO MÓDULO:</b> E a criança gosta, através da prática, sem perceber. Por exemplo, a contagem na questão da matemática.</p>	<p><b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> Às vezes eu me sinto pequena. Porque há insegurança, mas há vontade de chegar lá, de vencer, de ir mais além do que for possível, de poder contar com essa equipe que está aí. <b>(A.R. Q., Abaetetuba, 31 anos)</b></p>
---	--

<p><b>ANTES DO MÓDULO:</b> A importância da interdisciplinaridade no trabalho com a infância primeiro porque ela não trás o conhecimento separado, ao contrário, trabalho com tudo que está a redor da criança. Só que durante os cinco anos na universidade, eu queria colocar teorias na minha atuação docente, não dava certo. Ai eu ficava frustrada. A gente diz que trabalha um conceito tal, mas na prática não é. O trabalho com a interdisciplinaridade é uma maneira de está respeitando a própria diversidade que as crianças apresentam, os aspectos lúdicos, políticos. Nessa perspectiva, de não tentar fragmentar, cortar, colocar em caixinhas na cabecinha da criança aqui é matemática aqui você tem que aprender isso, então você acaba facilitando um aprendizado mais completo que respeita o que a criança é enquanto infância.</p>	<p><b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> Na escola onde trabalho, houve uma iniciativa para construir uma prática que poderia ser definida como interdisciplinar. Mas, apenas três professoras fizeram, as outras não concordaram. Como um todo, não conseguimos abarcar toda a escola. Mas foi a partir da nossa experiência que as pessoas começaram a olhar diferente. <b>(A. R. M. N., Abaetetuba, 27 anos)</b></p>
---	--

<p><b>ANTES</b></p> <p>Sobre interdisciplinaridade e infância, eu não sei responder?</p>	<p><b>DEPOIS DO MÓDULO:</b> A infância delas (crianças da região do Baixo Tocantins) não é assim... Ela não tá de forma adequada como deveria realmente ser desenvolvida. A infância de uma criança até mesmo por conta da situação financeira, da situação econômica, isso aí eu acredito que seja fundamental. Hoje eu já trabalho tentando formar a criança de uma forma integral. Antes eu trabalhava de uma forma mais fragmentada, não trabalhava o todo. Eu acho que não sou interdisciplinar, porque algumas tendências, de uma outra época, ainda influenciam na minha prática, com certeza. A partir do estudo deste módulo eu já vou tentar trabalhar de uma outra forma, contemplando, assim, de uma forma total a criança. Eu vou ter que continuar investigando, procurando outras fontes pra poder melhorar minha prática. <b>(V. S. R., Mojú, 35 anos)</b></p>
--	--

Ao apresentar esse desafio, somente uma professora (V. S. R., Mojú, 35 anos) não se arriscou em formular antes das discussões no módulo. Uma honestidade intelectual digna de registro. Por outro lado, as demais falas, ao contrário e surpreendentemente, mergulharam nas similaridades entre os dois elementos inclusive argumentando teoricamente e contextualizando. Nas respostas os termos *diversidade* e *totalidade* como características da criança ganham relevância em detrimento da visão fragmentada e funcional; por fim, as professoras assumem que sua prática precisa ser aprimorada e que o caminho mais coerente é o trabalho interdisciplinar na educação infantil.

De outro modo, as idéias posteriores ao módulo, representam uma mudança no sentido da reafirmação da importância de se ter concepção e uma postura interdisciplinar para o sucesso da condição de docente sempre voltada às características próprias da criança, o que não anula as dificuldades individuais e coletivas para efetivar uma prática competente e consistente, uma vez que a decisão é tem uma dimensão pessoal e demandas coletivas, e,

que depende fundamentalmente de uma intenção espontânea, endógena<sup>44</sup> do profissional da educação.

Outro ponto que pode ser destacado se refere à questão de se trabalhar a realidade do aluno. Porém, conceber a interdisciplinaridade somente como produto de integração, como fusão de conteúdos, é correr o risco de fugir do sentido sócio-cultural da realidade.

Em síntese, posso afirmar que em praticamente todas as comparações entre as falas anteriores e posteriores ao módulo a mobilidade conceitual foi percebida. Certamente seria pretensão afirmar que em função dessa mobilidade as professoras tenham atingido uma “transição paradigmática no plano teórico e prático”. Contudo, nas afirmativas das próprias professoras, após a ação reflexiva sobre as concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade proporcionadas no momento do curso do Programa EDUCIMAT não mais será possível ignorar a tarefa de repensar as práticas pedagógicas e assumir as mudanças de seu tempo.

No tópico último desse trabalho, a seguir, apresento as conclusões finais.

---

<sup>44</sup> De dentro para fora, uma escolha, um compromisso político e intelectual, enfim a assunção dos riscos como nos faz refletir Madalena Freire, 2003.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a elaboração desta pesquisa, mas sem pretender ter concluído a discussão sobre os diversos aspectos relacionados aos temas dessa investigação, passo agora a recuperar algumas das indicações já apontadas no decorrer do texto que permitem apresentar perspectivas resultantes deste estudo.

Discutir o processo de construção das concepções sobre criança [infância] e interdisciplinaridade das professoras do Baixo Tocantins, num momento de formação continuada específico, tem sido um desafio considerável, seja pelo sentido particular e subjetivo que cada sujeito percorre até suas definições conceituais, ou seja pelo caráter universal dos estudos na área de formação de professores onde, necessariamente, é preciso considerar aspectos da formação inicial, contínua, as tendências teóricas, a investigação empírica, além dos dados oficiais e as práticas cotidianas dos atores.

Antes de apresentar propriamente as conclusões desse estudo farei algumas considerações que julgo pertinentes.

O fato de ser membro do Programa EDUCIMAT, inserido na sub-área da educação infantil, me favoreceu algumas percepções e me limitou em outras. Por ser um programa recente, em fase inicial de execução tem uma dinâmica própria, desconcentrada, em que seus membros produzem muitas vezes a partir de suas demandas específicas por modalidade. São nos momentos coletivos, reuniões, seminários, workshop que a identidade do Centro de formação vai sendo forjada.

Afirmo que o curso piloto de formação de tutores em nível de especialização, realizado em Abaetetuba atingiu seus objetivos apesar dos problemas internos e externos típicos de uma primeira versão de um curso dessa envergadura. No plano interno, a ansiedade dos alunos cursistas em relação à continuidade do programa foi explicitada de maneira intensa em vários momentos, tensões que foram administradas com competência pela coordenação do programa. No plano externo, a burocracia exigida pelo Ministério da Educação para execução dos recursos financeiros, tem provocado dificuldades significativas à gestão das etapas do Programa.

Durante a pesquisa pude perceber o quanto é desgastante o dia-a-dia dos alunos cursistas do Baixo Tocantins, principalmente pelas precárias condições materiais, sobretudo, daqueles moradores de outros municípios. Sobre esse aspecto, algumas prefeituras sensíveis e conscientes de que a participação de seus professores num programa de formação continuada representa investimento em qualidade, subsidiaram a estada dos professores no

município de Abaetetuba, cidade pólo do Programa na região. É isso que esperamos das secretarias de educação. Entretanto, outras não tiveram a mesma compreensão, deixando por conta dos próprios professores as despesas com passagens, hospedagem e alimentação durante a 1ª etapa do curso.

Ressalto a incondicional colaboração dos sujeitos da pesquisa que, em nenhum momento, se negaram a colaborar com esse processo de investigação.

O momento de sintetizar as conclusões que foram construídas durante esta investigação não é tarefa menos importante ou complexa. Em se tratando de um estudo de caso que tem por objetivo retratar a realidade de forma completa e profunda se constituindo num instrumento de unidade dentro de um tema mais amplo, o percurso até aqui trilhado permite algumas considerações.

Nesse caso, vale retomar as questões de pesquisa formuladas no início desse estudo: *Como as professoras constroem suas concepções sobre a criança [infância] e interdisciplinaridade? Durante o processo de formação docente que aspectos decisivamente influenciam as concepções das professoras sobre a criança [infância] e interdisciplinaridade?*

Iniciarei apresentando as conclusões sobre a influência do processo de formação das professoras na construção de suas concepções em relação aos temas em discussão. Nesse aspecto, ficou evidente que o curso inicial (licenciatura), apesar das contribuições teóricas gerais, não preparou, suficientemente, para a atuação na educação infantil. A motivação para atuar na educação de crianças menores de 7 (sete) anos da maioria é definida como sendo uma oportunidade e desafio profissional, mais do que uma escolha pessoal a priori. Ainda assim, a maioria das professoras afirma se achar preparada para atuar nessa modalidade e demonstra uma expectativa positiva para atuação futura na educação infantil. A necessidade de participar de processos de formação continuada é demonstrada de forma evidente no posicionamento das professoras. O que chama atenção é a opção pelas modalidades semi-presencial e a distância, o que revela uma postura aberta para novas experiências pedagógicas, bem como a necessidade de adequação dos cursos de formação à rotina profissional e às condições financeiras das professoras.

Posso concluir que a influência dos cursos de formação inicial na construção das concepções das professoras é limitada, justamente pelo seu caráter curricular específico. Entretanto, a busca pela formação continuada demonstra o desejo de aperfeiçoamento e atualização profissional.

Segundo revelaram os dados da pesquisa, as concepções sobre criança [infância] das professoras são construídas a partir das seguintes variáveis. Um primeiro aspecto relevante é percepção que as professoras, em geral, de ver a criança como aluno, ser de aprendizagem. Reforça a tese de uma concepção “escolarizante” da modernidade. A criança precisa da escola para tornar-se. Agrega-se a esta questão, o objetivo da educação infantil que seria cuidar e educar, definido nas afirmações das professoras.

Certamente a escola tem um papel importante na constituição da sociedade moderna, sobretudo, a partir da revolução industrial em que a escola tinha como função moralizar o espírito infantil. Contudo, discordo da idéia de que a criança deva ser concebida meramente e formalmente como aluno, no sentido de torná-la a partir do mundo adulto, um *vir a ser* cidadã no futuro, necessariamente pela condição de ser membro de uma comunidade escolar formal. Infelizmente, o papel desempenhado por grande parte das escolas infantis é o de adequar os infantes ao mundo do consumo e da competitividade. Essa mesma escola precisa construir outras abordagens mais humanizadoras, em que a criança seja percebida como sujeito histórico e produtor de cultura (KRAMER, 1999).

No aspecto da origem das concepções de infância das professoras, percebo uma influência mediana dos saberes acadêmicos, mesmo com o crescimento perceptível das produções científicas e literárias sobre a infância. Afirmam as professoras que suas concepções são influenciadas por conhecimentos diversos, o que revela o papel da mídia nesse processo. Ainda, as experiências próprias da infância, principalmente as afetivas vinculadas à família e à escola, têm importância nas narrativas das professoras.

Ao buscar uma definição conceitual mais precisa, as professoras, em sua maioria, definem a infância como uma fase na vida do ser humano. Essa idéia de *fase* reafirma a influência das teorias educacionais com base na psicologia, muito presente nos cursos de licenciatura. Ressalto que a concepção da infância como uma totalidade histórica e social também foi bastante citada pelas professoras, o que pode revelar uma transição paradigmática na abordagem sobre a infância.

Percebo que a vida provinciana do interior paraense (Baixo Tocantins), onde vivem os sujeitos da pesquisa, influencia decisivamente na valorização das relações familiares. Daí surgem as concepções morais e afetivas em relação à infância.

A prática pedagógica das professoras recebe influência direta das suas concepções de infância. Essa constatação reforça a idéia central desse trabalho, de que as concepções demarcam, de certa maneira, as práticas pedagógicas. Portanto, modificando as concepções, poder-se-iam modificar as práticas.

O outro eixo dessa pesquisa se refere às concepções de interdisciplinaridade das professoras. Considero inicialmente o fato de que o Programa EDUCIMAT é elaborado coletivamente e com caráter interdisciplinar. Essa premissa convida a uma ruptura nas relações de ensino convencionais, seja na formação de professores ou na atuação destes no cotidiano pedagógico.

Reitero que a interdisciplinaridade não se constitui em fim, mas em fundamento e meio capaz de contribuir nas transformações das relações pedagógicas e sociais. Contudo, exige de quem a assume uma tomada de posição pessoal, uma escolha ética e profissional pelo interesse coletivo no sentido da transformação educacional e social.

A associação da interdisciplinaridade *a saberes em diversos campos do conhecimento* e ao definirem uma ação interdisciplinar como sendo *trabalhar o conteúdo a partir de várias disciplinas*, as professoras demonstram uma aproximação teórica da característica da multiplicidade em contraposição ao sentido único, isolado da disciplinarização. Considero esses aspectos um avanço significativo na forma de conceber a interdisciplinaridade.

Num esforço de identificar os elementos essenciais da temática, as professoras apontam o conhecimento e o aluno como sujeitos da interdisciplinaridade. Evidencia a tendência de priorizar a aprendizagem do aluno na sua relação com o conhecimento.

As professoras definem sua prática pedagógica como interdisciplinar, considerando ainda que a interdisciplinaridade é a forma mais adequada para o trabalho na educação infantil, outro avanço teórico que certamente inspira posturas pedagógicas mais abertas. Afirmando que diferente de outras modalidades de ensino fragmentadas pelo currículo disciplinar, a educação infantil tem por característica a interdisciplinaridade, justamente porque a criança tem a tendência natural de associar, estabelecer relação para buscar responder as questões-problemas que a inquietam. É a educação escolar que provoca rupturas drásticas, fundamentalmente a partir da 1ª série do ensino fundamental, propondo um modelo disciplinar que distancia ou invés de estabelecer o diálogo entre as áreas dos diversos conhecimentos históricos produzidos pela humanidade.

Há, segundo as concepções das professoras, uma integração entre a infância e interdisciplinaridade, afirmativa justificada pelas características próprias da infância como o espírito investigativo, a criatividade e a percepção global dos fenômenos. Portanto, mais que uma relação, há uma interdependência que os projetos e posturas pedagógicas devem possibilitar à criança na escola. Os sujeitos da pesquisa se definem como professoras interdisciplinares. Está evidente que essa convicção está associada muito mais às práticas

pedagógicas cotidianas do que da consciência teórica das docentes. Não pretendo aqui dicotomizar teoria e prática. Ao contrário, percebo como legítima a idéia de “ser interdisciplinar” pela/na ação – já que toda ação é precedida por uma reflexão e vice-versa.

O ensino de saberes na área de ciências e matemáticas em todos os níveis da educação formal se constitui num alicerce fundamental à construção de conceitos científicos e sociais professores e alunos. Contudo, apesar de sua relevância para formação da cidadania, tem sido certamente, das áreas do conhecimento escolar, uma das mais complexas, considerando entre outros fatores o baixo desempenho dos alunos diagnosticado nas avaliações do sistema educacional brasileiro. Há praticamente um consenso quando se busca compreender as possíveis causas dos resultados negativos de aprendizagem nessa área, que as condições de formação inicial e continuada dos professores devam ser discutidas e redimensionadas.

Em consequência disto, as universidades principalmente por meio de seus Programas de Pós-Graduação em parceria com as Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e o Ministério da Educação tem buscado implementar Programas e Projetos visando oportunizar aos professores, alternativas de formação continuada como estratégia de melhoria da qualidade do ensino de ciências e matemática. No caso da sub-área da educação infantil, em que pese, pedagogicamente não se pratique explicitamente a disciplinarização dos conhecimentos, a formação inicial dos professores, - mesmo aqueles graduados em Pedagogia - em geral não tiveram uma formação sólida nesta área do conhecimento. Daí a necessidade de possibilitar momentos de formação continuada que garantam ao professor repensar suas práticas no sentido de mediar com mais qualidade a aprendizagem dos alunos desde as primeiras experiências escolares.

Conforme já ressaltado ao longo deste estudo, o Programa EDUCIMAT concentra suas ações na formação de professores na área do conhecimento matemático e científico da educação infantil e ensino fundamental (até a 8ª série). No caso, dos sujeitos desta pesquisa, sendo a maioria das professoras licenciadas em Pedagogia, o contato mais específico e aprofundado com as discussões relativas ao ensino de ciências e matemáticas tem provocado rupturas em relação a teorias pedagógicas em geral, ao mesmo tempo, tem possibilitado a percepção de alternativas pedagógicas condizentes com as demandas da educação contemporânea.

Cabe ressaltar que, a formação continuada é um processo permanente e inacabado, portanto, mesmo participando de um curso em nível de especialização, outros saberes, competências e habilidades se fazem necessárias para uma prática pedagógica qualitativa.

Num tempo de transição paradigmática, em que a especialização verticalizada não mais significa excelência, se aproximar de temas transversais e estabelecer diálogos transdisciplinares se constituem exigências aos educadores dos tempos atuais.

Os resultados qualitativos - ditos práticos - do processo de formação continuada vivenciada pelas professoras de infância do Baixo Tocantins dependerão do compromisso assumido na dimensão político-pedagógica de cada professora e dos interesses construídos coletivamente. A sensibilização teórica-metodológica possivelmente provocada pelas discussões promovidas durante o curso de especialização, por si só, não provocam as transformações necessárias no processo de ensino e aprendizagem, porém potencializa a necessária postura investigativa das professoras diante dos problemas vivenciados no contexto escolar.

Finalmente, recorro a alguns fragmentos escritos no momento da avaliação parcial<sup>45</sup> dos sujeitos da pesquisa. São depoimentos espontâneos e críticos sobre suas próprias experiências.

#### Há falas que retratam os momentos de conflito pessoal...

(...) E para mediar a interação dos conhecimentos dos módulos, está o professor com uma prática estratégica que nos leva a refletir sobre o que lemos e até mesmo entrar em conflito pessoal com alguns conceitos internalizados ao longo do tempo, ou seja, cria-se diversas situações para a construção do conhecimento associando o contexto histórico numa visão crítica e reflexiva relacionando com o hoje.

(E. M. F. N., Bujarú, 32 anos)

#### De incerteza...

(...) O módulo vem sem dúvida, somar aos conhecimentos que já temos em relação à educação infantil, e muito vem contribuindo nesse sentido. Mas ao mesmo tempo em que aprendo surge em minha mente a seguinte pergunta: Será que o que estou aprendendo agora eu vou ter que desaprender amanhã? Então para que é que estou aqui? De que é que este aprendizado vai me servir?

(C. F. P., Limoeiro, 31 anos)

#### De contribuição para formação pessoal e profissional...

(...) Portanto, o estudo desse módulo, assim como as discussões, os questionamentos, os posicionamentos - tanto do autor-professor quanto dos alunos - estão contribuindo bastante para a minha formação tanto profissional, quanto pessoal.

(V. S. R., Mojú, 35 anos)

#### De sensibilização com os problemas sociais da “infância perdida”...

(...) O que o módulo retrata em relação à idéia de criança como sujeito histórico que vive em uma sociedade injusta e violenta, sendo a maioria maltratado pelos adultos, sem carinho e respeito. A partir deste estudo também entendi a idéia de infância como um estado de busca e inquietação, que se faz a fim de encontrarmos soluções para resolvermos a problemática da infância em nosso país.

(S. M. C. A., Igarapé-Miri, 41 anos)

<sup>45</sup> Avaliação feita exatamente na metade da carga horária do Módulo Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, após as 20 horas de discussões iniciais.

## De consciência teórica...

(...) É importante ressaltar que a cada discussão vai abrindo novos questionamentos que abalam as estruturas de cada professor. O que nos faz refletir em que tendências estamos inseridos e de que forma estamos trabalhando com nossas crianças, visto que tudo é uma caixinha de surpresa.

(A. R. Q., Abaetetuba, 31 anos)

## De constatação da importância da contextualização sócio-histórica e da reflexão para revisão das práticas...

A educação infantil sempre ocupou lugar muito especial na minha vida (...) Vale dizer que inicialmente fiquei um pouco confusa porque imaginava que a disciplina se desenvolveria de forma a levar-nos a uma compreensão de como a educação infantil poderia ser trabalhada por nós através da tutoria (...) está tendo um significado relevante para minha prática docente. Nunca havia tido a oportunidade de conhecer tão profundamente a história da educação infantil como agora, detalhes que nos levaram a refletir, questionar e até mesmo mudar nossos conceitos e rever nossas práticas.

(M. L. F., Igarapé-Miri, 36 anos)

## De reconhecimento da passividade imposta pelo sistema econômico e da necessidade de ir além dos conhecimentos do curso de formação inicial ...

(...) uma metodologia e um direcionamento eu acredito que positivo, no sentido de “abalar”, “mexer”, “sacudir” esse modo passivo que o sistema capitalista nos impõe. Provocando a desvalorização da reflexão, do questionamento (...) No que diz respeito aos conteúdos do módulo eu vejo como um material de apoio muito bom, que percebe e contempla as falhas da academia quanto à formação global (...)

(A. R. M. N., Abaetetuba, 27 anos)

## De sensibilização com os problemas sociais da “infância perdida”...

O referido módulo está acrescentando muito para a minha formação, pois é de suma importância que conheçamos os sentimentos de infância e educação ao longo da história (...) Posso garantir que é essencial a todo professor que este conheça as principais tendências pedagógicas da educação (...) apesar de já ter tido contato anteriormente na graduação, sempre aprendemos mais ao fazermos a releitura.

(M. M. C., Concórdia do Pará, 35 anos)

## Do encontro consigo, de sua infância esquecida...

Os aspectos teóricos e metodológicos deste módulo estão bastante interessantes porque redescobrimos algo que estava no anonimato de nossas vidas. Nossa infância resgatada de um lugar distante e esquecida por quem a viveu.

(R. C. C. C., Limoeiro, 27 anos)

## Da confusão que gera inquietação e mudanças nas práticas docentes...

O módulo para mim está sendo de suma importância, pois é sempre bom reler. A cada leitura você tem uma nova interpretação e pode ouvir várias interpretações por parte dos colegas. Estou gostando dessa confusão que as teorias causam nas pessoas, essas inquietações que fazem com que as pessoas avaliem e reavaliem as suas práticas docentes (...).

(A. C. C. L., Concórdia do Pará, 32 anos)

## Da tomada de consciência de que não há verdades absolutas...

A disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil está me ajudando bastante a compreender os princípios que regem este segmento da

educação (...) tenho muitas interrogações que me provocam muitas inquietações. Talvez não consiga respostas para todas elas, mas acredito que estas mesmas interrogações me levarão a procurar fontes para encontrar as respostas. Não como verdades absolutas, mas como possibilidades para consolidar a minha prática pedagógica.

(M. E. S. M., Bujarú, 45 anos)

Os depoimentos acima, no contexto deste estudo, dispensam uma análise mais profunda.

Em síntese, o diálogo entre os fundamentos teóricos e as experiências educacionais, no caso das professoras de infância do Baixo Tocantins, possibilita um repensar de suas concepções e, por conseguinte, de suas práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- ALARCÃO, Izabel. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época)
- ALENCAR, Silvia Cléa Rodrigues. A interdisciplinaridade no processo de ensino: teoria ou prática vivenciada? UFPA/Castanhal. mimeo, TCC – agosto 2004.
- BARBOSA, Derly. A Competência do Educador Popular e a Interdisciplinaridade do Conhecimento. In: FAZENDA, I. Práticas Interdisciplinares na Escola. 7ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S.K. Investigação Qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora LTDA., 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília-DF, julho de 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Documento Preliminar, Brasília-DF, 2003.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC). Censo Escolar de 1999.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC). Censo Escolar de 2003.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRINHOSA, Mário César. Interdisciplinaridade e Transversalidade: possibilidades e equívocos. IN: LOMBARDI, Claudinei (org). Temas de Pesquisa em Educação. Campinas, SP, Autores Associados, 2003.
- CORAZZA, Sandra Mara. História da Infância Sem Fim. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação para uma sociedade em transição. Campinas-SP: Papirus, 1999.
- DEL PIORE, Mary. História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 1996.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: Jantsch, A. P. & Bianchetti, L., 1996.

FARIAS, Luciano Mendes de (org). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

FAZENDA, Ivani C. A. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro, Efetividade ou Ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

FERNANDES, Francisco et al. (1990-1965). Dicionário Brasileiro Globo. 49 ed., São Paulo, Globo, 1998.

FORMOSINHO, J. O. O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil. S. Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira & KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação em Contexto: uma estratégia de integração, São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: Paz e Terra, 2003 (16ª edição).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. 8ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Marcos & KUHLMANN, Moysés (orgs.). Os Intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, J. A. C. & MEIRA, P. A. A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa. IN: CARVALHO, A. D. (coord.) Novas metodologias em educação. Porto: Porto, 1993.

JANTSCH, Ari & BIANCHETTI, Lucídio (org.). (Orgs.) Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1997.

JAPIASSÚ, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOHAN, Walter O. Infância. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia (Coord.). Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 11ª ed., São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, Sônia et alli (orgs) Infância e Educação Infantil. Campinas-SP: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)

KULMAN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da Infância. IN: FILHO, Luciano Mendes de Farias (org). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

LÜCK, Heloísa. Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATHIS, Armin. "Estado e políticas públicas na Amazônia", concluída em janeiro de 2005, pelo Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA), mimeo, 2005.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. Ciência com Consciência. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio(org.). Vidas de professores. Porto. Porto editora, 1992.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação, Resolução N° 029, de 06 de Janeiro de 1999. Diretrizes para Educação Infantil. Belém, Pará, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de Professores: pesquisas, representações e poder. Belo horizonte, Autêntica, 2000.

PIMENTEL, Maria Olinda da Silva Souza. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, centro de Educação UFPA, 2002.

PONTE, J. P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática, Lisboa: IIE,1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA Antônio (coord) Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos & KUHLMANN, Moysés (orgs.). Os Intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

STAKE, R. E. Investigación com estudio de casos. Madrid, Morata, 1998.

UFPA/NPADC. Programa EDUCIMAT: Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemática, mimeo, 2003.

UNICEF. RELATÓRIO: “SER CRIANÇA NA AMAZÔNIA”: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA REGIÃO NORTE DO PAÍS (SÍNTESE), Fundação Joaquim Nabuco, Belém-PA, 2004

UNICEF. RELATÓRIO: “SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA 2005: infância perdida”, New York Dezembro 2004.

VEIGA NETO, A.J. A ordem das disciplinas. Tese de Doutorado. Universidade Federal

VEIGA, Cyntia. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. IN: FILHO, Luciano Mendes de Farias (org). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

YIN, R. Case study research: design and methods. 2. ed. Newbury Park: Sage, 1994

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In : ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E.(orgs.) Professora-pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

<http://www.inep.gov.br/>

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docfundeb.pdf>

<http://www.pa.gov.br/conhecaopara/abaetetuba.asp>

<http://www.pa.gov.br/conhecaopara/Bujarú.asp>

<http://www.pa.gov.br/conhecaopara/concordiadopara.asp>

<http://www.pa.gov.br/conhecaopara/igarapemiri.asp>

<http://www.pa.gov.br/conhecaopara/limoeiro.asp>

<http://www.pa.gov.br/conhecaopara/moju.asp>

<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Dicionário da Língua Portuguesa On-line

<http://www.ufpa.br/redefocos/>

## ANEXO A

### Quadro Síntese do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

NOME	MUNICÍPIO	CURSO GRADUAÇÃO	IFES FORMADORA	IDADE	TEMPO DOCÊNCIA
A. R. M. N.	Abaetetuba	Pedagogia	UFPA	27 anos	5 anos
A. R. Q.	Abaetetuba	Ciências naturais	UFPA	31 anos	5 anos
A. C. C. L.	Concórdia do Pará	Pedagogia	UVA	32 anos	4 anos
M. M. C.*	Concórdia do Pará	Ciências sociais	UFPA	35 anos	7 anos
R. C. C. C.	Limoeiro do Ajuru	Pedagogia	UVA	27 anos	4 anos
C. A. P.	Limoeiro do Ajuru	Pedagogia	UVA	31 anos	4 anos
S. M. C. A.**	Igarapé-Miri	Pedagogia Magistério	UEPA	41 anos	18 anos
M. L. R. F.	Igarapé-Miri	Pedagogia	UFPA	36 anos	14 anos
E. M. F. N.	Bujarú	Pedagogia	UVA	32 anos	9 anos
M. E. S. M.	Bujarú	Pedagogia	UFPA	45 anos	11 meses
V. S. R.	Moju	Pedagogia Magistério	UEPA	35 anos	13 anos
D. I. A. V.	Moju	Pedagogia Form. professores	UEPA	32 anos	10 anos

Fonte: Secretaria do EDUCIMAT, janeiro de 2005.

\* Especialista em Sociologia e educação ambiental

\*\* Especialista em Gestão escolar