



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

Luciene Silva de Sousa

**POR QUE QUEM É PEQUENININHO NÃO GANHOU UM
LABORATÓRIO GRANDÃO? A CRIANÇA NO PROGRAMA DE
INFORMÁTICA EDUCATIVA DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

**RIO DE JANEIRO
2006**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

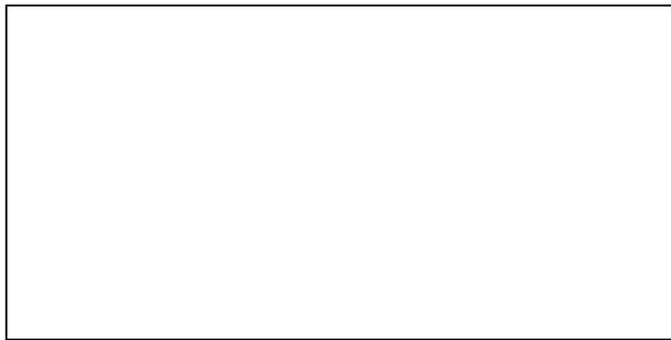
**POR QUE QUEM É PEQUENININHO NÃO GANHOU UM
LABORATÓRIO GRANDÃO? A CRIANÇA NO PROGRAMA DE
INFORMÁTICA EDUCATIVA DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Autora: Luciene Silva de Sousa

Orientadora: Prof^a Dr^a Guaracira Gouvêa

**RIO DE JANEIRO
2006**



FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LUCIENE SILVA DE SOUSA

**POR QUE QUEM É PEQUENINHO NÃO GANHOU UM
LABORATÓRIO GRANDÃO? A CRIANÇA NO PROGRAMA DE
INFORMÁTICA EDUCATIVA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO
RIO DE JANEIRO**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 15/ 12/ 06

Prof^a Dr^a Guaracira Gouvêa
Orientadora

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO

Prof^a Dr^a Rita Marisa Ribes Pereira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof^a Dr^a Carmen Diolinda Sanches Sampaio

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO

Prof^a Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes

Pontifícia Universidade Católica — PUC-RIO/ Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro — UNIRIO

RESUMO

SOUSA, Luciene Silva de. **Por que quem é pequenininho não ganhou um laboratório grandão? a criança no programa de informática educativa da rede municipal de educação do rio de janeiro.** 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Esta pesquisa analisa, dentro do programa de informática educativa da rede municipal de educação da cidade do rio de janeiro, as ações que levaram à exclusão da educação infantil no processo de inserção da informática na rede pública de ensino. É focalizado o período de 2001 a 2004, que compreende a implantação deste programa.

A hipótese inicial da pesquisa é a de que as concepções de criança que transitam entre os professores-autores, que participaram da sua elaboração, possuem uma estreita ligação com as decisões relacionadas à exclusão da educação infantil.

Por abordar um período passado, o momento da implantação do programa é resgatado por meio de entrevistas com os professores-autores, de todos os níveis administrativos da rede, envolvidos com o programa e com a educação infantil.

As entrevistas produziram narrativas, e ao utilizar o texto "o narrador" de Walter Benjamin como diretriz, a pesquisa se constituiu como uma grande narrativa, contada pela autora e pelos demais professores-autores entrevistados onde se desenvolvem e são recriados os principais momentos da história recente da educação infantil e da informática educativa no Brasil; e que analisam as concepções históricas de criança, definindo as concepções da autora e analisando as relações dessa criança com a cultura, a sociedade e as tecnologias contemporâneas. Posteriormente, dando continuidade a narrativa, os profissionais entrevistados passam a fazer parte da grande narrativa de forma mais direta, através de interlocuções que falam de suas trajetórias profissionais na rede. Reconstroem, dessa forma, a história do programa; contam como a educação infantil foi tratada por ele e como eles concebem a criança.

Ao concluir a pesquisa, retorna-se à questão inicial, e constata-se que a hipótese estava parcialmente correta. Coexistem, de fato, várias concepções de criança entre os profissionais da rede municipal entrevistados. Mas, além disso, outros fatores contribuíram para a exclusão da educação infantil. As legislações federais, que excluem a educação infantil de algumas de suas ações, privilegiando o ensino fundamental, até então, é um desses fatores.

Concluindo a pesquisa, é feita uma análise da educação infantil no programa no período posterior ao ano de 2004. Encontramos algumas ações importantes para a inclusão da educação infantil no programa, apontando-nos um prognóstico promissor emergente, para a efetiva participação das crianças de 4 a 6 anos no programa de informática educativa da rede municipal.

Palavras-chave: Informática Educativa; Educação Infantil; Educação Pública.

ABSTRACT

SOUSA, Luciene Silva de. **Why those who are so short haven't won a big lab? children in the educational computing program in the municipal net of education in the city of rio de janeiro.** 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

This paper analyses, within the municipal educational computing network of the city of Rio de Janeiro, the reasons that led to children educational exclusion in this process of computer science insertion in the public teaching network. It is focused on the period of 2001 to 2004, which comprehends the implantation of this program.

The initial research hypothesis is the idea of children that pass among the author-teachers, that participated into its elaboration, have a narrow connection with the decisions related to children educational exclusion.

The interviews produced a series of stories, and by using the text “The Narrator” by Walter Benjamin as the north of it, the research developed itself as a great narrative, told by the author and by the other author-teachers that have been interviewed. In this research, sub-chapters are developed, rebuilding the main moments of the recent history of children education and educational computing in Brazil; which analyses the historical concepts of child, defining the author’s concept of child and analysing the relations of these children with contemporary culture, society and technology. Thereafter, the interviewed professionals become part of the great narrative in a more straightforward approach, through inferences that report their own professional carriers in the network. They rebuild, this way, the history of the program; telling how children education was treated by him and how they conceive the idea of children.

By concluding the research, it is necessary to go back to the starting point, and it is verified that the hypothesis was partially correct. Actually, many concepts of child coexist among the children education professionals interviewed. But, besides that, other factors contributed to the children education exclusion. Federal legislation that excludes children education from some of its action, giving privilege to fundamental teaching, so far, one of these factors.

Concluding the research, an analysis of children education is made in the program, but this time, in the period after 2004. We have found some important actions to the inclusion of children education in the program, showing an emerging promising prognostic, to the effective participation of these children ranging from 4 to 6 years old in the educational computing of the municipal net.

Keywords: Educational Computing; Children Education; Public Education.

Dedicatória

Esta dissertação de Mestrado representa a minha realização como professora. Na vida, não conseguimos realizar nada sozinhos, isso eu já aprendi, por isso dedico este trabalho à minha família. Pessoas muito especiais, que, através dos laços de sangue e dos laços do coração, me deram todo o amor e o apoio de que eu precisei. A eles eu dedico este trabalho e minha gratidão: à minha mãe Luiza, que lutou para me dar o que a vida não pôde lhe oferecer, principalmente a educação formal; aos meus padrinhos de batismo e pais do coração, Kaumer e Altair, pelo seu amor incondicional por mim e por serem as pessoas mais incríveis deste mundo; ao meu irmão Luciano, pela amizade eterna, sincera e apoio sempre presente; ao meu padrasto Miguel, que, com sua amizade e as caronas na Kombi, me ajudou a entrar na faculdade, a chegar na primeira escola em que lecionei e também a chegar na hora para as provas de admissão no Mestrado.

E ao Márcio, meu marido, eu dedico este trabalho, todo o meu amor e toda a minha vida.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus e a Nosso Senhor Jesus Cristo, o único e verdadeiro Mestre da minha vida.

Todas as minhas realizações como professora agradeço à espiritualidade amiga que eu sinto, está sempre por perto.

Agradeço imensamente à minha querida Orientadora Prof^ª Guaracira Gouvêa, pela sua postura profissional e pela dedicação com que me acolheu ao longo deste trabalho.

A todos os colegas e professores desta primeira turma de Mestrado da UNIRIO.

Aos amigos Prof^º Eduardo Miguez e Prof^ª Kátia Max, da E/3^ªCRE, pela ajuda e compreensão;.

Aos colegas entrevistados, pelo carinho com que me receberam e aos meus colegas de profissão e alunos da Rede Municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro, por serem minha eterna fonte de inspiração.

“O lugar de onde falo está sempre voltado para o ensino público, por decisão política e dever de ofício.”

Raquel Goulart Barreto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. PREFÁCIO	11
2. A GRANDE NARRATIVA	23
2.1. A Criança do Século XXI	45
2.2. A Criança, a Cultura e a Tecnologia	55
2.3. As Autoras	62
2.4. História do Programa	69
2.5. A Educação Infantil no Programa	86
2.6. As Crianças das Autoras	96
EPÍLOGO	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

A escolha da epígrafe foi um momento muito delicado, nessa pesquisa que se constituiu em um grande desafio na minha trajetória como professora. Tenho 27 anos, há 12 anos tenho me dedicado ao estudo e ao ensino. E o lugar onde me encontrei e ainda me encontro, ora como estudante, ora como professora, é na escola pública. O que me moveu em verdade foi um sentimento de cumplicidade indescritível. Queria muito retribuir à escola pública tudo o que recebi ao longo de minha formação e atuação, e fiquei muito preocupada, pois

“em geral, as epígrafes, citações que inauguram textos, tendem a ser extraídas da obra de filósofos ou poetas, com os riscos da descontextualização e até mesmo de se produzir efeito contrário ao pretendido. Inscrevem, na maioria das vezes, uma espécie de promessa a não ser cumprida: uma referência que vai se apagando à medida que o texto avança na sua textura.” (BARRETO, 2002 p.28)

Concebendo a epígrafe desta forma, busquei a essência dessa pesquisa e também da minha trajetória profissional, que não poderia ser outra : a defesa por uma escola pública de qualidade.

Embora a leitura de BARRETO (2002) tivesse como primeiro objetivo dar mais subsídios à escolha da frase que abriria meu trabalho, suas palavras posteriores ressoaram como a epígrafe perfeita.

O lugar de onde falo é da escola pública, sim. E falo isso com a autoridade de uma professora concursada que trabalha atualmente 65 horas semanais em duas redes públicas de ensino do Rio de Janeiro, eis aí meu dever de ofício. E que teve praticamente toda a sua formação na mesma rede, incluindo a educação infantil e a universidade. Falo do que conheço, de onde vim, onde estou e onde quero ficar. Porque é na escola pública que a educação se transforma, se recria, se reinventa.

Sim, há dificuldades, mas há também muitas possibilidades, na mesma proporção. Só quem é professor de escola pública sabe “a dor e a delícia de ser o que é”¹. Porquê

¹ Trecho da música "Dom de iludir" de Caetano Veloso.

trabalhar com tamanhas diversidades faz de nós, professores, críticos da nossa própria história.

E nos faz também militantes, eis aí minha decisão política. Sou militante no sentido que FREIRE confere ao papel político do professor: “não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.” (1999, p. 74)

Porque querer uma escola pública de qualidade é lutar por ela, a cada minuto. É defendê-la quando críticas incoerentes tentam desmerecê-la, mas é também apontar novos caminhos quando a vemos trilhar outros não muito coerentes com o que acreditamos. Mas o que a impulsiona é justamente o caminhar. Ela nunca está parada, e isso é maravilhoso.

Foi reinventando a minha forma de luta pela escola pública, na qual eu acredito, que utilizei a autonomia que ela mesma confere a nós professores, e digo isso especificamente da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. A autonomia de pensar, de refletir e de criticar as práticas e as ações da própria rede.

Minha forma de luta foi e sempre será o trabalho, realizado tanto na sala de aula com as crianças, como nos momentos de estudo e produção intelectual. Realizei essa pesquisa também como forma de luta, de militância.

Desejo muito contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, sempre. E esse desejo espero que nunca se afaste de mim. Porque é essa luta que nos permite construir trajetórias profissionais e de vida tão singulares. O tema dessa pesquisa nasceu justamente dessa minha trajetória.

Minha história com a rede municipal começou no ano de 2000, quando aos 21 anos ingressei na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ). Neste momento, havia uma necessidade política e um compromisso da então gestão de ampliar as vagas oferecidas para a educação infantil. Desta forma, nas duas escolas em que lecionei, sempre tive a felicidade de ser professora de educação infantil. Apesar de ter-me formado no curso de formação de professores, ter completado os estudos adicionais e de estar finalizando, na época, o curso de Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, confesso que foi somente quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula da Secretaria Municipal que me senti de fato professora. Nada do que eu estudara se comparava com aquela realidade. Uma realidade de diversidades gritantes.

No ano seguinte, comecei a lecionar em outra escola. Ainda na universidade, interessei-me pelos temas da Informática Educativa. Não demorou muito para que eu tentasse, nas práticas com os alunos, reconstruir os conhecimentos sobre softwares educativos, internet e demais temas da Informática Educativa com os meus alunos da educação infantil². Apesar da escola ter apenas um computador, conseguimos realizar um trabalho, posso hoje reconhecer, pioneiro, de construção de um Software Educativo com várias atividades inspiradas nas atividades cotidianas da nossa sala de aula.

Nesse mesmo período, de 2001 a 2004, a SME/RJ iniciou a implantação do seu Programa de Informática Educativa. Algumas questões surgiram, pois vivenciei em muitos momentos que a educação infantil ficava à margem dessas novas discussões. Alunos e professores não estavam incluídos nesse processo.

Gostaria de compreender o porquê dessa dificuldade em permitir a participação de crianças de 4 a 6 anos no Programa de Informática Educativa, com os seus professores.

Com base nesses questionamentos, desenvolvi a pesquisa. Não esperava chegar a uma resposta sistemática para a questão principal: “Por que as crianças de 4 a 6 anos e seus professores foram excluídos neste programa no momento de sua implantação?” Esperava, sim, trazer algumas reflexões que contribuíssem para a questão, inclusive para observar se tal exclusão ainda acontece. Espero que elas possibilitem essa resposta em um futuro não muito distante, mas uma resposta efetiva, que, por meio de ações sérias, possibilite a inclusão das crianças ao programa.

Para tentar responder a essa questão, quis ouvir os principais envolvidos na elaboração do programa e alguns professores que atuam na educação infantil; partindo da concepção de criança, que respalda minhas ações e reflexões pedagógicas, analisei a concepção de criança de cada professor que faz parte do programa, a fim de compreender se ela influenciou ou não nas deliberações tomadas.

Por abordar um período passado, optei por resgatar o momento da implantação do programa através de entrevistas com os professores.

Após as entrevistas, deparei com narrativas encantadoras que os entrevistados produziram, e ao ter acesso à categoria de narração contida no clássico texto de Walter Benjamin (1985), resolvi ousar. Assim como Paulo Freire escreveu como título em um de

² Mais detalhes sobre esse trabalho estão presentes em SOUSA (2006).

seus livros, referindo-se aos professores, como aqueles “que ousam ensinar”³, eu, que há algum tempo já tenho me permitido essa ousadia, não poderia recusar esse convite feito pela educadora que mora em mim. Escrever esta dissertação como uma grande narrativa, permitindo a inclusão das narrativas dos entrevistados, se tornou o desafio mais tentador que já tive como pesquisadora.

Dessa forma, a pesquisa adquiriu uma estrutura que atende, de modo direto, às necessidades da grande narrativa, a qual foi produzida por mim, focalizando a questão principal da pesquisa, com base nas narrativas produzidas pelas professoras-autoras.

Iniciamos a pesquisa, portanto, apresentando a metodologia como se fosse um Prefácio, e é dessa forma que a nomeio. Nele, descrevo todo o processo do surgimento de tema, como foram geradas as narrativas com os entrevistados, e como foi realizada sua análise.

No capítulo seguinte, início, por assim dizer, a grande narrativa propriamente dita. Nele incluí subcapítulos. Começo narrando um pouco da história recente da educação infantil e da Informática Educativa no Brasil, mesclando, quando pertinente, com os acontecimentos da minha história profissional.

Nos subcapítulos "A Criança do Século XXI" e "A Criança, a Cultura e a Tecnologia", vou analisando as concepções de criança existentes na atualidade, ressaltando aquelas com as quais me identifico. Prossigo refletindo sobre o uso do computador por crianças de 4 a 6 anos com base nas relações delas com a cultura na sociedade do consumo.

Apresento em "As Autoras", as professoras-autoras do programa, por meio de suas próprias narrativas sobre sua formação profissional. A partir de suas falas, vou traçando o perfil de cada uma e como se deu sua atuação nas questões que envolvem o programa.

Em "A História do Programa" reconstruí a história do programa através das narrativas das professoras, para, em "A Educação Infantil no Programa", pontuar como a educação infantil foi tratada por ele.

Em "A criança das Autoras" procurei identificar os conceitos de criança presentes em cada uma delas. Dessa forma, acabei encontrando as respostas para a questão inicial. Não foi apenas um motivo que levou à exclusão das crianças de 4 a 6 anos do programa, mas um conjunto de fatores, e posso dizer dificuldades, específicas de uma rede tão

³ O livro em questão é "*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*".

complexa. E também de questões burocráticas originadas em nível federal, que em sua legislação ainda exclui claramente a educação infantil, sobretudo nas questões que envolvem a distribuição de verbas.

Finalizei este trabalho em um Epílogo. Nele apresento um panorama da educação infantil no programa, após o período de implantação, mostrando que, ainda que seja de forma lenta, já ocorre atualmente a discussão do uso do computador por crianças de 4 a 6 anos na rede municipal do Rio de Janeiro.

E, como não poderia deixar de ser, encontro novamente BENJAMIN. Segundo ele, uma boa narrativa termina sempre com um bom conselho. E, neste trabalho em forma de narrativa, também procurei um conselho dentre narrativas populares. Ele surgiu como forma de reflexão para conduzir, a questão de que trata a pesquisa, de agora em diante.

1. PREFÁCIO

A pesquisa se localiza nos estudos do cotidiano. De acordo com meu posicionamento epistemológico, a metodologia que se mostrou mais adequada aos objetivos foi a narrativa, já que a pesquisa abrange os anos de 2001 a 2004. A narrativa foi uma forma de reconstruir o cotidiano da implantação do programa, resgatando esse momento através das narrativas das diferentes pessoas que o vivenciaram, possibilitando diferentes visões. "Na pesquisa narrativa é importante que todos os participantes tenham voz dentro da relação". (CINNELY & CLANDININ, 1995, p.21). Essas diferentes vozes, pronunciadas por diversos profissionais que viveram e vivem o cotidiano do programa, possibilitaram olhares diferentes sobre a mesma questão, subsídios, por sua vez, para análise na pesquisa.

O objetivo deste estudo é analisar o porquê da educação infantil não estar incluída no programa de Informática Educativa. A hipótese com que trabalho é de que as concepções de criança que transitam entre os professores-autores possuem uma estreita ligação com as decisões relacionadas com a exclusão da educação infantil no programa. Considerei que as narrativas serão a forma mais adequada para confirmar a hipótese ou não, ou ainda possibilitar o surgimento de outras hipóteses, que respondessem ou dessem indícios claros. Os autores JOVCHELOVITCH e BAUER, in BAUER & GASKELL, comentam a importância das narrativas no nosso cotidiano:

“Na verdade as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.” (BAUER & GASKELL, 2002, p. 91)

Os autores CONNELLY & CLANDININ descrevem ainda a pesquisa narrativa como importante contribuição nas pesquisas em educação quando afirmam que “la educación es la construcción y la re-construcción de histórias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes em las historias de los demás y em las suyas propias.” (1995, p. 12)

Ao optar por trabalhar com narrativas, tive acesso à história dos primeiros anos do Programa de Informática Educativa, sob diferentes perspectivas, de todos os segmentos envolvidos na sua elaboração e execução, obtendo de certa forma uma avaliação do mesmo por todos os seus professores-autores, o que contribuiu muito para a conclusão deste trabalho.

“A estrutura de uma narração é semelhante à estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são seqüenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado.” (JOVCHELOVITCH e BAUER in: BAUER; GASKELL, 1995, p.92)

A escolha da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ) e do seu Programa de Informática Educativa se tornou significativa por duas questões primordiais: primeiro, por se tratar da maior rede pública de escolas da América Latina, e todas as suas iniciativas têm um impacto e repercussão enormes. A outra razão é o fato de eu ser professora desta Secretaria, e o tema ter surgido das reflexões que fazia enquanto professora atuante, no período citado.

Para entendermos a complexidade de viabilizar laboratórios de informática nas escolas, gostaria de apresentar os números que conferem o título de maior rede pública de ensino da América Latina à rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Neste ano, ela conta com 1.054 escolas, 203 creches, 37 mil professores, 11.240 profissionais de apoio e 748.409 mil alunos matriculados, da educação infantil à 8ª série do ensino fundamental; todos distribuídos por 10 Coordenadorias Regionais de Educação (E/CRE) que possuem, por sua vez, autonomia para administrar as escolas de acordo com as necessidades e especificidades locais, vitais para uma cidade como o Rio de Janeiro.

Para introduzir a informática nesse universo, houve a elaboração de estratégias específicas para atender os objetivos administrativos e pedagógicos da rede, não existindo

precedentes da introdução da informática educativa em uma rede pública de ensino deste porte.

O passo inicial foi a criação de infra-estrutura nos níveis administrativos em um espaço de cerca de 4 anos.

Após a implantação da informática na área administrativa das unidades escolares e nos demais níveis administrativos, e após algumas iniciativas pioneiras de utilização do computador com os alunos, em Projetos como os Núcleos de Mídia e Educação, a SME/RJ pôde lançar em 2001 o seu Programa de Informática Educativa.

De acordo com o “Plano Política de Informática Educativa 2001-2004” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2001, p.3), vários autores contribuíram para o texto final. Eles faziam parte de um pequeno Grupo de Trabalho, composto à época “por técnicos da Assessoria Técnica de Informática – E/AIT, da Empresa Municipal de Multimeios – MULTIRIO, da Divisão de Mídia-Educação do Departamento Geral de Educação – E/DGED e da 6ª Coordenadoria de Educação”. Em outras coordenadorias, este Grupo de Trabalho teve desdobramentos, com a contribuição de professores, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos que possuíam algum conhecimento sobre o uso dos computadores na educação. Essa autoria múltipla vai ao encontro das metas da Secretaria, que objetivam uma gestão democrática e participativa. As diretrizes educacionais de quaisquer natureza nesse período são, em geral, o produto de discussões dos diversos setores da administração escolar e dos vários níveis estruturais da Secretaria; e com o Programa de Informática Educativa não poderia ser diferente.

Por isso, elegi um professor representante de cada segmento envolvido na implantação do Programa de Informática Educativa para fazer parte da pesquisa através das entrevistas.

Como o programa é o resultado de múltiplos autores dos vários segmentos que compõem a rede, identificá-los dentro da estruturação da SME/RJ foi o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa. Acrescentei depois outros segmentos responsáveis pela educação infantil na rede, como forma de discutir a questão com os profissionais ligados à Informática Educativa e os ligados à educação infantil.

Foram identificados nos níveis gerenciais os seguintes segmentos: a Divisão de Mídia e Educação, a Divisão de Educação Infantil, a Assessoria Técnica de Informática e a Multirio. No nível escolar, identificamos uma única pré-escola da E/3ª CRE (3ª Coordenadoria Regional de Educação), que participa, ainda que não diretamente, do programa desde sua implantação. Dentre as divisões e a escola, foram selecionados os profissionais envolvidos no programa, de acordo com o critério de maior participação e envolvimento na elaboração e implementação.

Para as entrevistas, elaborei três materiais. Primeiramente, perguntas-guia⁴ orientadoras da pesquisa, que constituíam os temas centrais. Com base nas perguntas, elaborei um portfólio com imagens escolhidas como forma de suscitar nos entrevistados as questões especificadas nos temas centrais. O objetivo era que, ao ver tais imagens, eles narrassem de forma livre o que elas lhes falavam, ligando-as ao momento de implantação do programa e ao cotidiano das escolas municipais. Em um segundo momento, aconteceu a entrevista propriamente dita, com perguntas gerais e mais específicas, que variavam de acordo com a participação do professor no programa.

O contato inicial para as entrevistas sempre foi muito receptivo. Alguns profissionais eu já conhecia, e os outros simpatizaram de imediato com o fato de eu também ser professora da rede. Todos foram entrevistados em seus respectivos ambientes de trabalho, por escolha deles. Ao apresentar o objeto da pesquisa, a maioria demonstrou bastante curiosidade pela escolha do tema, caracterizando-o como criativo e motivador para a continuação desta política na rede, na medida em que volta o olhar para a necessidade de promover o acesso das crianças de 4 a 6 anos aos computadores e às novas tecnologias que estão sendo implantadas nas escolas municipais.

No momento da entrevista, caso os entrevistados não abordassem as questões fundamentais da pesquisa em suas narrativas, o que poderia acontecer, eu dispunha das perguntas-guia.

⁴ Essas perguntas-guia foram elaboradas de forma complementar, pensando-se em disponibilizar diferentes estímulos, considerando-se a diversidade de pessoas entrevistadas, de forma que a pesquisa desse o maior número de oportunidades possível para a produção das narrativas. Ele encontra-se no Anexo 1.

Após breve apresentação do objeto da pesquisa e cumprimento das questões formais⁵, os entrevistados foram informados de que a entrevista aconteceria em dois momentos. No primeiro, foi apresentado o portfolio com as imagens escolhidas de acordo com as questões essenciais que fazem parte das perguntas-guia do pesquisador.

Gostaria de abordar esse processo de elaboração do portfolio. Foi uma tentativa de utilização de imagens como geradoras de reflexões sobre os temas principais que eu buscava nas entrevistas. A idéia de suscitar narrativas por meio de imagens veio a partir de JOVCHELOVITCH & BAUER, quando afirmam que “Para ajudar na introdução do tópico inicial, podem ser empregados recursos audiovisuais.”(BAUER; GASKELL, 2002, p.98).

No entanto, o uso de imagens como geradoras de narrativas vai além, pois elas desencadeiam lembranças, retomadas de forma espontânea, que em uma entrevista convencional não conseguiria dos entrevistados. (LOIZOS, in BAUER & GASKELL, 2002, p. 143).

Diante dessas possibilidades, optei pela utilização de fotografias e outras imagens que fazem parte das nossas vivências, referindo-me aos professores da SME/RJ. Selecionei algumas fotos do meu arquivo pessoal e outras imagens que, na minha interpretação, tinham uma ligação direta com as perguntas-guia.

Com relação às imagens selecionadas, irei apresentá-las, com algumas considerações importantes que abrangem minha intenção primeira ao selecioná-las, o que pretendia suscitar, e também algumas respostas que tive dos professores entrevistados sobre elas.

Na primeira página do portfolio (Figura 1), foi inserida uma imagem, elaborada pela Multirio, que faz parte de uma material promocional da empresa, distribuída em um dos eventos de que participei. Neste evento, a imagem mobilizou todos os que fazem parte da rede, porque a cor laranja é a cor da Prefeitura do Rio. Esse, aliás, foi um dos motivos pelos quais foi selecionada por mim, além, é claro, de ter imagens de alguns alunos que fazem parte dessa rede. Com ela esperava gerar narrativas nas quais os entrevistados expressassem sua opinião sobre o uso das novas tecnologias, mais especificamente do

⁵ A apresentação da autorização da Secretaria Municipal de Educação para as entrevistas e o preenchimento das autorizações de concessão de direitos para a publicação das entrevistas pelos respectivos profissionais são exemplos das questões formais.

computador, com os alunos da rede municipal, e falassem um pouco também da sua relação com a rede.

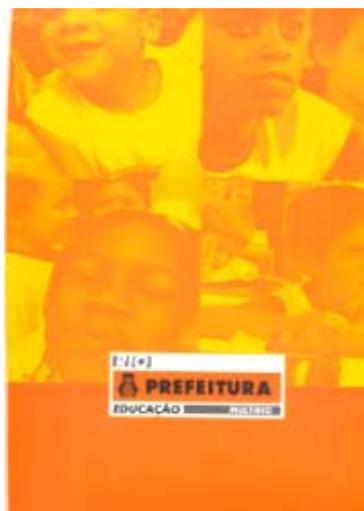


Figura 1

Na segunda página do portfólio (Figura 2), agrupei quatro fotos do meu arquivo pessoal. Nelas meus ex-alunos participam comigo de diversas atividades que fazem parte do cotidiano da educação infantil. A intenção foi de que essa imagem possibilitasse a produção de narrativas que revelassem o olhar dos entrevistados sobre esse cotidiano, e como eles vêem as crianças de 4 a 6 anos dentro do espaço escolar.



Figura 2

Nas imagens da terceira página do portfólio (Figura 3), fiz algo semelhante. Dessa vez, as fotos, também do meu arquivo pessoal, mostravam crianças de 4 a 6 anos envolvidas em atividades também do cotidiano da educação infantil, porém utilizando o computador. A intenção era de gerar narrativas que mostrassem como os entrevistados compreendem o uso do computador no cotidiano da educação infantil, mais especificamente dentro da rede municipal. Se se mostram favoráveis, se são contra, e por quais razões, ou se não têm uma posição definida.



Figura 3

Na quarta página do portfólio eu utilizei o próprio texto do Programa de Informática Educativa da SME/RJ. A intenção era que cada entrevistado demonstrasse o seu grau de conhecimento e a relação que tinha com o Programa, além de fazer outras considerações sobre ele, sendo críticas ou elogios.



Figura 4

Na última página do portfólio (Figura 5), inseri duas imagens. A primeira é uma foto do meu arquivo pessoal, de um ex-aluno muito especial, com quem aprendi muito quando iniciei minha carreira, mas essa é uma outra história... Bem, a foto dessa criança ao lado do computador, junto ao logotipo do programa, tinha por intenção gerar narrativas sobre como o programa tratou da questão do uso do computador com crianças de 4 a 6 anos, e as perspectivas futuras dessa questão.

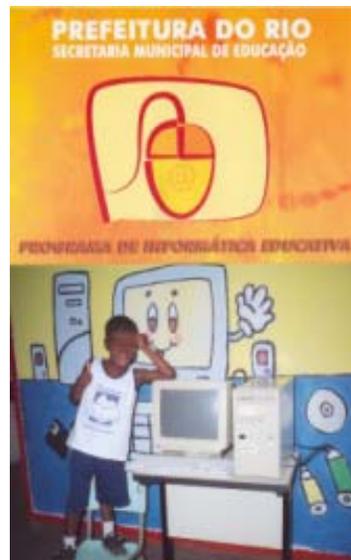


Figura 5

Após a apresentação do portfólio, em que os entrevistados comentaram cada foto sem intervenção minha, passamos para o segundo momento, onde foram feitas algumas questões⁶, de forma a complementar a fala dos entrevistados. Essas questões abordaram mais especificamente o papel do entrevistado ou da Divisão que representava, no momento da idealização do programa e sua implantação.

Com o término das entrevistas, deparei com a análise dos dados. Analisar narrativas é muito diferente de analisar dados quantitativos. Ainda mais quando há uma quantidade muito grande de narrativas, como o caso desta pesquisa.

“Não podemos resumir o material em formas que condensem seu volume da mesma forma que as tablas estatísticas de dados condensam os resultados da investigação quantitativa. Mas como sabemos que uma idéia da investigação em sua globalidade constitui um contexto útil para os leitores, se faz necessária uma valorização descritiva geral.”
(CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.46)

Para essa tarefa, CONNELLY & CLANDININ (1995, p.47) apontam que um dos fatores que influenciam na seleção dos dados que irão ser utilizados no trabalho final é a forma da narrativa.

A proposta era de escrever uma grande narrativa, com a participação das micronarrativas produzidas pelos entrevistados, sob a diretriz de Walter Benjamin em seu ensaio "O narrador". Sendo assim, julguei importante direcionar a escrita do trabalho, pela forma indutiva, “onde os dados contam sua própria história de uma forma mais clara”.
(CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.48)

Após a escolha da forma da narrativa, iniciei a análise dos dados propriamente dita, utilizando a metodologia de SCHÜTZE, descrita por JOVCHELOVITCH e BAUER, in BAUER & GOSKELL (2002, p.106). Essa metodologia propõe cinco passos para a análise de narrativas.

No primeiro passo os autores sugerem uma transcrição detalhada e de qualidade do material gravado. Daí ter optado por transcrever, eu mesma, todas as entrevistas. Esse foi um momento muito importante nesse processo de análise, pois foi quando tive um

⁶ Elas estão presentes no Anexo 2 deste trabalho.

maior contato com as falas dos entrevistados. É importante ressaltar que as narrativas geradas através das imagens foram unidas às geradas pelas perguntas adicionais, produzindo um texto único de cada professor para ser analisado.

No segundo passo, os autores sugerem que os textos sejam divididos em materiais indexados e não-indexados. Os materiais indexados possuem uma referência concreta a “quem fez o quê, quando, onde e por quê” (p.106). Com referência à pesquisa, os materiais indexados são aqueles nos quais encontrei a história da vida profissional dos entrevistados; a história do Programa de Informática Educativa; sua opinião sobre a educação infantil no programa de Informática Educativa e as ações pessoais ou dos setores que eles representam dentro do Programa. Já os materiais não-indexados expressam “valores, juízos e toda forma de uma generalizada sabedoria de vida.”(p. 106) Dentro da pesquisa, reconheci como materiais não-indexados a concepção de criança dos entrevistados; a opinião deles sobre o uso do computador na educação; a opinião sobre o uso do computador na Educação Infantil e as críticas ao Programa. Dessa forma, encontrei materiais não-indexados descritivos e argumentativos, e ambos contribuíram para a composição da grande narrativa.

No terceiro passo, todos os materiais indexados são analisados, observando-se o ordenamento dos fatos e acontecimentos narrados pelos entrevistados. Na pesquisa, analisamos mais criteriosamente a trajetória da vida profissional dos entrevistados; a história do Programa de Informática Educativa e a educação infantil no programa.

No quarto passo, as dimensões não-indexadas do texto são analisadas. Elas foram separadas, como partes integrantes da narrativa, nos momentos em que procurei evidenciar as opiniões sobre o programa e as concepções de criança que os entrevistados produziram em suas falas.

O quinto e último passo corresponde ao agrupamento e à comparação das narrativas em suas semelhanças. Dentro da pesquisa elas foram agrupadas de acordo com as semelhanças encontradas, sobretudo as narrativas que falavam da história profissional de cada professora-autora e as que mostravam como cada uma delas vê e compreende a criança de 4 a 6 anos.

No momento posterior, de escrita da grande narrativa com base nos dados coletados e analisados, guiei-me pelas orientações de BENJAMIN. Por isso, sinto-me parte constituinte deste trabalho, que, posso reconhecer, foi uma produção coletiva. “O escrito

finalmente no papel (...), é um documento colaborativo, uma história construída e criada a partir das vidas tanto do investigador como do participante.”(CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.51). Tendo essa concepção das narrativas como partes integrantes da pesquisa, optei por não reduzi-las, mas incluí-las quase que integralmente ao texto. Como uma forma de facilitar as análises, sublinhei os trechos que considere mais relevantes, mas o fato de incluir as narrativas em trechos grandes originou-se desse princípio, de se ter as professoras-autoras realmente autoras nesta pesquisa colaborativa.

Após esse trabalho de coleta e análise dos dados, deparei com uma questão importante. Embora as entrevistas tenham começado com a apresentação das imagens do portfólio – o que resultou em narrativas bem interessantes -, o momento mais agradável foi sempre quando perguntei sobre a trajetória profissional e a relação das entrevistadas com a rede municipal de educação. Nesse momento, havia uma cumplicidade entre mim e elas, pois vivenciamos emoções parecidas fazendo parte deste grupo. Todas as professoras fizeram uma breve pausa, lembrando tudo o que passaram até ali, tentando conciliar as palavras com os sentimentos recordados. Foi o momento mais emocionante das entrevistas e o que gerou as narrativas mais interessantes. Se eu pudesse, teria começado todas as entrevistas com essa pergunta.

Acredito que o fato da pesquisa ter sido elaborada por uma professora também da SME/RJ, e o assunto ser também sobre a rede, fez com que as entrevistadas participassem de uma forma receptiva e em muitos momentos emotiva.

Nesse contexto, trago GARCIA & ALVES para dialogar comigo sobre esse encontro com as entrevistadas.

“... a gente é melhor professora não só porque estudou, mas porque viveu essas oportunidades de se emocionar e deixar a emoção transbordar, aparecer, sem esconder, sem precisar se mostrar neutra por ter sido ensinada a ter vergonha de se emocionar. Não tem que ser neutra, tem é que se deixar encharcar de emoção...” (in ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.116)

A presença das autoras diz muito do meu posicionamento epistemológico, presente em todos os momentos da pesquisa, e também da minha atuação como professora.

A escolha e a união dos temas educação infantil, Informática Educativa e SME/RJ não foram um mero acaso. Eles são constituintes de mim, e podem ter certeza de que essa escolha foi completamente intencional e afetiva.

Foi dessa escolha que surgiu a opção por desenvolver uma pesquisa de fato colaborativa. Antes de buscar apenas responder à pergunta inicial sobre a exclusão da educação infantil de um significativo Programa de Informática Educativa em uma rede pública, quis ouvir o que os professores envolvidos têm a dizer e a contribuir com essa questão. E, ouvindo-os, torná-los co-autores deste trabalho.

2. A GRANDE NARRATIVA

No célebre ensaio “O narrador”, Walter Benjamin constrói uma categoria de narrador extremamente interessante. Seu objetivo primordial foi a elaboração de uma crítica literária, dentro do contexto de crítica aos processos de desenvolvimento da cultura de massa. Ao longo do texto, ele pontua o processo de extinção da narrativa, vista por ele como produto artesanal, em detrimento da ampliação do romance e outras modalidades literárias produzidas para as grandes massas. Seu talento cumpre esse papel, e vai muito além desse objetivo, contribuindo sobremaneira à questão da estrutura da narrativa.

Com base nas descrições de BENJAMIN sobre como seria um bom narrador, construímos uma categoria para a boa narrativa, que serve como diretriz para a escrita desta pesquisa.

A definição do bom narrador para BENJAMIN (1985) encontra-se em meio às críticas à produção cultural em massa que é o objetivo do texto. Não há, portanto, uma definição do bom narrador, e sim várias considerações que vão, ao longo do texto, caracterizando-o. Assim, temos algumas pistas.

Ele começa suas considerações classificando os narradores em dois grupos. No primeiro, estão os narradores que vêm de longe, chamados por ele de "marinheiros comerciantes"; o outro grupo é formado por narradores chamados de "camponeses sedentários", por não terem saído do seu país e conhecerem profundamente suas histórias e tradições. Ele aponta ainda uma importante "interpenetração" entre essas "famílias de narradores" (p.199).

Mais adiante, o autor reconhece que os narradores natos possuem "senso prático", o que confere às suas narrativas uma "dimensão utilitária". Assim, o narrador pode ser visto como "um homem que sabe dar conselhos"(p.201).

O narrador utiliza sua experiência para contar suas histórias, assim como a experiência de outros, incorporando suas narrativas às experiências dos ouvintes. (p.201) Podemos entender a narrativa, dessa forma, como um trabalho de dimensão colaborativa.

O grande narrador tem sempre "suas raízes no povo" (p. 214), e o primeiro e verdadeiro narrador é e "continua sendo o narrador de contos de fada" (p.215), porque este sabia dar conselhos.

Essa característica relacionada ao saber dar conselhos faz BENJAMIN definir o narrador como alguém que "figura entre os mestres e os sábios" (p.221), pois seus conselhos se aplicam não a alguns casos, como os provérbios, mas para muitos casos, como sábio mesmo; para isso ele pode recorrer ao acervo de toda a sua vida e também de vidas alheias (p.221).

Diante dessas pistas do bom narrador, segundo BENJAMIN, inicio analisando-me enquanto narradora desta história. BENJAMIN classifica o narrador em dois grupos "que se interpenetram de múltiplas maneiras". Ele tanto pode ser, como vimos, "alguém que vem de longe", algo como um viajante e aventureiro, como também o "que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições".

Os representantes arcaicos desses dois grupos são o marinheiro comerciante e o camponês sedentário, como já vimos. Suas respectivas famílias de narradores contribuíram para a estruturação da narrativa, interpenetrando "o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário" (p.199).

Posso afirmar que me sinto dividida, caso fosse necessário me enquadrar em um desses grupos. Em relação a esta pesquisa, sinto-me ao mesmo tempo o camponês, por ter na rede municipal meu lugar, meu chão, meu lar e dele nunca ter saído... e também me sinto o viajante; por exercitar o olhar distante, essencial para o pesquisador, para que haja o estranhamento da realidade e o surgimento de questões para a pesquisa. Esse olhar distante me possibilitou estranhar o cotidiano no qual estou inserida, construir questionamentos e críticas que me levaram à pesquisa e a novas construções de saberes, desse lugar que conheço tão bem.

Sendo essa a minha característica enquanto narradora, considero conveniente dar início à narrativa propriamente dita. Assim como "os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir", começaremos analisando um pouco a história recente da Informática Educativa e da educação infantil no Brasil. Isso porque, "quem escuta uma história está em

companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1985, p. 210). Imagino que quem esteja partilhando nesse momento da leitura, comigo, que sou a narradora, sejam basicamente pessoas interessadas em Informática Educativa, que conhecem pouco da educação infantil ou vice-versa. Por essa razão, e para todos os demais leitores inclusive, trago um pouco da história e das circunstâncias nas quais a pesquisa está inserida.

Busco localizar a questão da educação infantil na Informática Educativa historicamente, mas no sentido histórico ao qual KUHLMANN JUNIOR (2004) se refere:

“Mesmo não sendo negada, a história é transformada em jargão: se tudo é histórico, escreve-se um primeiro capítulo e siga-se adiante. O passado se torna um dado frio sem a vitalidade do presente. Entende-se a história como uma evolução linear, um recurso à mão para explicar ou justificar propostas atuais. O passado teria sido necessariamente atrasado e o que se está fazendo inaugura uma nova era...” (p.6)

Meu ponto de partida é mesmo o passado recente, mas as análises que faço desse passado estarão tecidas com o presente, ao longo de todo o trabalho, de forma recorrente ou implicitamente, pois é extremamente necessário refazer esse caminho de construção da educação infantil e da Informática Educativa no Brasil. Não para explicar ou justificar apenas a atual proposta que esta pesquisa analisa, mas, além disso, entender as relações tão marcantes entre esse passado e seus ecos no presente em que vivemos, principalmente em suas contradições.

Ao optar por não fazer uma descrição minuciosa da trajetória histórica de cada área, o faço por reconhecer que existem muitos trabalhos, em quantidade e qualidade, que se dedicam a este fim, no que se refere à educação infantil. E mesmo na Informática Educativa, que é ainda tão recente, já existem registros de sua trajetória, igualmente atentos aos pormenores de cada acontecimento marcante desse movimento no Brasil.

O que pretendo é levantar algumas questões, na medida em que observamos certos momentos na história dessas duas áreas. Começo, portanto, pela década de 1970, por ter sido o início das primeiras iniciativas em Informática Educativa no Brasil, e sigo até a atual década de 2000.

Essa afirmativa, aliás, é contestada por alguns autores, como MARQUES, MATTOS & LA TAILLE (2000), que apontam o nascimento da Informática Educativa no

Brasil na década de 1980. Outros autores, no entanto, reconhecem que apesar da maior difusão do tema ter acontecido na década posterior, as primeiras discussões ocorreram de fato a partir de 1970.

Antes de comentarmos as primeiras iniciativas, gostaria de lembrar que nesse período o Brasil vivia sob a ditadura militar. Segundo OLIVEIRA (1999), esse foi um dos motivos que possibilitou o Brasil vislumbrar uma política que fomentasse o uso do computador na educação. Para o autor, o governo brasileiro tentou seguir os passos dos países desenvolvidos, que desde a década de 1960 já pesquisavam o tema.

“Embora não tenhamos copiado modelos estrangeiros como ocorreu em outras experiências registradas na história da educação no Brasil, que terminaram por contribuir para o aumento da distância entre a qualidade da escola pública e da privada (...) nossas experiências não partiram da decisão de educadores e militantes da educação, mas da vontade dos altos escalões do governo brasileiro, que entenderam ser necessário envolver a escola pública em um movimento que já tomava corpo nos países desenvolvidos.” (p. 29)

“As primeiras ações governamentais implementadas no intuito de interligar educação com informática ocorreram em 1979 quando a SEI⁷ escolheu o setor educacional, ao lado dos da agricultura, saúde e indústria, como sendo um daqueles a que seria dado o maior apoio, visando viabilizar a utilização de recursos computacionais em suas atividades.” (p. 29)

Assim como OLIVEIRA, MORAES (2004) também aponta o início das discussões de Informática Educativa no Brasil na década de 1970, antes mesmo da criação da SEI. A SEI, segundo OLIVEIRA (1999), foi ligada ao CSN – Conselho de Segurança Nacional. Sobre essa ligação, TAJRA (2001, p.28) comenta que inúmeras discussões aconteceram “pelo fato de o CSN estar ligada às opressões da ditadura militar”. Nesses primeiros momentos de discussão das políticas em nível nacional, é importante destacar a ausência de educadores e pesquisadores, posto que em algumas universidades já pesquisavam o tema.

“Em 1971 pela primeira vez ocorreu uma discussão sobre a utilização dos computadores no ensino de Física, no campus da Universidade de São

⁷ Secretaria Especial de Informática.

Paulo - USP de São Carlos. Em 1973 outras universidades iniciaram estudos nessa área, tais como a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, que pesquisou seu uso para o ensino e avaliação em Química em nível de graduação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que iniciou o desenvolvimento de software educativo e através do seu Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia – LEC/UFRGS, com o apoio das teorias de Piaget e Papert, iniciou estudos sobre a utilização do computador com crianças que possuíam dificuldades de aprendizagem de leitura.” (MORAES, 2004)

Enquanto a Informática Educativa surgia no âmbito de discussões e propostas, a educação infantil nessa mesma década dava continuidade a um longo percurso, iniciado ainda nos tempos da República. Foi somente nessa década, no entanto, que a educação infantil se constituiu como área no campo da educação e houve uma expansão no número de instituições para crianças pequenas:

“As creches e pré-escolas têm vivido um amplo processo de expansão desde o final da década de 1960, na Europa e América do Norte, ou da década de 1970, no caso brasileiro, processo acompanhado da ampliação das pesquisas sobre o tema.” (KUHLMANN JUNIOR, 2004, p.7)

“Os anos 1970 marcam a entrada da pesquisa e análise científica na área da infância, sobretudo com estudos sobre a relação existente entre abandono e pobreza.” (NUNES in: VASCONCELLOS, 2005, p.77)

Nessa época ainda era característica uma educação infantil voltada para as camadas sociais mais pobres. A relação entre abandono e pobreza, que NUNES descreveu, se viu refletida nos estudos produzidos nesse período, trazendo ao centro da discussão o binômio assistência/educação que até hoje permeia muitos estudos e o próprio cotidiano da educação infantil. Mas, na década de 1970, os resquícios médico-assistencialistas nas práticas com as crianças ainda eram muito presentes. Embora tenha havido uma expansão, o número de creches e pré-escolas públicas ou gratuitas (ligadas a instituições religiosas, comunitárias etc.) ainda era muito pequeno, e a grande maioria era destinada a atender os filhos do grande número de mães pobres e /ou trabalhadoras.

Embora tenha se iniciado um processo de questionamento do papel dessas instituições de Educação Infantil nesse período, em relação ao seu caráter pedagógico, realmente elas ainda estavam intimamente ligadas às crianças das camadas populares.

Esperava-se que essa educação, pautada basicamente pelos cuidados de higiene, limpeza, nutrição etc., funcionasse como uma compensação, uma forma de equiparar essas crianças pobres ao nível de desenvolvimento das crianças da classe média, quando ingressassem no ensino básico, denominado na época de ensino primário.

Já caminhando para o final da década, essa ligação com os setores populares e o momento político no qual o país estava inserido fez da creche um símbolo das lutas e movimentos sociais. Sobre esse momento, destaco a experiência de KUHLMANN JUNNIOR (2004):

“Havíamos vivido intensamente momentos significativos da história de nosso país, em torno da luta contra o regime militar aqui instaurado. Aquele foi um período de generalização dos movimentos sociais (...). Presenciamos a força dos operários e de toda a classe trabalhadora nas greves que se generalizavam pelo país e pelas categorias profissionais, inclusive com as manifestações dos professores, de que pudemos participar (...). As creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia.” (p 198)

Observamos, portanto, que durante a década de 1970 a educação infantil iniciou um movimento de reivindicação por um caráter educativo e por uma expansão ainda maior, de forma a atender as mães trabalhadoras. Muito embora um olhar de “educação compensatória” (KUHLMANN JUNIOR, 2004, p.198) ainda predominasse, essas reivindicações tiveram presença nos primeiros estudos acadêmicos sobre o tema.

Durante a década de 1970, a educação infantil e a Informática Educativa estavam esboçando sua identidade no Brasil. E mesmo tendo surgido bem antes e estar em evidência pelo momento político do país, quando o Brasil teve as primeiras discussões de Informática Educativa, a educação infantil foi pela primeira vez completamente ignorada. Os primeiros estudos, como vimos em MORAES, tiveram como alvo o Ensino Superior e já no final da década os raros estudos dirigidos às crianças – como os estudos do LEC⁸ - incluíam crianças a partir da alfabetização, quando muito.

Avançando um pouco no tempo, temos a década de 1980. O panorama político do Brasil era outro. Os movimentos sociais e políticos articulados levaram ao fim da ditadura

⁸ Laboratório de Estudos Cognitivos, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

militar e ao ressurgimento da democracia. Essa década abrigou também o surgimento de uma “cultura nacional de informática na educação” (MORAES, 1997).

Como vimos, MARQUES, MATTOS e La TAILLE (2000) definem essa década como o marco inicial:

“ A experiência brasileira de informatização do ensino de primeiro e segundo grau começa no início da década de 80 e está limitada quase somente à rede privada do sul do país. Segundo revelou uma pesquisa realizada em 1985, apenas quatro escolas públicas utilizavam o computador para fins educativos em todo o Brasil.” (p.10)

A questão econômica teve uma grande influência nessa realidade, pois o Brasil ainda caminhava para ter uma tecnologia de desenvolvimento de computadores, o custo foi se tornando mais acessível, embora ainda fosse muito alto.

Outro aspecto relevante é que no início dessa década a ausência de educadores nos momentos de discussão e elaboração de políticas era um fato concreto.

“Em 1980 (...) a SEI criou a Comissão Especial de Educação, com a responsabilidade de colher subsídios visando gerar normas e diretrizes para a área de informática na Educação (...). Porém, até aí o binômio informática-educação só ocupava espaço no âmbito da burocracia estatal, uma vez que não havia a interferência de setores da sociedade ligados diretamente à educação.” (KHULMANN JUNIOR, 1999, p. 29)

MORAES (2004) apontou a expansão da Informática Educativa a partir de dois seminários internacionais sediados no Brasil, nos anos de 1981 e 1982. Através deles, pela primeira vez, houve uma aproximação dos pesquisadores, dos educadores e do conhecimento produzido nas universidades brasileiras com as questões de elaboração e discussões mais profundas sobre os rumos da Informática Educativa no Brasil.

O primeiro, ocorrido em 1981, para OLIVEIRA (1999), serviu

“como forma de inserir a comunidade educacional nessa discussão, foi realizado em Brasília o I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pela SEI, pelo MEC e pelo CNPq, passando a representar o marco inicial das discussões sobre informática na educação, envolvendo, dessa vez, pessoas ligadas diretamente ao processo educacional.” (p.29)

O autor deixa bem claro que o marco inicial da Informática Educativa brasileira só ocorreu nesse momento, em que os educadores começaram a participar das discussões, gerando novo evento posteriormente.

O II Seminário Nacional de Informática Educativa deu continuidade ao anterior, no ano de 1982. Teve como tema central

“ O impacto do computador na escola: Subsídios para uma experiência piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro, a nível de 2º grau. (...) Com dinâmica diferente do primeiro e buscando garantir a interdisciplinaridade sugerida naquele evento, o segundo contou com a participação de pesquisadores das áreas de educação, informática, psicologia e sociologia” (OLIVEIRA, 1999, p 32).

Esse Seminário foi mais além, expandindo o debate para outras áreas do conhecimento, propiciando novos olhares sobre a questão.

Como desdobramento desses seminários, foi criado em 1983 a CE/IE – Comissão Especial de Informática na Educação, que segundo TAJRA aprovou e permitiu a “primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas” (2001, p.31), que foi o Projeto Educom. Ele representou a aplicação de todas as discussões anteriores na prática, no cotidiano dos alunos e professores.

O Projeto Educom é considerado hoje, pela maioria dos autores, o mais importante do período, o marco na produção científica e na formulação da política nacional de Informática Educativa. Através do Educom, foram criados vários núcleos interdisciplinares para pesquisa e formação de recursos humanos em várias universidades no país. Essas mesmas universidades mantêm até os dias atuais importantes pesquisas sobre os temas que envolvem o uso do computador na educação.

Apesar do grande investimento em pesquisa e formação de profissionais da área, a educação infantil foi pela segunda vez excluída das discussões e ações da Informática Educativa. Vemos claramente essa exclusão em MORAES (2004):

“Apoiado em referências constitucionais, capítulos III e IV da atual Constituição Brasileira, referentes às áreas de educação, ciência e tecnologia, o Programa visava apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus e educação especial, o fomento à infra-estrutura de suporte relativa à criação de vários centros, a

consolidação e integração das pesquisas bem como a capacitação contínua e permanente de professores.” (1997, p. 9)

Uma análise mais criteriosa do Projeto Educom, encontrada em RAMON, nos mostra como essa exclusão da educação infantil aconteceu nos vários pólos.

O Centro Piloto situado na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, teve como objetivo “desenvolver um experimento sobre a utilização do computador no ensino de 2º grau, avaliando os efeitos que esta tecnologia traria à aprendizagem, à postura do professor e à organização escolar” (OLIVEIRA, 1999, p.37).

O Centro Piloto situado na UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolveu “atividades essencialmente interdisciplinares, contando para tal com docentes e não-docentes de escolas públicas e particulares do ensino de 1º e 2º graus (como eram chamados os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio), além de professores do ensino de 3º grau (como era chamado o Ensino Superior) (OLIVEIRA, 1999, p.37). É interessante que a educação especial também foi uma área contemplada pelos estudos desse núcleo.

A UFPE – Universidade Federal de Pernambuco também foi selecionada como Centro Piloto e teve inicialmente “como objetivo principal o desenvolvimento de uma rede local de baixo custo para o ensino” (OLIVEIRA, 1999, p.38).

O Centro Piloto situado no Educom, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve uma história diferente. Desde a década de 1970 essa universidade realizava experimentos na área de Informática Educativa, principalmente a partir da criação do LEC – Laboratório de Estudos Cognitivos, em 1973, que “procurou dedicar-se à investigação de como o computador pode contribuir no processo de aprendizagem. Além de, também, pesquisar a utilização desse recurso tecnológico na educação de crianças deficientes” (OLIVEIRA, 1999, p. 39). O LEC também se dedicou a pesquisas visando a produção de softwares educativos em 1977. O LEC se juntou à Faced - Faculdade de Educação, e ao Núcleo de Informática na Educação, para compor o Centro Piloto que deu prosseguimento aos estudos já em andamento.

E por último o Centro Piloto Educom Unicamp - Universidade Estadual de Campinas, que também deu prosseguimento aos estudos realizados pela universidade que é considerada a “pioneira na pesquisa do uso do computador no processo de ensino-

aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999, p. 40), pois vem desde 1973 trabalhando na área. Eles investiram na formação de recursos humanos, nas questões de avaliação de programas educativos e principalmente no desenvolvimento de uma metodologia para o ensino utilizando o computador (OLIVEIRA, 1999, p. 41).

Enquanto essas ações ocorreram com a parceria das universidades, TAJRA (2001) destaca no âmbito do MEC – Ministério da Cultura, duas ações muito importantes nos anos de 1986 e 1987. Houve primeiramente a criação do Comitê Assessor de Informática para a Educação de 1º e 2º graus (Caie/Seps), que tinha “como objetivo definir os rumos da política nacional de informática educacional, a partir do Projeto Educom” (p. 32). E no ano seguinte, em 1987, houve a elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, que em suas ações criou o Projeto Formar, visando à formação de recursos humanos e o Projeto Cied, que “visava à implantação de Centros de Informática e Educação” (p. 32)

“A capacitação destes profissionais (professores e técnicos das redes municipais e estaduais de ensino de todo o Brasil) serviria para que pudessem ser desenvolvidas atividades de implantação dos Centros de Informática Educativa e para proporcionar que estes profissionais viessem a ser agentes catalisadores da Informática Educativa junto às suas redes de ensino, a fim de contribuir na investigação do uso de computadores no ensino de 1º e 2º graus (...)” (OLIVEIRA, 1999, p. 45)

“... com a implantação dos Cieds, a Informática Educativa no Brasil deixa de limitar-se aos muros das universidades e passa a ocupar as escolas públicas de alguns estados brasileiros.” (OLIVEIRA, 1999, p.47)

O Projeto Cied favoreceu ações que permitiram levar os computadores às escolas públicas brasileiras de fato, descentralizando as questões que ficavam no âmbito do MEC, e permitindo a participação das secretarias municipais e estaduais nesse processo.

Podemos reafirmar MARQUES; MATTOS & LA TAILLE quando dizem que a Informática no Brasil se consolidou na década de 1980. De discussões organizadas pelos governantes, passamos a ter o envolvimento das universidades e com a colaboração dos estudiosos e pesquisadores, ao final da década, já pudemos ver movimentos de Informática Educativa nas escolas públicas de 1º e 2º graus no país, como então eram denominados o ensino fundamental e ensino médio. Os estudos sobre o uso dos computadores na educação

especial também foram um fato muito importante para a democratização das questões. Mas, apesar dessa estruturação e difusão da Informática Educativa, a educação infantil, como vimos, ficou à parte de todo o processo.

E esse é um fato curioso, pois foi justamente nessa década que a educação infantil começou um processo de reconhecimento legal sobre os direitos da criança ter instituições de qualidade para sua formação.

A década de 1980 foi, portanto, para a educação infantil o que foi para a Informática Educativa. Uma década de conquistas e do nascimento, podemos dizer, das duas como áreas de fato componentes da Educação Brasileira.

O movimento dos setores sociais que culminou com a volta da democracia no Brasil facilitou a expansão das mulheres no mercado de trabalho. A sua dedicação à carreira profissional não aparecia apenas nas classes mais pobres, passou a ser vista também na classe média. Dessa forma, as discussões sobre a educação infantil se ampliaram, ganhando a adesão de vários setores importantes da sociedade, o que lhes deu mais força.

As reivindicações por um caráter educacional e qualitativo partiram de um segmento mais significativo da sociedade, com as mães operárias, que foi o das mães da classe média. “Na década de 1980 são construídas as bases da reformulação dessa perspectiva de enfrentamento político e de intervenção na área da infância, a partir de várias iniciativas de juristas e de movimentos populares...” (NUNES, in VASCONCELLOS, 2005, p.78)

Com essas iniciativas, que exigiam basicamente esse caráter pedagógico bem definido e uma expansão da educação infantil que contemplasse todas as crianças, a Constituição de 1988 do Brasil acabou por contemplar definitivamente a criança.

“A Constituição de 88 iniciou um processo importante: a proclamação da criança como sujeito de direitos e a garantia da educação e do cuidado aos pequenos – possibilitando um novo caráter à educação assistencialista vigente até o momento. A educação e cuidado são responsabilidade da família e da sociedade, sendo esta última (representada principalmente pelas instituições de educação infantil) co-participativa pela criança.” (SOUZA, 2003, p. 15)

Essa legitimação através da legislação só ocorreu com a Informática Educativa, por sua vez, na década de 1990.

“Em 1991, a Informática Educativa ganha espaço na lei que regula a Política de informática no Brasil, tendo sido ali reservado ao Ministério da Educação, a responsabilidade de implementar ações de formação de recursos humanos na área de informática. Para tanto, foram inclusos, na parte orçamentária, recursos para a implantação de Centros de Informática Educativa” (OLIVEIRA, 1999, p. 49).

“... podemos perceber que são ainda muito tímidas as ações governamentais na área de Informática na Educação, assim como ainda continuam quase desconhecidas, para a maioria dos educadores, as contribuições que podem ser decorrentes da utilização desta tecnologia no processo de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999, p. 51).

Essa análise de OLIVEIRA se deu antes do lançamento do PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação, ocorrido alguns anos depois. O PROINFO foi lançado em 1997 e representou a consolidação, até os dias atuais, da Informática Educativa no Brasil, com desdobramentos muito importantes na década posterior. Sobre o PROINFO, destacamos de seu texto original sua definição:

“O ProInfo é um programa educacional criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação por meio da portaria 522, para promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Suas estratégias de implementação constam do documento Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação, de julho de 1997. O Programa funciona de forma descentralizada. Sua coordenação é de responsabilidade federal e a operacionalização é conduzida pelos Estados e Municípios. Em cada unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual ProInfo, cujo trabalho principal é o de introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC – nas escolas públicas de ensino médio e fundamental, além de articular os esforços e as ações desenvolvidas no setor sob sua jurisdição, em especial as ações dos NTE – Núcleos de Tecnologia Educacional.” (BRASIL, 1997)

A autora TAJRA se refere ao PROINFO como “ o mais ambicioso e atuante projeto de informática educativa tendo como ponto de impulso o governo federal” (2001, p. 34).

O PROINFO abrangiu o ensino fundamental e médio e criou em cada unidade da federação os NTEs – Núcleos de Tecnologia Educacional, que apoiaram o processo de inserção do computador nas escolas, seja auxiliando na elaboração de projetos, seja capacitando professores e gestores, seja oferecendo suporte técnico (TAJRA, 2001, p. 34).

No final da década de 1990, observamos que a informática já se encontrava de fato na escola, tanto pública quanto privada. É nesse momento, pela primeira vez que as trajetórias da Informática Educativa e da educação infantil, que se desenvolviam de forma paralela, se encontraram. Vejamos como a educação infantil se desenvolveu neste mesmo período.

A Constituição de 1988 possibilitou, como analisado anteriormente, desdobramentos importantes na década de 1990. Uma delas foi a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 que ampliou ainda mais o reconhecimento já adquirido com a Constituição, da criança como sujeito de direito, por incluir a educação infantil na educação básica.

Nesse momento, muitas creches e pré-escolas públicas ainda eram vinculadas às Secretarias de Assistência Social, e iniciou-se um movimento de transferência dessas instituições para as Secretarias de Educação de todo o país, apontando a tendência que predominaria nos anos posteriores, da predominância do educar sobre o cuidar.

“Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário (...).

A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. “ (KUHLMANN JUNIOR, 2004, p. 204)

Acredito que por ser ainda um movimento recente, essa valorização por parte da sociedade da educação infantil e dos seus profissionais ainda se encontra em processo, e todas as conquistas contribuem para esse momento de transição.

A LDB permitiu novos aspectos legais no período que favoreceram a educação infantil e se tornaram igualmente marcos nessa trajetória. A elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Referencial Curricular para a Educação Infantil são desdobramentos desse movimento.

Muito embora esses documentos tenham sido elaborados por órgãos governamentais, significando uma ausência direta de setores da sociedade envolvidos na questão, possuem o mérito de contribuir para essa nova mentalidade social brasileira emergente da criança e da educação infantil que está se processando:

“... é importante ressaltar que, em décadas passadas, as políticas públicas para a educação infantil se caracterizaram por projetos assistencialistas, distante de ações que valorizassem a educação e a ampliação do magistério nessa área, ao passo que, hoje, na década de 1990, surge – em meio a movimentos da sociedade civil e medidas tomadas por alguns órgãos públicos – uma nova mentalidade em relação ao significado da infância, da educação infantil e, sobretudo, do educador da criança pequena. (...) A educação infantil passa a ser entendida não mais como assistência e caridade para as crianças pobres mas, sim, como um espaço educacional e de formação para a cidadania.” (LANTER in KRAMER; LEITE; NUNES & GUIMARÃES, 1999, p 154)

Nessa década a ANPed – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em um parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, definiu a área como “um campo de trabalho e estudo ainda em construção, tanto no Brasil como no resto do mundo, onde permanecem áreas extensas de disputa entre diversas concepções de criança, de educação, de família e de sociedade” (ANPed, 2005, p. 90).

Entendemos que em decorrência desse processo tivemos na década de 1990 um aumento na quantidade e na qualidade de trabalhos, envolvendo as contradições que existentes em todo processo de mudança de mentalidade ou de paradigmas.

“ As pesquisas sobre a realidade da educação para crianças pequenas no Brasil, escassas há alguns anos, têm aumentado em número e qualidade, utilizando os mais diferentes enfoques e recortes, próprios de uma área de conhecimento que impõe a multidisciplinaridade dentre seus procedimentos de investigação, revelando os vários olhares possíveis nesta área de pesquisa ainda tão jovem mas tão promissora.” (ANPed, 2005, p. 90)

Essa mudança de olhares permitiu, pela primeira vez, que a Informática Educativa e a educação infantil se encontrassem. Foi um movimento iniciado nas pré-escolas e creches privadas. E desse momento falo com propriedade, pois nesse período eu mesma já atuava em uma empresa que prestava serviços a instituições de educação infantil.

O que acontecia de forma geral na educação é que ainda existia uma falta de professores devidamente capacitados para o trabalho com informática educativa, em que pese a demanda ser muito grande. As pré-escolas e creches privadas passaram a oferecer atividades extra curriculares, como diziam, a fim de atrair um maior número de alunos. Com o preço dos computadores cada vez mais acessível, a introdução da informática nessas instituições foi muito rápida. Muitas creches e pré-escolas tinham majoritariamente um interesse mais comercial e propagandístico do que pedagógico, nesse primeiro momento, em relação ao uso dos computadores na educação infantil.

Muitos profissionais de informática foram contratados para atuar com as crianças, mas, como lhes faltava o conhecimento pedagógico necessário para o exercício do magistério infantil, o trabalho não seguiu adiante.

“Como os educadores não eram, e continuam até hoje em grande parte não sendo, usuários de informática, as escolas viram-se obrigadas a contratar professores especiais para essa nova disciplina. Sem ter uma visão clara do que fazer com as crianças nesses laboratórios, inventou-se atividades descontextualizadas, compraram-se programas e joguinhos que reproduziam modelos pedagógicos tradicionais com uma mera apresentação digital e submetem as crianças a um treinamento de utilização de edição de texto, planilha eletrônica e outros absurdos. Os pais, em sua maioria também não-usuários, ficaram satisfeitos. As mães passaram a comentar orgulhosas umas com as outras que na escola do filho as crianças tinham aula de computação. E as outras escolas correram para montar seus laboratórios com medo de perder alunos para as concorrentes.” (PERISSÉ, 2006, p. 1)

Surgiram então empresas que ofereciam esse serviço de forma “terceirizada” nas escolas. Elas ficavam responsáveis pela parte técnica e de manutenção, e ofereciam também uma novidade: profissionais que entendiam de informática, e que excepcionalmente também possuíam conhecimentos em educação, quando não formação específica em ambas as áreas. Muitas empresas se desenvolveram nesse período, investindo na fabricação e na importação de softwares educativos e na formação dos seus profissionais, mas a atuação nas pré-escolas e creches muitas vezes se dava à margem do cotidiano dos alunos.

Trabalhei em uma dessas empresas e vivenciei a dificuldade de se realizar um trabalho integrado e de qualidade, sendo um profissional "terceirizado".

Essa “terceirização” foi importante para trazer de fato o computador para a educação infantil, e ele chegou: primeiro fisicamente, e só depois as pesquisas começaram a demonstrar sua importância nesse segmento. As escolas, porém, começaram a se sentir incomodadas com o fato das empresas não compartilharem com elas seus conhecimentos; não era esse o objetivo das empresas, obviamente, pois o que elas buscavam era manter um vínculo de dependência da escola em relação ao serviço especializado que lhe oferecia.

Esse distanciamento da informática do cotidiano ficou evidente até mesmo com a disposição dos computadores nas creches e pré-escolas nesse período, organizado por empresas; e na forma como essa inserção aconteceu, na maioria dos casos completamente descontextualizada das atividades e práticas da educação infantil. “Uma vez que o computador foi inicialmente coisa de cientista, as escolas acharam por bem denominar as salas de computador de 'laboratórios'. Isso conferiu à aula de informática uma dignidade de ciência dentro do currículo.” (PERISSÉ, 2006, p. 1)

Embora tentassem desenvolver atividades no “Laboratório de Informática” que tivessem consonância com as atividades realizadas em sala de aula, o fato é que essa tentativa quase sempre falhava, pois a “terceirização” impedia que o professor de informática acompanhasse as reuniões docentes de planejamento, fazendo com que as aulas seguissem um ritmo próprio, muitas vezes com conteúdos bem diferentes dos desenvolvidos nas demais atividades escolares.

Essa rotina empresarial aplicada na educação infantil se tornava difícil, acredito que muito mais complexa do que nos demais segmentos. A padronização das aulas era uma característica empresarial que as escolas eram obrigadas a aceitar e a adaptar-se.

No final desta década começaram a surgir nas universidades públicas e privadas, em vários estados, cursos de Extensão e Pós-graduação⁹ específicos para professores e pedagogos e demais profissionais interessados em Informática Educativa. A atuação de professores devidamente formados em Informática Educativa inauguraram um novo capítulo no processo de utilização de computadores nas creches e pré-escolas brasileiras.

⁹ Os cursos de Informática Aplicada ao ensino em nível de Pós-graduação Lato-Sensu pioneiros no Rio de Janeiro foram os oferecidos pelo Programa de Educação com Aplicação da Informática da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – EDAI/UERJ e pela Universidade Carioca – UNICARIOCA a partir da segunda metade da década de 1990.

A utilização do computador em muitas escolas de educação infantil privadas, que aconteceu entre o final da década de 1990 e início da década de 2000, sofreu uma melhora significativa após encontrarem caminhos para escapar dos vínculos que as empresas terceirizadas impuseram.

Nesse período, com os cursos de Extensão e Pós-Graduação se multiplicando, os gestores perceberam que seria mais fácil formar um professor da própria instituição em informática, do que tentar formar em educação os profissionais de informática, para se obter um trabalho de melhor qualidade. As escolas já não estavam satisfeitas com a terceirização das aulas de informática, não só pela qualidade, mas sobretudo pelo alto custo necessário para manter a parceria. Como solução, passaram a observar entre os docentes os mais interessados no assunto e investiram em sua formação. Em pouquíssimo tempo esses profissionais, que já conheciam a instituição, sua proposta pedagógica e as especificidades inerentes à educação infantil, passaram a atuar no laboratório de informática e assim as empresas terceirizadas rapidamente foram substituídas por essa nova proposta.

Atualmente, poucas empresas que prestavam esse serviço conseguiram se manter. A grande maioria migrou para a área de consultoria, de suporte tecnológico e também de formação docente em Informática Educativa.

Caminhando para o início da década de 2000, no panorama da educação brasileira como um todo, a Informática Educativa se consolidou e está cada vez mais abrangente. Existem ações governamentais, ações de universidades para ensino e pesquisa e também ações sociais através do terceiro setor (organizações não-governamentais), que possibilitam o acesso democrático de todos os níveis sociais à informática. Além de vários eventos anuais organizados por universidades e entidades de relevante prestígio e competência, de políticas que favorecem cada vez mais a inclusão digital no país – como as discussões sobre a utilização de softwares livres – e a atuação do PROINFO, cuja atuação é ainda bastante significativa, a Informática Educativa conta com ações locais importantes, como demonstra o programa de Informática Educativa da SME/RJ, que faz parte desta pesquisa. Ele é um dos muitos exemplos desse crescimento e consolidação também nas escolas públicas, a partir do ensino fundamental.

Ao longo dessas quatro décadas, a educação infantil e a Informática Educativa construíram sua identidade no Brasil. Só agora parecem ensaiar uma parceria, após três décadas se desenvolvendo de forma praticamente paralela.

São duas trajetórias que partiram de pontos diferentes. A Informática Educativa partiu de ações governamentais e foi recebendo a contribuição dos especialistas e da sociedade, e a educação infantil partiu dos anseios sociais para as ações governamentais. De agora em diante, elas começam a se desenvolver juntas.

Não entrando no mérito da questão teoria e prática pedagógica, é interessante observar que, enquanto caminhavam de forma paralela, a academia foi responsável pelo desenvolvimento de ambas. Graças aos pesquisadores e estudiosos, tanto a Informática Educativa foi crescendo em quantidade de trabalhos como em qualidade, assim como a educação infantil. O curioso é que a academia não conseguia vislumbrar como a parceria entre elas poderia ser produtiva.

Hoje, alguns trabalhos já são produzidos sobre essa parceria, do computador com as crianças. Com isto não quero dizer, em se tratando de produção científica, que as pesquisas produzidas atualmente tragam contribuições inovadoras e relevantes ao tema. Nos Estados Unidos, parece ainda existir uma preocupação predominante com as questões de saúde – originando trabalhos que demonstram que a utilização do computador por crianças muito pequenas pode ser prejudicial à sua saúde e formação, como em CORDES (2000), e AKKOYUNLU; AKMAN & TUGRUL (2005). No Brasil, os raríssimos pesquisadores que optaram por abordar o uso do computador na educação infantil não demonstraram muito interesse por essas questões ligadas à saúde das crianças que utilizam o computador. Eles optaram, certamente, pela influência da concepção de Informática Educativa brasileira, por pesquisas relativas às questões que envolvem o ensino-aprendizagem com o uso dos computadores.

Alguns desses trabalhos, porém, mostraram-se superficiais, porque seu foco deveria estar na relação do computador com as crianças, mas a ênfase foi deslocada para questões que pouco contribuem para a discussão específica da educação infantil, e que já são comumente pesquisadas na área de Informática Educativa.

Como exemplo, a questão da análise de softwares educativos na perspectiva de SILVA (1998), que é muito importante, mas que já possui uma vasta produção científica a

respeito. "As tecnologias que podem ser inseridas no contexto escolar não se resumem apenas aos softwares educativos"(SOUSA, 2002, p.316).

Podemos atualmente desenvolver trabalhos em Informática Educativa na educação infantil e em qualquer outro segmento, utilizando apenas os softwares aplicativos e a internet. A grande questão para essa utilização envolve os pressupostos teórico-metodológicos que embasam essas ações com o computador. São questões como essas, de como se dá a relação do computador com/no cotidiano das Pré-Escolas, que deveriam fazer parte da produção científica; mesmo trabalhando esse tema recorrente na Informática Educativa (softwares educativos), MATTEI (2005) consegue focalizar justamente essa relação da criança com o cotidiano da educação infantil, utilizando o software educativo como parte integrante desse contexto.

Obviamente que, embora sejam poucos, existem trabalhos muito interessantes, como SOUZA (2003), SILVA FILHO (1998) e GALO (2002), que optam por esse caminho mais crítico sobre a utilização do computador com crianças de 4 a 6 anos.

No entanto, o que temos na realidade é uma ausência muito grande de trabalhos nessa área. "Observou-se que existe uma deficiência de pesquisas que tenham a ótica na análise da exploração de materiais informatizados destinados ao público infantil" (SOUZA, 2003, p. 7).

Vou além ao afirmar que existe uma deficiência de pesquisas que analisem não só os materiais digitais utilizados com as crianças, como as propostas pedagógicas e as questões teóricas mais relevantes, como análises das políticas públicas que garantem ou excluem a criança de 4 a 6 anos desse processo, negando-lhes o direito que lhes assiste de ter acesso às tecnologias, incluindo, é claro, o computador. Seja na iniciativa pública ou privada.

Essa deficiência talvez seja um desdobramento da afirmativa de KUHLMANN JUNIOR: "A educação infantil é desvalorizada nas pesquisas educacionais" (2004, p. 4).

E essa desvalorização é contraditória. A produção sobre a infância cresceu muito nas últimas décadas, mas ainda não o suficiente para uma mudança real do olhar que a sociedade tem sobre as crianças.

Nesse mesmo período, a Informática Educativa em pré-escolas e creches públicas foi praticamente inexistente. Salvo raríssimas exceções, onde o empenho de gestores,

professores e da comunidade escolar na promoção de eventos para a arrecadação de verbas possibilitou o acesso das crianças da educação infantil pública à Informática Educativa. Outras escolas conseguiram doações de micros usados ou fizeram parcerias com empresas públicas e privadas para o recebimento de computadores. Mas essas iniciativas, dentro do universo já muito grande de instituições de educação infantil no Brasil, ocupam um percentual bastante baixo. Isso nos faz reconhecer que atualmente a Informática Educativa está presente sim na educação infantil, mas basicamente no setor privado.

Essa presença crescente do computador no cotidiano de instituições privadas de educação infantil já foi suficiente para que a questão despertasse o interesse da opinião pública e se manifestasse no senso comum, entendido como:

"o senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. (...) Um conhecimento gerado, portanto, na interlocução, na troca, no crescimento coletivo." (MARTINS. in ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.77)

Entre a produção do tema no senso comum, trago para enriquecer a reflexão duas reportagens publicadas em jornais de grande circulação no estado do Rio de Janeiro. Ambas são matérias especiais de capa.

“No Jardim da Informática. O Computador na Pré-Escola: eis a questão.” Foi dessa forma que a revista **Vida**¹⁰ apresentou o tema.

A reportagem mostra instituições privadas que atendem crianças de 4 a 6 anos, em que o computador e demais tecnologias estão inseridas, e outras instituições que, por questões metodológicas, preferem não incluí-las em seu cotidiano. Essas escolas priorizam o contato das crianças com a natureza e com atividades de expressão corporal.

Alguns especialistas participam da reportagem, como Andréa Ramal¹¹, que acabou deslocando o foco da questão, que estava na precocidade desse contato das crianças com as tecnologias, para a qualidade dessa utilização. Nesse sentido, a especialista dá algumas sugestões de ordem prática sobre o uso dos computadores com crianças pequenas.

¹⁰ A Revista **Vida** sai encartada no Jornal do Brasil, aos sábados. O texto refere-se à edição ano 1, nº 39 do dia 4 de setembro de 2004.

¹¹ Andrea Cecília Ramal é consultora de Informática Educativa e autora, entre vários livros, de **Educação da Cibercultura**, editado pela ArtMed.

Avançando novamente no tempo, a revista **O Globo**¹² também trouxe a questão estampada em sua matéria de capa: “Babynautas: Educadores Avaliam Prós e Contras da Tecnologia Eletrônica no Cérebro Infantil”.

A reportagem começa com “Infância Eletrônica”, e fala de um outro momento. Mostra uma realidade ainda mais complexa. A questão já não é sobre o uso de computadores, TV a cabo, DVDs e demais tecnologias nas pré-escolas, com crianças a partir de 4 anos, e sim sobre seu uso no Maternal, com crianças com 3 anos ou menos.

A reportagem tenta prever o futuro dessa criança, chamada “babynauta”, questionando se esse mundo eletrônico estimula ou atrapalha o desenvolvimento dos bebês.

Uma coordenadora de creche oferece as “aulas de informática” já no Maternal para crianças de 3 anos e diz que muitas mães exigem que os bebês de 1 ano, do berçário, também tenham acesso às aulas.

A reportagem aborda ainda as contribuições oriundas da neurociência, que embora estude a questão e tenha pesquisas contrárias e favoráveis, ainda não tem possibilidade de oferecer um parecer científico a respeito.

Será que os “babynautas” serão mais inteligentes que os “bebês unplugged”?

Entre a gama de citações sobre os estudos e as pesquisas, destaco a fala do psicanalista José Outeiral, que diz que o uso de computadores por crianças de 2 a 5 anos cresceu 24% apenas no ano de 2005. Segundo ele esse fato é irreversível, e ele oferece uma sugestão simples para a questão: usar o bom senso.

No final, a reportagem aponta alguns prós e alguns contras dessa precocidade do acesso às tecnologias. A favor, o estímulo à atenção da criança no que está aprendendo. Contra, a possibilidade de ter doenças como a LER (lesão por esforço repetitivo), ou melhor, “babyLER” como diz a reportagem.

Essas duas reportagens, de ótima qualidade jornalística, gostaria de acrescentar, são uma comprovação do que já confirmamos, que o computador já faz parte do cotidiano de creches e Pré-Escolas da Rede Privada.

¹² A Revista O Globo é vendida com o jornal **O Globo** aos domingos. O texto refere-se à edição ano 2, nº 102 do dia 9 de julho de 2006.

Dessa reportagem, me chamou a atenção, especialmente, a dúvida do jornalista: como serão essas crianças no futuro? Essa pergunta é o ponto de partida para entendermos a criança do século XXI.

2.1. A criança do século XXI

A pergunta que encerrou o subcapítulo anterior é bem recorrente no senso comum. Talvez porque no senso comum ainda predominem as certezas arraigadas pelas civilizações que nos precederam, sobre o que entendiam por progresso.

"as civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto. A isso acrescentam-se todas as incertezas devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador, nem um demônio Laplace poderiam abarcar" (MORIN, 2004, p. 80).

O autor nos mostra que nos encontramos diante de um novo paradigma histórico. Não que não tenha sido sempre dessa forma, mas somente agora começamos a ter essa consciência, de que o futuro que nos aguarda é completamente imprevisível. Essa consciência me remeteu à poesia de Toquinho¹³, pela ótica do senso comum, e dela destaco a seguinte estrofe sobre o futuro.

"E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença
Muda a nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar."

Essa consciência já se faz presente em meio ao senso comum, mas não podemos reconhecê-la como novidade na trajetória humana.

¹³ Toquinho é músico e compositor, tendo produzido canções muito significativas dentro da Música Popular Brasileira. O trecho mencionado foi retirado da música "Aquarela", de sua autoria.

MORIN, ao citar Eurípedes¹⁴, confirma que há muitos séculos essa consciência nos acompanha.

"Os deuses criam-nos muitas surpresas: o esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho."(MORIN, 2004, p. 79).

Diante dessa afirmativa de Eurípedes, MORIN apresenta-nos essa nova consciência. Nova porque ainda estamos no processo de compreendê-la em nossa realidade. E, apesar de já estarmos no século XXI, a realidade atual ainda possui ecos muito fortes do século XX, arraigados em todos os seus aspectos.

"Ainda não incorporamos a mensagem de Eurípedes, que é a de estarmos prontos para o inesperado. O fim do século XX foi propício, entretanto, para compreender a incerteza irremediável da história humana. Os séculos precedentes sempre acreditaram em um futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano. O futuro permanece aberto e imprevisível." (MORIN, 2004, p.79)

Viramos o século e diante da perplexidade que essas incertezas nos trazem, retomo a pergunta que terminou o subcapítulo anterior, mas não no intuito de respondê-la, pois ela ainda reflete a visão do senso comum em conflito, buscando compreender o que não há mais como ser compreendido, sequer imaginado: nosso futuro.

Diante dessa realidade, a pergunta ganha novo contorno. Não quero indagar realmente como será a criança no futuro. Quero me ater ao presente, não por uma visão imediatista da realidade, mas pelo fato com que estamos tentando lidar, que é a imprevisibilidade do futuro.

Como é a criança hoje, no século XXI?

Essa é a pergunta reconstruída nas reflexões com MORIN, e através da qual iremos, a partir de agora, reconstruir as relações da criança com e na sociedade contemporânea.

¹⁴ Poeta e teatrólogo trágico grego, autor da peça **Medéia**. Nasceu provavelmente em Salamina por volta do ano 485 a.C. e teria morrido na Macedônia, no ano de 406 a.C.

Para responder a essa pergunta, é preciso identificar primeiramente a criança. Estabelecer, entre as muitas concepções de criança produzidas em nossa história, reflexões que levem a uma definição do que eu compreendo por criança. Parto, então, para algumas considerações sobre o atual século XXI, suficientes para entendermos como se dá a relação dessa criança dentro da sociedade atual.

Dessa forma, pretendo compreender melhor e conhecer essa criança, dando ênfase finalmente às suas interações com o computador e as ditas novas tecnologias.

Novamente, recorrerei à história, no sentido de KUHLMANN JUNIOR já mencionado¹⁵, em que o passado dialoga com o presente para melhor compreendermos suas contradições e não apenas para justificar hipóteses.

Iniciemos sobre o conceito de criança. Por meio de FRABONNI (1998), temos uma exposição bem interessante de como este conceito foi se desenvolvendo do período medieval até a história recente, e de como a criança foi vista nesses momentos. Ele identificou na trajetória da humanidade nesse período, em uma ótica européia, respaldada por ARIÉS (1981), porém válida ao nosso intento, três formas de se ver a criança, as quais denominou identidades. Acho importante trazer esse desenvolvimento histórico do conceito de criança, já muito discutido em diversos trabalhos, para mais adiante fazer um estudo mais profundo sobre o processo que concebeu a criança contemporânea e suas relações com as tecnologias, sobretudo o computador

As análises de FRABONNI contribuem para a construção da nossa concepção de criança, pois a visão européia afetou e ainda influencia muito o nosso olhar. A presença dos europeus, sobretudo dos portugueses na nossa constituição intelectual, nos trouxe como herança também concepções mais distantes no tempo e no espaço, encontradas ainda nos dias de hoje.

“A influência européia, a partir do século XVI, no cotidiano brasileiro, ocorreu, fundamentalmente, por meio da colonização portuguesa. As relações culturais entre Brasil, Portugal e África, promovidas pela colonização portuguesa, propiciaram uma realidade social muito peculiar, determinando, assim, um modo de vida, hábitos, costumes e relações sociais diferenciadas, dos quais encontramos resquícios até hoje.” (FARIAS in: VASCONCELLOS, 2005, p.37)

¹⁵ Refere-se à página 25 deste trabalho.

A primeira identidade que FRABONNI identifica é a “criança-adulto” ou infância negada; a segunda identidade é a criança filho-aluno(a) ou a criança institucionalizada e a terceira é a criança “sujeito social” ou a infância reencontrada.

A identidade da criança vista como “criança-adulto” ou adulto em miniatura como mais comumente o termo é utilizado, predominou na Idade Média e no início da Idade Moderna, segundo o autor. A criança era, “desde o momento em que era desmamado, o companheiro natural do adulto” (FRABONNI, 1998, p. 65).

Nessa concepção, ARIÉS contribuiu afirmando que criança ser vista como adulto significa dizer que o período da infância praticamente não existia.

“Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÉS, 1981, p.50-51)

MUNIZ reafirma essa visão:

“... a criança era vista como um adulto em miniatura, obtendo o status de participante da sociedade somente a partir do momento em que pudesse ser incorporada como força de trabalho.” (MUNIZ in: KRAMER et al.,1999, p. 245)

BENJAMIN (2002), que ao analisar as histórias dos brinquedos, contribuiu com a questão. Ressaltou o extenso período de tempo (da Idade Média à Idade Moderna) que a sociedade precisou para começar o processo de reconhecimento ou de conhecimento da criança; esse despertar é ainda muito recente e talvez por isso ainda esteja presente em muitos aspectos na nossa sociedade.

“Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas - para não falar do tempo que levou até que essa consciência se impusesse também em relação às bonecas. É sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi o século XIX que levou isso a cabo.”(p. 86)

A segunda identidade situou-se na “fase avançada da Idade Moderna” (p.65). Nesse período, com a ascensão da burguesia, foi estruturada a família moderna e a infância tornou-se o centro dos interesses de educação dos adultos. Na sociedade nascida da revolução industrial, a família assumiu nova posição e novos valores como a identidade e a intimidade, que transformaram os filhos em verdadeiros elos do núcleo doméstico (FRABONNI, 1998, p. 66).

Foi nesse momento que a escola assumiu, juntamente com a família, o papel socializador da criança, que foi retirada da sociedade dos adultos para viver, em família e na escola, a infância que acabava de nascer. A criança, dessa forma, era preparada para o que “iria se tornar” um dia, um adulto.

“Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. (...) A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual...(...) A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos.” (ARIÉS, 1981, p. 277)

A terceira identidade, que vê a infância como um “sujeito social”, encontra seu lugar no presente. Segundo FRABONNI:

“A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela 'transformação' tecnológico-científica e pela mudança étnico-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social.” (1998, p. 68)

Essa visão da criança como um ser histórico e sujeito de direitos é ainda muito recente. Por isso irei comentar mais amiúde como esse processo de construção de um novo olhar sobre a criança se originou e desenvolveu no século XX.

A construção dessa forma de conceber o ser criança como ser histórico e sujeito de direitos só foi possível com o desenvolvimento de algumas áreas do conhecimento.

Analisando as múltiplas contribuições nessa formação da criança, podemos identificar que, apesar do seu surgimento no final do século passado (KRAMER, 1999), tal

visão se mantém em construção, por viabilizar e incitar cada vez mais discussões nos vários campos do saber; por essa razão se mantém como a mais atual, por ser também a mais recente.

Um desses campos é a psicologia, que teve sua consolidação científica ao longo do século XX, permitindo que diversas correntes como a psicanálise estudassem a criança.

GOUVÊA (2000) aprofunda a questão, apresentando as grandes contribuições da Psicologia para a compreensão da criança:

“A psicologia e, mais exatamente, a psicologia do desenvolvimento vem historicamente buscando descrever e analisar as características próprias da infância, tendo-se imposto uma perspectiva genética que nasce com Baldwin, Stanley Hall e Gesell e adquire maior força e consistência com as chamadas correntes interacionistas, destacando-se o próprio Wallon, Piaget e Vygotsky. Tais autores têm como projeto analisar a gênese das funções psíquicas, numa perspectiva comparativa que considera, por meio da análise dos processos psicológicos vividos na infância, ser possível compreender a vida mental do adulto. Ao mesmo tempo, destacam que a psicologia da criança é qualitativamente diferenciada da do adulto, sendo fundamental analisar a especificidade da psiquê infantil. (GOUVÊA, 2000, p. 48)

Ao mesmo tempo que demonstra a importância que a psicologia tem nos estudos sobre a criança, GOUVÊA faz um alerta para a ênfase que é dada a ela na construção dessa compreensão. Em geral as contribuições oriundas da psicologia são mais enfatizadas, resumindo a infância a esquemas meramente biopsíquicos e relegando a planos inferiores os outros aspectos sócio-históricos que também constituem o ser criança.

“A centralidade da psicologia na construção de um saber sobre a infância, psicologia esta historicamente distante de outras ciências como a sociologia, a antropologia e a história, fez com que a criança fosse analisada de acordo com parâmetros quase exclusivamente psicológicos. Grande parte dos livros, manuais e textos pedagógicos, ao descrever a criança, o fazem de acordo com um referencial que absolutiza e universaliza padrões de desenvolvimento e conduta socialmente circunscritos, falando da infância no singular e não da construção referenciada de retratos de crianças inseridos em determinados contextos. Esse não-diálogo da psicologia com outros saberes, passíveis de articular um conhecimento sobre infância compreendida como sócio-histórico, fez com que a infância fosse compreendida apenas como um fenômeno imputado a uma vivência cronológica, cuja lógica é dada pela natureza, e não pela cultura.” (GOUVÊA, 2000, p. 49-50)

O diálogo com as demais áreas do conhecimento é fundamental também para KRAMER. Segundo a autora, a “história social da criança e da família da década de 1970 até hoje” (1999, p. 271) nos permitiu aprender que “as visões sobre infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social” (1999, p. 271). Já o significado social e ideológico da criança, ainda segundo KRAMER, e o valor social que lhe é atribuído são os objetos de estudo e fonte das contribuições da sociologia. Ela ajuda-nos a entender que

“a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural; na base da distribuição desigual de poder entre adultos e crianças, há razões sociais e ideológicas fortes, com repercussões evidentes no que se refere ao controle e à dominação de grupos. (1999, p.271)

A antropologia, continua a autora, ao pesquisar a diversidade, “tem permitido conhecer as populações infantis, suas brincadeiras, atividades, músicas, danças, histórias e outras práticas culturais” (1999, p. 271)”.

GOUVÊA completa esse quadro lembrando que a medicina também contribuiu para a concepção de criança e infância, assim como MONTESSORI (p. 7), que apontou a medicina como o elemento desencadeador do “movimento social a favor da infância”, que surgiu no início do século XX.

Ela autora afirmou não haver dúvida quanto à contribuição da ciência para a formação desse movimento, graças aos cuidados com a higiene e o combate à mortalidade infantil. Ao buscar a gênese das patologias infantis, a medicina deparou com questões que, para serem entendidas e solucionadas, necessitavam da contribuição de outras áreas do conhecimento, além dela mesma.

Todas as áreas do conhecimento unidas para melhor compreendermos a criança, nos fez avançar sobremaneira na questão. Mas entre a concepção intelectual de criança e as ações propriamente ditas, existe um abismo muito grande a ser transposto.

O que temos de concreto na nossa realidade brasileira é que “hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, ao passo que assistimos com horror à incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis”(KRAMER, 1999, p. 270)”.

Essa incapacidade talvez se dê pelo fato dessas três identidades ou concepções de crianças coexistirem no presente, trazendo à tona esse e outros paradoxos. Porque por serem construções históricas, essas concepções estão subordinadas às nuances da história, que quase sempre não é linear e ascendente, como supõem alguns autores. Os processos de transição são muito mais complexos e simbióticos.

“... a transformação que se observa em relação à infância não é linear e ascendente, como a descreve Ariés, nem igualmente coletada no imaginário ou quase, como sustenta de Mause. A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância.” (KUHLMANN JUNIOR, 2004, p. 21)

Pensemos nas três concepções de criança que FRAMBONNI apresentou como identidades e em todo o percurso que as várias áreas recentes do conhecimento humano desenharam, para compreendermos melhor a criança. Na perspectiva de KUHLMANN JUNIOR (2004), essas concepções, esses fragmentos do processo de construção do ser criança não se perderam, nem foram substituídos pelo mais recente. Isto porque a história não é linear e sendo assim percebermos que temos sim um discurso em voga mais nos meios intelectuais, e que a criança é vista como um ser histórico e um sujeito de direitos; ao mesmo tempo temos pessoas de diferentes meios sociais que possuem um olhar sobre a criança que pode estar em consonância com esses olhares do passado.

Vou mais além e observo que todos os olhares vistos até aqui não estão ultrapassados, ainda estão impregnados em nós e são muito presentes. Talvez os profissionais que trabalham com crianças e pesquisam a infância tenham essa criança contemporânea realmente internalizada em suas concepções, mas é fato que a grande maioria das pessoas, inclusive pesquisadores de outras áreas da educação, ainda possui esses fragmentos de concepções antigas que não desapareceram como supõe ARIÉS (1981), ou possui fragmentos de várias concepções simultaneamente. Internalizando esse paradoxo que é o compreender a criança, o que ela foi para a humanidade no passado, e o que queremos acreditar que ela seja na atualidade.

Agora, o olhar que temos sobre a criança é a de um ser histórico e um sujeito de direitos. Ao definir meu olhar sobre a criança dessa forma, sinto a necessidade de esclarecer o que considero como “ser histórico” e como “sujeito de direitos”.

Quando vejo a criança dessa forma, tenho na concepção de KUHLMANN JUNIOR a diretriz:

“Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais.” (KUHLMANN JUNIOR, 2004, p. 32)

A definição de criança vai muito além dos aspectos universais, mais ligados às questões de ordem biológica. Cada criança é única, assim como todo ser humano é único.

“... em que pese o avanço ou o aparente progresso que o homem foi e vem sendo capaz de conquistar, a humanidade não logrou enfrentar e superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem de todos os genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa pluralidade. Somos constituídos na diferença. (KRAMER, 1999, p. 276)

Ser constituído na diferença... essa afirmativa me remete às inúmeras visões de infância que vimos e como elas nos constituem, a mim e a todos nós. A melhor definição de sujeito histórico encontrei em GARCIA et al. (2002, p. 11), porque ela nos remete a essa pluralidade singular que só as crianças têm.

“... embora com idades diferentes, de gêneros diferentes, vivendo em cidades diferentes, de classes diferentes, de etnias diferentes, de credos religiosos diferentes e oriundas de diferentes organizações familiares, conseguem ser tão diferentes, mas, ainda assim, crianças”.

E sendo crianças, com as diferenças que tiverem, da escola pública ou privada, todas possuem os mesmos direitos, sobretudo o acesso às novas tecnologias, como veremos a seguir.

2.2. A criança, a cultura e a tecnologia

A criança, a cultura e a tecnologia são partes constituintes e constituídas pela e na sociedade. Diante da sua imprevisibilidade em relação ao futuro, continuamos fixos em nossa análise da sociedade, tal qual a percebemos no presente. Contrapondo o passado recente em alguns momentos para melhor compreendê-la.

A sociedade que representa o cotidiano das crianças contemporâneas e o de todos nós tem como característica primordial o consumo. Por isso, não raro, ela é chamada de sociedade do consumo.

É fato que o capitalismo conseguiu, ao longo do final do recente século XX, uma consolidação mundial de tal forma que, com a globalização, temos hoje um panorama cada vez mais promissor para o comércio. Isto porque o lucro ainda é o fim de todas as iniciativas. Atualmente, a necessidade de se construir fábricas cedeu lugar à necessidade de se criar mais e maiores mercados consumidores. Com as novas tecnologias, os meios de produção conseguiram ampliar a quantidade de produtos e diminuir ainda mais o tempo e o custo da produção. Já não são necessárias fábricas em escalas gigantescas, com milhares de empregados, como no início da Revolução Industrial. Podemos dizer que a Revolução Tecnológica voltou seu olhar para os mercados. Se a produção dos bens ficou mais barata e rápida, e a quantidade produzida é inúmeras vezes maior, fez-se necessário no final do século passado a criação de novos mercados consumidores para os inúmeros produtos. Como PEREIRA afirma: “ O sistema já não precisa tanto do trabalhador, mas não pode prescindir do consumidor” (2000, p.3).

Nesse processo de criar mercados consumidores cada vez maiores, desenvolveram-se a publicidade e o marketing como uma resposta ao objetivo de aumentar cada vez mais o consumo dos produtos.

Para KOTLER, o “ marketing significa a atividade humana que ocorre em relação a mercados. Marketing significa trabalhar com mercados para realizar trocas potenciais para o propósito de satisfazer a necessidades e desejos humanos” (1996, p. 29).

Juntas, através de estratégias minuciosamente articuladas e planejadas, essas duas áreas acabaram por desenvolver um “modelo de vida uniforme”, como escreveu TOSCANI, o qual é ansiado por todos e visivelmente difícil de ser atingido:

“A publicidade não vende produtos nem idéias, mas um modelo falsificado e hipnótico da felicidade. Essa ambiência ociosa e agradável não é mais do que o prazer de viver segundo as normas idealizadas dos consumidores ricos. É preciso seduzir o grande público com um modelo de existência cujo padrão exige uma renovação constante do guarda-roupa, dos móveis, televisão, carro, eletrodomésticos, brinquedos das crianças, todos os objetos do dia-a-dia. Mesmo que não sejam verdadeiramente úteis.” (1996, p. 27)

“A publicidade nos ensina como nos comportar na sociedade de consumo. Ela propõe um modelo social: compro, logo sou. Quanto mais nos aproximarmos do modelo, mais encarnaremos a suma do êxito moderno.” (1996, p. 168)

Essa busca desenfreada por mercados, ou consumidores fez com que novas necessidades fossem inseridas na sociedade. As necessidades básicas e inerentes da vida humana se transformaram. Se antes, basicamente, necessitávamos de comida, roupa e abrigo, hoje precisamos de grifes e de marcas, além de acompanharmos a velocidade com que os produtos são substituídos por novas versões, o que acaba por tornar quase tudo o que consumimos descartável e transitório. “... o homem cada vez mais se afasta de suas necessidades essenciais em troca de necessidades fabricadas pela sociedade do consumo.” (SOUZA, 1994, p. 157).

Essas necessidades criadas e vendidas pelo marketing e pela propaganda acabaram por transformar tudo – até mesmo a cultura – em produtos (PEREIRA, 2000, p. 02), a serem comercializados, o que faz Adorno ser bem atual em suas definições da indústria cultural.

O interessante é que as pessoas que integram a sociedade do consumo ou consumidores, parecem ter conhecimento do “modelo de vida uniforme” que a publicidade e o marketing criaram, mas mesmo assim a maioria ainda opta por segui-lo, apesar de críticas contundentes feitas por pensadores de várias áreas, e até mesmo da publicidade, como o próprio TOSCANI exemplifica. Isso ocorre porque mesmo apesar dessa consciência “cada um quer ser igual aos outros no consumir, no ser feliz, no ser livre, pois

essa é a ordem a que inconscientemente todos obedecem, sob pena de se sentirem infelizes por serem diferentes. A subjetividade capitalista subjuga o desejo de singularizar; a diferença hoje é considerada um delito" (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 157).

A subjetividade capitalista apontada acima nos aponta o exato lugar da criança nessa sociedade.

Nessa questão, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz algumas considerações importantes:

“A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.” (BRASIL, 1998, vol. I, p.21)

Podemos conceber, portanto, que a criança sofre uma grande influência da sociedade, mas ao mesmo tempo também a influencia. “É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca”.

Por "marca" podemos entender o meio pelo qual a criança interage na sociedade. A "marca" pode ser entendida como cultura, esta por sua vez empregada no sentido que MORIN lhe confere.

"A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas." (2004, p.56)

Analisando a presença da cultura na sociedade do consumo, vemos que ela se mostra a favor da massificação, contribuindo inclusive nesse movimento.

"Ora, no mundo atual, regido pelas transformações tecnológicas e pela civilização industrial do consumo, predomina uma forte tendência à homogeneização da experiência sensível, que dessa forma vai sendo solapada e aniquilada desde muito cedo. A cultura monolítica de massa, que padroniza e enrijece as formas cotidianas de relacionamento entre os homens, é responsável pelo vertiginoso empobrecimento da experiência

humana, impedindo as pessoas de romper com seus impasses repetitivos e de recompor uma visão ético-estética do cotidiano." (JOBIM E SOUZA, 1994, p.153)

Quando pensamos na criança em meio a essa realidade sócio-cultural, destacamos primeiramente a padronização das formas cotidianas, que inevitavelmente influencia o olhar dos adultos sobre as crianças.

Esse olhar, nos primórdios da sociedade do consumo, tendeu a ver a criança como um futuro consumidor em potencial.

Assistimos ao seu desenvolvimento e a necessidade crescente de novos mercados, em que a criança passou a ser vista apenas como consumidora, tal qual os adultos. Dessa forma, um mesmo produto passou a ser direcionado a qualquer faixa etária, ampliando o mercado como planejado.

Adultos e crianças são tão-só consumidores. É a homogeneização dos desejos, fazendo com que sujeitos de "condições sócio-econômicas [e acréscimo de idades] diversas, tenham por referência os mesmos padrões de consumo"(PEREIRA, 2000, p. 5).

A "marca" impressa na criança pela sociedade é a de cliente.

“O lugar que o mercado reservou para a criança tem sua história intimamente ligada aos novos reordenamentos das relações entre adultos e crianças. Olhada inicialmente como filho de cliente que se relacionava com o mercado a partir do uso de bens materiais e culturais que se ofereciam a ela à margem da sua opinião, a criança é elevada ao status de cliente, isto é, um sujeito que compra, gasta, consome e, sobretudo, é muito exigente. A conquista desse mercado destinado à infância, diz Capparelli (1996), acarreta novos modos de ser e de viver a infância: desejar, possuir, relacionar-se com o dinheiro, gastar e saborear o poder de saber-se peça fundamental das estratégias de marketing.” (PEREIRA, 2000, p. 9)

Mas a criança também imprime sua "marca" na sociedade, em um movimento que JOBIM E SOUZA definiu como "reelaboração criativa".

"Mas se em seus jogos as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. Isso porque as crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo

com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões." (1994, p.148)

A brincadeira e o lúdico, tão presentes no ser criança, possibilitam-na a capacidade de não ser totalmente imersa na cultura massificante da sociedade do consumo.

A criança "participa da construção da história e da cultura de seu tempo" (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 159).

Elas não se limitam a "apenas recordar e reviver", não fazem "mera reprodução" como bem atentou JOBIM E SOUZA. Porque as relações delas com as marcas/cultura se dão nesses dois níveis, e nos dois acontecem produções, criações por parte da criança.

Quando ela recebe a marca/cultura, ela a consome e a reproduz. Mas com sua capacidade criadora, a criança deixa o lugar de consumidora e passa a assumir a posição de usuária da cultura.

Essa concepção foi definida por CERTEAU (1999, p.38). Nela, os consumidores, mesmo estando em aparente posição unicamente receptiva, acabam sempre por fazer alguma "fabricação" diante das informações consumidas. Eles se tornam usuários, pois através das informações constroem interiormente, novos conceitos, criações e releituras suas. Modificando e subvertendo o que lhes foi imposto.

Podemos compreender esse processo também como produção cultural, da mesma forma como denominamos as criações exteriorizadas pelas crianças de forma mais explícita, em seu cotidiano. Elas marcam e deixam marcas, definitivamente.

Ao retornamos ao entendimento que MORIN confere à cultura, estabelecemos que uma das culturas que compõem a cultura contemporânea, é a cultura computacional.

Essa percepção da cultura computacional remete-nos ao termo que é quase um chavão atualmente: "impacto das novas tecnologias". Hoje "... fala-se muitas vezes no 'impacto' das novas tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, obus, míssil?) e a cultura e a sociedade a um alvo vivo..." (LÉVY, 2000, p. 21).

Não vejo dessa forma. Vejo a tecnologia e o computador, sobretudo, como produtos sociais. Vejo que "... em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura" (LÉVY, 2000, p. 22).

Pensando o computador como produto e parte da nossa cultura e da nossa sociedade, parte também do cotidiano da educação infantil, como já vimos neste trabalho, podemos ter as mesmas considerações sobre a criança e a cultura, refletidas na relação da criança com o computador.

Se elas reproduzem, produzem e consomem com e na cultura, também reproduzem, produzem e consomem com e na informática. Ocorre a mesma "fabricação" a que se refere CERTAU, no contato da criança com o computador.

Remetendo-nos ao foco da pesquisa, podemos afirmar que conceber a informática como parte da cultura implica reconhecermos a exclusão das crianças de 4 a 6 anos como a negação de um direito que lhe assiste.

Negar o acesso ao computador é o mesmo que lhes negar o acesso à cultura. O computador não é para a criança uma nova tecnologia, e sim uma tecnologia com a qual ela convive desde o nascimento:

“Cabe começar pelo próprio conceito de Nova Tecnologia. Há quem afirme que uma tecnologia nova é aquilo que não existia quando nascemos. Isso equivale dizer que embora o computador possa ser uma nova tecnologia para nós educadores, não o é mais para crianças de Educação Infantil. O computador já era parte do mundo em que essas crianças nasceram e, por isso, não tem cabimento deixá-lo de fora da escola.” (PERISSÉ, 2006, P.1)

Gostaria de trazer todas essas reflexões agora para a escola, sobretudo para a escola pública, que é o lugar onde trabalho e onde a pesquisa se desenvolve. Nesse contexto, conceber a criança de 4 a 6 anos, aluna da escola pública, como o sujeito de direitos tal qual a concebemos, é garantir-lhe, antes de mais nada, o acesso à cultura por meio da qual ela terá a possibilidade de passar por todos esses processos de criação, formando-se e formando os que com ela compartilham o convívio.

"Na verdade, é do que todos os pedagogos sempre falaram sem dar conseqüências ao que repetiam: ampliar ao máximo o universo cultural dos alunos. Ampliar ao máximo é abrir ao máximo, não é fechar, não é ficar reduzido a programas ou a conteúdos mínimos ou a parâmetros curriculares nacionais. O que nós defendemos é que se abra ao máximo para todos, não para homogeneizar, mas para que as possibilidades de escolhas se ampliem, para que as diferenças apareçam em sua plenitude - uns têm um interesse maior por música, outros têm uma sensibilidade

maior para o teatro, outros têm uma tendência maior para as artes plásticas. Mas só se todos tiverem o direito de acesso a essas diferentes linguagens - coisa que historicamente a escola não oferece - poderão saber escolher a linguagem com a qual têm mais afinidade a partir das experiências que possam ter tido com as diferentes linguagens postas na sociedade. E se a escola não abre essa possibilidade, o acesso fica limitado ao que as famílias podem oferecer. E, mais uma vez, os que nascem com todos os privilégios têm todas as oportunidades de acesso às diferentes linguagens, de revelar talentos, de desenvolver a sensibilidade, de se preparar para viver plenamente a vida, pessoal e profissionalmente." (ESTEBAN & ZACCUR, 2002, p.113)

O "abrir para todos" significa para nós que as crianças das escolas privadas e públicas devem ter o mesmo acesso à cultura, sobretudo a cultura informática. Para que possam ter a mesma oportunidade de "fabricar", e ser capazes de influenciar e transformar a sociedade do consumo na qual estão inseridas.

Porque independentemente de onde estudam, elas são crianças, diferentes em muitos aspectos, mas completamente iguais em seus direitos.

2.3. As autoras

Daqui em diante não estarei mais sozinha como narradora. Continuo a contar essa história na companhia de sete mulheres, cuja trajetória de vida quero lhes apresentar agora. O próprio BENJAMIN (1985, p.221) afirma que o narrador pode recorrer “ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui somente a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia)”.

Desta forma, quem de agora em diante irá narrar a história do Programa de Informática Educativa e da Educação Infantil nesse processo junto comigo, são professoras que em comum possuem o fato de serem da rede municipal. Cada uma representa uma função nessa estrutura institucional, e todas participaram de alguma forma e em algum momento do programa.

Antes porém, gostaria de contar-lhes um segredo. Já faz algum tempo que a rede municipal de educação do Rio de Janeiro mudou de nome. Agora, ela se chama sistema municipal de educação. Mas a palavra “sistema” soa muito friamente, remetendo-nos à uma estrutura hierárquica apenas.

Embora a nomenclatura tenha mudado, a palavra rede continua na nossa fala cotidiana, e eu percebi que além dessa questão afetiva que nos une à palavra, o significado de rede é muito mais interessante do que o de sistema. A palavra rede me faz recordar a ecologia cognitiva de LÉVY. Um ambiente onde todos são importantes, atores das construções coletivas/individuais dos saberes e fazeres que são tecidos no cotidiano das escolas:

“A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou eu que sou inteligente, mas 'eu' com um grupo humano do qual sou membro...” (LÉVY 1993 p135)

Isto é recorrente, as professoras entrevistadas também se referirem ao sistema como rede ou “município” somente. Eu mesma optei pelo uso da palavra rede em todo o trabalho. Essas palavras também carregam uma carga afetiva muito forte. É sobretudo uma

forma carinhosa que damos ao nosso local de trabalho, onde a cada dia vamos nos constituindo.

Para falar um pouco de como se dá esse constituir-se na rede, convido as professoras agora a se apresentarem por elas mesmas, contando-nos um pouco das suas trajetórias individuais e profissionais. Caberá a mim descrever um pouco do trabalho que realizam, apresentando e comentando a atual organização estrutural da SME/RJ.

A primeira professora a quem convido para participar dessa apresentação é a MONICA¹⁶. Ela é professora de uma Casa da Criança que atende crianças de 4 a 6 anos. Atua como professora de Sala de Leitura e também dinamiza o laboratório de informática da escola.

Os professores de Sala de Leitura da rede são selecionados de acordo com sua formação, que deve ser preferencialmente em Letras. Mas professores com outros cursos sobre leitura e escrita, contação de histórias e utilização das tecnologias na educação também podem se candidatar. A Sala de Leitura possui um acervo de livros e demais materiais digitais, como DVDs, que são utilizados com os alunos nas aulas e muitas vezes também em forma de empréstimo. A escolha desse profissional é feita pela direção da escola, com a devida avaliação da E/DED, que é a Divisão de Educação da Coordenadoria da qual a escola faz parte.

MONICA: Regente de Sala de Leitura

“Bom, a minha trajetória começou, não começou cedinho. Eu não fiz Normal, Normal, normalmente. Eu fiz segundo grau, aí passei pra faculdade, cursei uns dois anos de Letras, larguei, casei, não sei quê... e quando a minha filha já tava grandinha, tinha que começar a trabalhar né? Aí resolvi fazer o Normal em um ano, fiz o Normal em 1 ano no mesmo ano eu fiz o concurso pro Município, passei, quer dizer, minha vida praticamente é Município né? Aí consegui conciliar ela na escola dela, eu trabalhando na minha... e aí tive algumas poucas turmas é... sem ser de Educação Infantil, trabalhei com algumas turmas iniciais e... só no tempo que eu fiquei lá em Santa Cruz né? E assim que eu vim pra cá, eu vim direto pra cá, pra Casa da Criança e tô aqui até hoje, e isso foi em 94. Tô aqui, mais de 10 anos, 12 anos.”

¹⁶ Os nomes verdadeiros das professoras-autoras contidos neste trabalho foram inicialmente colocados, mas depois foram trocados por nomes fictícios, como forma de resguardar estes profissionais, que são muito conhecidos dentro da Rede.

DENISE é coordenadora pedagógica na mesma Casa da Criança. Para ser coordenador pedagógico, é necessário ter no mínimo cinco anos em regência de turma e ter cursos específicos da rede, como os sobre a Multieducação. A direção da escola indica o professor que deseja e a mesma E/DED avalia se o profissional tem o perfil adequado à função, atuando diretamente com os professores, nas questões que envolvem planejamento, avaliação, projetos de trabalho e projeto político-pedagógico. Ele também deve auxiliar e coordenar as atividades realizadas com as crianças e com os responsáveis, como reuniões e Conselhos de Classe por exemplo.

DENISE: Coordenadora Pedagógica

“Bem, eu... trabalho na Educação Infantil há praticamente 10 anos né? E... eu venho crescendo junto com eles. Foi através da escola de Educação Infantil, essa Casa da Criança aqui, que eu me interessei inclusive em me habilitar, mais profissionalmente, fui fazer faculdade, me habilitei em Educação Infantil mesmo, né?”

SUELY é diretora também da Casa da Criança. Para ser diretor de uma escola na rede municipal, o candidato deve, seguindo as orientações que são repassadas no período adequado, registrar sua candidatura na E/CRE da sua escola. Pode haver quantos candidatos a escola indicar. Em dias estabelecidos, os professores e responsáveis são convidados a participar da Consulta à Comunidade, que aponta o vencedor. Essa consulta acontece a cada dois anos em todas as escolas da rede.

Regina: Diretora de Casa da Criança

“Eu tenho 28 anos de Município. Comecei trabalhando com educação infantil em Bangu. É... me encantei com esse trabalho, que eu não conhecia, porque a gente sai do Normal sem essa experiência né? (...) ... tinha uns 8 anos de Município, 7, 8 anos, quando fui convidada pra trabalhar num Projeto de Educação Especial, que atenderia crianças na faixa etária, né? da educação infantil, um Programa novo, que trabalharia com agentes educadores, não era mais com professores... e aí eu me aventurei e vim parar aqui na Casa da Criança. Fui nomeada Diretora depois disso, (...) e tô aqui então, dirigindo a Casa da Criança há 21 anos.”

VIRGÍNIA faz parte da equipe da AIT – Assessoria de Informática e Tecnologia, que está passando por uma reestruturação na Prefeitura. A AIT é responsável pela parte técnica que envolve os computadores, redes e sistemas informatizados das E/CREs e também do Nível Central, além de deliberar e orientar quanto às questões técnicas relativas ao Programa de Informática Educativa.

VIRGÍNIA: Equipe da AIT

“Olha eu... tive 13 anos de turma. Só um ano que eu, assim, alfabetizei, agora educação infantil propriamente não. Porque eu nunca quis, porque eu acho eles tão especiais que eu achava que eu não tinha jeito pra lidar com eles, porque eu acho que educação infantil eu vejo assim... como uma coisa especial, aquelas crianças entrando... eu acho que você tem que ter um-um... jeito especial.”

SOLANGE é a responsável pela Divisão de Mídia e Educação, que por sua vez é ligada à E/DGED, que é o Departamento Geral de Educação do Nível Central. Este departamento é responsável por todas as questões pedagógicas, desde a creche até a 8ª Série, incluindo o PEJA – Programa de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Dentro do E/DGED existem várias subdivisões que abordam segmentos ou núcleos específicos, e a Divisão de Mídia é uma dessas subdivisões. Ela é responsável pela coordenação e orientação das Salas de Leitura Pólo. Estas por sua vez supervisionam e oferecem subsídios para as demais salas chamadas satélites, como é o caso da Sala de Leitura da Casa da Criança. Além disso, a Divisão de Mídia participa de várias atividades e programas dentro da SME/RJ, incluindo a formação continuada de professores e principalmente do programa de Informática Educativa.

SOLANGE: Equipe da Divisão de Mídia e Educação

“(...) Então a minha... a minha formação básica né o Curso Normal, a Pedagogia – que eu fiz na UFRJ - depois eu fui fazendo Extensão, Especialização né? (...) E aí eu trabalhei em escola como regente de... de alunos de Ensino Fundamental, trabalhei com alfabetização, (...) Peguei todas as... as questões do Município... estruturais do Município de 85, quando eu entrei no Município – até então... (...) ... porque no ensino privado eu sempre fui professora regente, também de Ensino Fundamental

dos primeiros anos de escolaridade na es... na Rede Pública eu tive assim uma diversidade, uma riqueza de possibilidades porque eu fui regente de turma, eu fui coordenadora pedagógica né?, que na época chamava OP né? Orientador pedagógico nos CIEPS eu fui professora de sala de leitura durante um tempo também na mesma escola e depois eu fui pra Coordenadoria Regional... então eu mudei né? o olhar porque eu tava, até então dentro da escola, depois eu fui prum nível intermediário dentro da estrutura (...)... e desde 2001 que eu tô agora no Nível Central, dentro da Divisão de Mídia e Educação e também linkada né?, ligada à questão da leitura e da escrita, na perspectiva das diferentes linguagens. (...) Então basicamente a minha experiência profissional é... tá ligada aí. Eu trabalho também fora da Rede. Eu trabalhei é... algum tempo mais sistematicamente com formação de professores, né? nas Prefeituras do interior do Estado e hoje eu tô fazendo mais uma especialização na área de mídia e educação, na PUC no Rio de Janeiro, e tô fazendo Mestrado também nessa... na educação na PUC no Rio de Janeiro. Então assim essa é um pouco a minha trajetória.”

AÍDA é a responsável pela Divisão de Educação Infantil. Assim como a Divisão de Mídia, está ligada diretamente e é uma subdivisão da E/DGED. A Divisão de Educação Infantil atua na formação continuada dos professores de Educação Infantil da rede, nas deliberações que envolvem todas as creches e as pré-escolas, além de desenvolver materiais e promover eventos sobre a área.

AÍDA: Equipe da Divisão de Educação Infantil

“Bem, na Secretaria eu tenho 32 anos. Bastante tempo. Comecei há muito tempo atrás, logo que eu me casei e cada vez eu acho que a paixão foi muito grande assim, pela educação. E eu comecei com alfabetização e antigamente, a alfabetização era bem separada da educação infantil, dentro da Secretaria, eram espaços diferentes. Existia uma Coordenadoria de pré-escolas e existia uma Coordenadoria de 1º Grau, eram coisas diferentes, né? Mas, eu trabalhava com alfabetização que é um espaço muito próximo, né? da educação infantil, naquele tempo pré-escola. E... assim que surgiu a supervisão de pré-escola, eu fui convidada pela Diretora pra ser supervisora, porque era supervisora de pré-escola e de alfabetização, quando surgiu no Município essa função. Então, logo que surgiu eu fui convidada. (...) Vim pra Secretaria e fiquei transitando entre educação infantil e alfabetização até porque em certos momentos se juntavam esses espaços aqui na Secretaria. Depois, um bom tempo depois, eu fui por contingências, eu acabei na Educação de Jovens e Adultos, que tem a ver com alfabetização (...). Aprendi bastante e depois eu retornei pra educação infantil. Então, eu acho que é assim, eu aprendi o bastante e eu digo que a grande escola foi a Secretaria. A grande escola foi fazer, né? as coisas, aprendendo, tanto com o Nível Intermediário, que na época em que eu tava na escola me ajudou demais e, depois, aqui na Central que você vai tendo a oportunidade de estudar mais e ajudar os

colegas e conversar com as pessoas que estão trabalhando no campo. Trocar com outras pessoas, isso foi... me deixa encantada.”

ELAINE atua na Multirio como consultora em educação, já que sua ligação é com a SME/RJ. A Multirio é a empresa municipal de Multimeios, que juntamente com a SME/RJ pesquisa e produz mídia de qualidade (revistas, sites, programas de televisão etc.) para a formação dos docentes da rede, seus alunos e o público em geral. Na Multirio a professora ELAINE é um dos profissionais que atuam como elo entre a Multirio e a SME/RJ, garantindo uma consonância nas ações.

ELAINE: Equipe da Multirio

“Sou professora da Rede. Comecei minha carreira na 10ª... na época era o 18º DEC (...)... fui trabalhar com alfabetização. (...) Depois saí de lá e vim pra uma escola na Vila Militar, que na época era 11º DEC, uma coisa assim e hoje é a 6ª CRE. (...) A partir daí, fui trabalhar também com crianças, com alfabetização. Do CA até a 4ª série. (...) Já tinham professores ali que trabalhavam de uma forma integrada, interdisciplinar, né? (...) ... teve-se a idéia de se montar um projeto de informática, de tecnologia no cotidiano escolar. Aí nós tivemos duas turmas que serviram como sujeitos da pesquisa, do projeto. Eram crianças da 2ª Série até a 5ª Série e tínhamos... era um grupo de seis professores. Então, tinha uma parte que a gente trabalhava dentro da sala de aula e outra parte laboratório, a escola não tinha laboratório. A gente levava pro Laboratório da Faculdade Simonsen; nós professores levávamos as crianças com a autorização dos pais, etc. e tal. (...) Então a gente foi pra Secretaria. A gente era um grupo de seis professores.(...) ...e eu fiquei e depois é que eu vim pra Multirio, né? (...) Aí, nessa história, a minha experiência não é em educação infantil. É com crianças de 6 anos de Classe de Alfabetização, né? O meu trabalho com eles foi no sentido de alfabetização.”

Esse momento foi um dos mais especiais da pesquisa. Porque com todas as falas me identifiquei. Somos de fato uma rede, interpenetramos nossos trabalhos, nossas realizações, como também angústias e medos. Os professores da rede, neste trabalho:

“São professores/professoras que nos trazem suas experiências múltiplas e diversificadas, tecidas cotidianamente em meio a processos sociais mais amplos. São pessoas possuidoras de sonhos, desejos, projetos, frustrações, utopias e, como tantas outras, dispostas a partilhar suas lembranças quando encontram ouvidos atentos que mostram interesse em conhecê-las. São pessoas que emprestam significações diferentes às suas vivências

e ao entorno, mas que acabam muitas vezes ignoradas pelo olhar do alto na sua ânsia de generalizar, de tudo ver.” (VASCONCELOS, 2003, p. 9)

Minha opção epistemológica pela não generalização, do não olhar do alto, mas de perto cada autor desse processo de inserção do computador na rede, permitiu-me o contato direto com quem faz essa história. E o professor sente necessidade de falar das riquezas que são suas vidas, vivências e experiências. Basta que encontrem “ouvidos atentos”. Essas riquezas muitas vezes passam despercebidas pela necessidade imposta de se ter uma resposta mensurável e tabulável das questões educacionais.

Mas aos meus “ouvidos atentos” não escapou o elo que nos une, diversificadas que somos em nossas idades, formações, crenças, ideais..., temos a presença da rede em nossas experiências e formação.

“Minha vida praticamente é Município, né?”

“E... eu venho crescendo junto com eles.”

“Eu tenho 28 anos de Município.”

“Olha eu... tive 13 anos de turma.”

“... na Rede Pública eu tive assim uma diversidade, uma riqueza de possibilidades...”

“Sou professora da Rede.”

“... eu aprendi o bastante e eu digo que a grande escola foi a Secretaria...”

Não considero importante nessas falas identificar a autora de cada uma. É até uma tarefa simples, basta recorrermos às páginas anteriores. Faço isso porque elas juntas representam o sentimento de toda uma categoria de profissionais que têm em comum a mesma experiência.

“A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”(BENJAMIN, 1985, p. 198).

Ao falarem um pouco delas mesmas e de suas trajetórias profissionais, reencontrei o sentido de rede que havia mencionado. Porque, por mais distintas que possam ser nesses e em outros aspectos, elas são professoras do município e possuem em comum todas essas falas e sentimentos.

1.3. História do Programa

Iremos contar agora, em várias vozes, a história do programa de Informática Educativa através das histórias de vida das professoras entrevistadas.

“Resgatar histórias de vida permite vãos bem mais amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando o espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação.” (VASCONCELOS, 2003, p. 9)

As narrativas mostraram que existem, entre as entrevistadas, diferentes graus de conhecimento sobre o programa. O momento em que isso ficou mais evidente foi quando lhes mostrei o texto do programa, no portfólio, durante as entrevistas. Fixei, portanto, minha atenção nas primeiras palavras e expressões que produziram ao se depararem com o programa.

Diante das impressões, resolvi dividir as professoras em dois subgrupos, o primeiro formado pelas professoras com um conhecimento maior sobre o texto e o desenvolvimento do programa, e outro pelas professoras com menor conhecimento sobre essas questões, mas possuindo um maior entendimento sobre os seus desdobramentos nas escolas, inclusive na educação infantil.

Essa “primeira impressão” se confirmou ao longo da análise das narrativas. Dessa forma com o primeiro subgrupo irei contar a história do programa e de suas ações em toda a rede, com maior ênfase nos seus aspectos teórico-metodológico; com o segundo subgrupo, irei contar os desdobramentos do programa na Casa da Criança, recontando a história e refletindo sobre os momentos de exclusão das crianças de 4 a 6 anos do programa.

Vejamos agora o que as professoras do primeiro subgrupo falaram ao olharem o texto pporograma:

VIRGÍNIA:

“Acho que o fator básico do-do Plano, o que mais emperra no início é o professor. A criança tem necessidade de entrar naquela sala, mexer em outras coisas novas, mas eu vejo ainda que os que não são sendo usados é porque (...)... é o professor. Então eu acho esse Plano superinteressante... mas eu não sei... a gente falta ainda e principalmente no Curso de Informática Educativa, dizer como eles vão usar.”

ELAINE:

“Histórico da política. Acho que a gente deduz isso, né?”

SOLANGE:

“ahhh tá aqui... aí vem o papel, né? que é... a-assim o... a planificação de tudo o que a gente pensa, né?”

Em poucas palavras, elas mencionaram questões bastante relevantes dentro do programa, como a formação de professores, o histórico do programa, a importância do acesso das crianças aos computadores e a visão do texto do programa como uma representação e registro das ações da rede.

Querendo incluir nesse momento a interferência positiva dos textos oficiais do programa¹⁷, optei por intercalar as falas, de modo a reconstruir a sua história através do que existe de oficial e através das palavras de quem viveu e ainda vive o cotidiano da implantação do programa na rede.

O período de lançamento e implantação do programa compreende os anos de 2001 a 2004, e embora ele continue atualmente com outros desdobramentos, o texto oficial ainda é o mesmo.

Revisitando agora a história da Informática Educativa no Brasil¹⁸, podemos afirmar que seu desenvolvimento teve início com algumas discussões e iniciativas isoladas

¹⁷ “Programa Política de Informática Educativa 2001-2004” e “Histórico do Programa Política de Informática Educativa 2001-2004”.

¹⁸ Refere-se às páginas 23 a 43 desta dissertação.

que acabaram se consolidando em um dado momento. A história da Informática Educativa na rede municipal tem, da mesma forma, uma história bem anterior ao desenvolvimento do programa, que em muitos momentos encontrou parcerias com programas desenvolvidos nacionalmente. O marco inicial é sem sombra de dúvidas o Programa Política de Informática Educativa, mas conhecer algumas iniciativas anteriores, que fazem parte também das trajetórias de vida e profissional das professoras entrevistadas, é muito importante para entendermos até mesmo o porquê delas estarem nesse momento em funções gerenciais dentro do programa.

“Os responsáveis pela educação pública no Rio de Janeiro vêm desenvolvendo um grande projeto de informatização das Unidades Escolares. Iniciado em 1993, voltou-se inicialmente aos procedimentos administrativos tradicionais, já que, até então, a Secretaria Municipal de Educação carecia de qualquer estrutura de processamento de dados. Tratou-se não só da montagem de infra-estrutura e do desenvolvimento de sistemas específicos, mas, basicamente, da introdução da nova cultura e da nova linguagem da informática.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2001, p. 4)

Podemos reconhecer que o Início da Informática Educativa da SME/RJ se deu no ano de 1993, quando se iniciou a inserção da informática nos níveis administrativos. O computador, portanto, entrou nas escolas para auxiliar as secretarias escolares, mas, como se tratava de algo novo no espaço escolar, sua presença possibilitou outros desdobramentos, inclusive a iniciativa de muitos professores em utilizar o computador com os alunos.

O Programa aponta que em 2001 a SME/RJ já contava

“...com todas as escolas já equipadas com microcomputadores, 30 Núcleos de Mídia-Educação (...), 132 escolas-pólo de matrícula com 4 ou 5 microcomputadores, 26 laboratórios do PROINFO e laboratórios pólo de Educação pelo Trabalho, com possibilidade de conexão à Internet.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2001, p. 4)

Vemos que no período de 1993 a 2001, apesar da prioridade do uso administrativo dos computadores, surgiram algumas iniciativas relevantes de utilização com as crianças. O programa cita os Núcleos de Mídia-Educação, as escolas-pólo de matrícula - pois a partir desse ano os processos de matrícula começaram a ser feitos através do computador - os

laboratórios do PROINFO – implantados pelo Governo Federal - todas essas iniciativas já realizavam trabalhos de Informática Educativa representativos, assim como os Pólos de Educação pelo Trabalho¹⁹ que, embora tivessem o objetivo de ensinar informática com perfil profissionalizante, possibilitaram o acesso de muitos alunos à informática e também a formação continuada dos professores.

O que vemos nas narrativas das professoras são considerações importantes desse momento, detalhando o desenvolvimento das parcerias de algumas escolas com universidades e empresas.

ELAINE conta um pouco sobre esse período. No início da década de 1990, ela juntamente com algumas professoras da sua escola desenvolveram um projeto com crianças da 2ª a 5ª séries, com a parceria da Faculdade Simonsen; ela relata o encontro dela e de outras professoras com o Projeto Educom²⁰:

“... teve-se a idéia de se montar um projeto de informática, de tecnologia no cotidiano escolar. Aí nós tivemos duas turmas que serviam como sujeitos da pesquisa, do projeto. Eram crianças da 2ª série até a 5ª série e tínhamos... era um grupo de seis professores. Então, tinha uma parte que a gente trabalhava dentro da sala de aula e outra parte no laboratório. A escola não tinha laboratório. A gente levava pro laboratório da Faculdade Simonsen; nós professores levávamos as crianças com a autorização dos pais, etc. e tal.”

“Aí, a gente começou a trabalhar com as crianças, com as crianças com dificuldades de aprendizagem. Tinha umas crianças selecionadas de 2ª até 5ª série. Tinha uma parte de trabalho dentro de sala de aula, o concreto, conteúdo, o currículo, tudo o que tava dentro do planejamento. E depois a gente levava pros laboratórios uma hora, duas vezes por semana. E, a partir daí, gente foi obtendo alguns resultados, né? E, depois disso, a gente... surgiu o primeiro curso de especialização do Educom, que era o projeto de informática educativa do Governo Federal, e foi através do CAP da UFRJ – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Aí nós mandamos o projeto para lá, mais ou menos cinco professoras.”

“... finalzinho de 92 a gente mandou o projeto, quando foi, juntamos os professores, éramos cinco. Esses professores eram tanto de 1ª a 4ª séries quanto de 5ª a 8ª. A gente mandou o projeto pra UFRJ e a UFRJ tava selecionando professores da rede pública que desenvolviam projetos naquela época em informática. Aí nós fomos pra lá. Aí o projeto, entre 1.500 professores, foi selecionado, né?”

¹⁹ Mais informações no site: www.rio.rj.gov.br/sme.

²⁰ O Projeto Educom encontra-se detalhado na página 30 deste trabalho.

“Aí a gente trabalhava com linguagem LOGO²¹ logo na alfabetização. Então, a gente começou trabalhando a linguagem LOGO até porque naquela época a gente não tinha muitos softwares que subsidiassem o trabalho, então a gente começou no LOGO trabalhando com as crianças, tanto na parte de Matemática, na Língua Portuguesa, e assim foi.”

É interessante ver os desdobramentos das políticas nacionais na SME/RJ e como a Informática Educativa foi desde o seu início (considerando a década de 1980, em que se iniciou de fato uma contribuição maior de pesquisadores e educadores) um movimento muito bem fundamentado nas questões pedagógicas. Vemos como o Projeto Educom possibilitou a formação de professores que acabaram atuando como multiplicadores em seus ambientes de trabalho, fomentando cada vez mais o uso do computador com os alunos. A experiência da professora ELAINE reflete bem esse movimento. E, assim como ela, muitos professores iniciaram trabalhos na rede dessa forma.

Todas essas iniciativas, possibilitaram que, no ano de 2001, como vimos, a SME/RJ iniciasse o processo de criação do seu Programa de Informática. Nesse ano especificamente, houve um investimento grande na aquisição de computadores para as escolas pólo de matrícula, e pensou-se em utilizar os computadores não só para auxiliar as matrículas no início do ano, mas durante o ano inteiro, diretamente com os alunos. A idéia inicial era de se criar bibliotecas virtuais para os alunos utilizarem, mas outras sugestões dos grupos de discussões despertaram o interesse da rede em iniciar seu programa de Informática Educativa, abrangendo todas as escolas.

“No mês de fevereiro de 2001 foi apresentado um projeto, chamado inicialmente de Biblioteca Virtual, para uso pedagógico, durante o ano letivo, dos equipamentos adquiridos para realização da matrícula on-line e entregue às 132 Escolas Municipais que seriam pólos de matrícula (estas escolas receberam micros para a realização de matrículas dos alunos na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro). Com a apresentação desta proposta, e de acordo com a solicitação do campo, surgiu a necessidade da elaboração de um projeto maior e com a inclusão das demais unidades escolares.

²¹ Linguagem de programação desenvolvida pelo pesquisador Seymour Papert na década de 1960, com base nos estudos de Jean Piaget sobre a psicogênese. Foi a primeira iniciativa especialmente desenvolvida para crianças, e por isso foi muito utilizada no início da Informática Educativa no Brasil. Até hoje é utilizada, principalmente em escolas que trabalham com Robótica Educacional, por ser uma interface simples para a criação de projetos para esse fim.

Em março deste ano foi requisitado, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e presidência da Multirio, a elaboração e viabilização de um Plano de Informatização com abrangência sobre todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, visando ao estabelecimento de uma política para utilização de novas tecnologias, especialmente aquelas ligadas à informática.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2004, p.1)

A professora SOLANGE fala um pouco desse momento e de como a rede vê esse programa:

“... a política de informática educativa, que é uma proposta que na Rede ganha forma, ganha um contorno mais definido a partir de 2001. Quer dizer, a informática educativa na rede já é uma realidade desde algum tempo atrás, desde as Salas de Leitura Pólo, PROINFO, PET, que começaram anos atrás. Mas de lá pra cá a gente caminhou muito no sentido de criar uma unidade pra esse... né? essa diversidade de ações; e eu acho que a política de informática, ela nasceu com esse objetivo, quer dizer, tentar conferir uma unidade, é... dar identidade a esse trabalho, integrar essas diferentes possibilidades de trabalho, e... e... e... expor né? um projeto; que é o projeto dessa Rede, que tá integrado obviamente ao currículo dessa rede, quer dizer, o plano, a política de informática, ela nasce no contexto da multieducação, que já apontava lá em 96 as diferentes linguagens como um princípio educativo, então eu acho que ela é... concretiza de alguma maneira né?, um passo que é importante. Ela não fecha, porque acho que a... a elaboração do plano só abre caminho pra esse desafio, amplia o desafio, mas é um passo importante na consolidação dessa proposta.”

Nesse período, início e meados do ano de 2001, como vimos, o campo também foi ouvido. Isso demonstra uma característica interessante da rede atualmente, de buscar construir uma gestão democrática e participativa. Desse momento eu me lembro muito bem. No Nível Central, alguns profissionais constituíram um grupo de discussões para elaborar o programa, mas nas E/CREs também se constituiu um grupo formado por professores de vários segmentos e disciplinas, mas que já tivessem ou formação na área ou experiência de utilização dos computadores com os alunos. Nesse período, já tinha alguma experiência por ter sido bolsista do Programa EDAI/UERJ²², e através dele já havia inclusive trabalhado com algumas crianças da rede municipal no projeto “Softwares para Crianças”, através do qual crianças da rede pública municipal e estadual iam para a universidade ter aulas no laboratório de informática, que eram planejadas junto com suas

²² Programa de Educação com Aplicação da Informática da UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

professoras, utilizando o banco de Softwares Educativos disponível. Antes mesmo de fazer parte da rede, eu já trilhava os primeiros momentos da sua Informática Educativa.

No ano de 2001, portanto, procurei a E/3ªCRE e fui convidada a participar do Grupo de Estudos de Informática Educativa, coordenado pela E/AIT – Assessoria de Informática e Tecnologia da E/3ªCRE. Com certeza, era a única representante no Grupo que tinha formação em Informática Educativa e trabalhava na educação infantil utilizando o computador. E foi nas discussões que percebi que o enfoque estava nas séries finais do ensino fundamental.

Nossas produções eram enviadas para o Grupo de Estudos do Nível Central, e assim eles tinham a contribuição do campo, unindo as questões administrativas pertinentes aos gestores.

Faziam parte desse Grupo de Estudos do Nível Central, basicamente profissionais da Multirio, da Divisão de Mídia e Educação e Assessoria Técnica de Informática.

As professoras comentam um pouco a sua participação nessas Divisões/Empresa na elaboração do programa e o seu papel na implantação. Embora se tivesse uma idéia inicial de que a Assessoria Técnica de Informática seria a responsável pelo programa, ficou logo esclarecido que para o seu sucesso todas as áreas envolvidas deveriam participar com a mesma intensidade.

ELAINE:

“O papel da Multirio é acompanhar e apresentar produtos que possam ser usados e inseridos e subsidiados à capacitação dos professores...(…)... a gente tem oficinas, tem o site do Século XXI²³, que é um site bastante usado, as oficinas também que são oferecidas pelo Século XXI, tem oficina oferecida (...) Eu acho que é isso que a Multirio faz e a gente aqui na diretoria acompanha fazendo a integração, a interface entre os professores e a Secretaria Municipal de Educação...”

SOLANGE:

“Então a gente faz reunião com os professores, a gente tem um GT²⁴ né?, chamado GT Mídia, que se reúne mensalmente com os professores de Sala de Leitura Pólo e das Salas de Leituras Satélites e Coordenadorias Regionais, que, no caso da nossa Divisão, eles são nossos multiplicadores na rede, né? Então a gente tem um trabalho sistemático com esses

²³ Um dos Projetos da Multirio voltado para os professores da rede. Disponível em: www.multirio.rj.gov.br.

²⁴ Grupo de Trabalho.

professores e ali a gente questiona, a gente problematiza, a gente vê o que que tá falhando, o que é que tá bom e o que é que tá ruim. A gente tem um trabalho com os professores que são multiplicadores de informática educativa, quer dizer, a gente formou um banco de capacitadores e agora a idéia é tá promovendo espaços de discussão, de troca, presenciais e não-presenciais, com esses professores, pra tá discutindo também possibilidades de uso e de apropriação desses espaços... Então é... a-a Divisão, ela vem discutindo com a rede como um todo, e aí tem também os outros fóruns, que não são os fóruns nossos específicos, além dos nossos eventos, dos nossos cursos, dos nossos encontros, a gente tem assim: encontros de reuni... de outros departamentos com diretores, com coordenadores pedagógicos né?... agora vai ter o Curso de Formação dos Gestores pra Diretores novos das escolas, aí a gente vai pra lá conversar sobre o laboratório, a gente faz um levantamento dos diretores dessas escolas e conversa... apresenta os documentos... esclarece... esse é um trabalho cotidiano, né? não tem assim... um começo e um fim. Ele é permanente na rede, em todos os espaços de troca que a gente tem, além do site do Programa²⁵ que a gente agora tá, né? dando a maior força pra que ele fique sempre atualizado e trazendo as informações, pra que as pessoas também possam ter acesso às informações básicas do Programa, e como constituir espaços de troca.”

VIRGÍNIA:

“Todo mundo achava que informática educativa só a informática tem que saber o pedagógico ficou meio assim também... Até ele próprio, desse tempo de 2001 pra cá, o-que até mesmo o pedagógico veio os professores vieram mais é-é se formando, fazendo a Pós, lendo mais, começou a se interessar mais, então eu já vejo assim uma diferença brutal.”

Essa forma como o programa foi elaborado, através da contribuição de uma equipe multidisciplinar de profissionais, reflete a realidade brasileira nacional, pois o programa também nasceu do debate democrático e da contribuição de todos os envolvidos no processo. VALENTE & ALMEIDA narram um pouco desse processo, revisitando o histórico já feito aqui:

“No caso da Informática na Educação as decisões e as propostas nunca foram totalmente centralizadas no MEC. Eram fruto de discussões e propostas feitas pela comunidade de técnicos e pesquisadores da área. A função do MEC era a de acompanhar, viabilizar e implementar essas decisões. Portanto, a primeira grande diferença do programa brasileiro em relação aos outros países, como França e Estados Unidos, é a questão da descentralização das políticas. No Brasil as políticas de implantação e desenvolvimento não são produto somente de decisões governamentais,

²⁵ O site do programa é www.multirio.rj.gov.br/programadeinfo.

como na França, nem consequência direta do mercado como nos Estados Unidos.” (VALENTE & ALMEIDA, 2001, p.8)

O programa da rede não foi apenas resultado de decisões governamentais, pois se mostrou mais uma consolidação de um trabalho que já estava sendo realizado por alguns professores; também houve uma grande preocupação de não utilizar a informática apenas para a formação técnica, embora essa fosse uma consequência direta do trabalho, mas sobretudo de uma aplicação educativa do computador.

Essa é a visão que a rede tem, de 2001 até hoje, do que é Informática Educativa, estando em total consonância com que acreditam os estudiosos da Informática Educativa no Brasil.

“Nesse aspecto²⁶ o programa brasileiro de informática na educação é bastante peculiar e diferente do que foi proposto em outros países. No nosso programa, o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas ao invés de 'automatizar o ensino' ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com o computador.” VALENTE & ALMEIDA, 2001, p.9)

Essas mudanças pedagógicas profundas estão presentes inclusive no texto do programa.

“A informática educativa, como estratégia para implementação de projetos inovadores, em que a tecnologia contribua para otimizar a prática pedagógica, quer seja pela possibilidade de ampliação de capacidades cognitivas, quer seja pela multiplicação de experiências de aprendizagem.” (OLIVEIRA & VALADARES, 1999, p.5)²⁷

Fica claro que o objetivo da SME/RJ não era apenas o de inserir computadores nas escolas (o que seria uma tarefa bem mais imple), mas sim de elaborar um programa através do qual os alunos pudessem ter uma melhora na aprendizagem e uma ampliação das suas relações com a cultura, já que o computador, como vimos, também faz parte dela nesse momento. A professora SOLANGE comenta um pouco a compreensão da rede sobre a Informática Educativa:

“Então o Programa... ele propõe isso, quer dizer, a apropriação crítica dessa tecnologia pela escola né?, a apropriação crítica passa pelo

²⁶ Em relação à proposta pedagógica e o papel que o computador deve desempenhar no processo educacional.

²⁷ A escolha novamente de uma revista muito difundida entre os professores do ensino fundamental no Brasil segue a diretriz de trazer para a pesquisa algumas contribuições desses temas no âmbito do cotidiano.

trabalho... por um trabalho dos professores e dos alunos, a ligação direta desses espaços com a sala de aula, com o currículo dos alunos, quer dizer, a informática não pode ser vista dentro do Programa, ela não pode ser colocada, em momento algum, como uma coisa estanque, uma experiência isolada do contexto do projeto político-pedagógico da escola, né? A informática é mais uma linguagem que deve ser apropriada pelos professores e alunos dentro da prática pedagógica, e não como um evento ou uma coisa assim ah... “Vai pro laboratório!...” como um... um... uma coisa a mais, né?(...) A gente precisa trabalhar pra entender a informática como parte integrante do trabalho da sala de aula e é isso que o Programa preconiza na sua formulação, desde o início.”

O programa possui três núcleos de ações objetivas que são a infra-estrutura dos laboratórios de informática; a atualização dos professores através de cursos de Informática Básica e Informática Educativa e o desenvolvimento permanente e avaliação de projetos e produtos para alunos e professores (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2004, p. 3)

A estrutura básica dos Laboratórios de Informática que estão sendo construídos nas unidades escolares inclui um sala exclusiva para o laboratório; dez microcomputadores conectados à rede corporativa; uma impressora jato de tinta colorida; uma impressora laser monocromática; bancada para equipamentos; dois aparelhos de ar-condicionado e mobiliário próprio para Informática.

A infra-estrutura e a aquisição dos computadores não são, por si só, garantia de que os alunos terão acesso aos computadores e a um aproveitamento real de todas as potencialidades para sua formação. Essa concepção está contemplada no programa, no momento em que ele se preocupou com a formação dos professores que, aliás, se tornou um dos maiores desafios para o sucesso real do programa como veremos. E com relação à produção e à aquisição de projetos e produtos, completando os três núcleos de ação do programa, vemos que ele não envolveu só a análise de softwares educativos de autoria, que favorecessem a construção de atividades pelos alunos e professores. Foram construídos espaços de troca virtuais (através de sites) e presenciais, através de eventos anuais para a discussão da Informática na educação e na rede em todos os níveis, inclusive nas escolas.

Esses núcleos ou frentes de ação do programa, deixaram-me curiosa sobre como ocorre a inserção da informática em outras redes públicas. Claro que em uma rede com a dimensão da cipa do Rio, todas as ações são mais complexas, mas procurei analisar se o programa estava coerente com o que alguns autores apontam ser o melhor caminho.

OLIVEIRA & VALADARES falam um pouco desse momento de inserção dos computadores nas escolas públicas:

“... a informatização nas escolas públicas geralmente tem sido processada de forma top-down, sem um plano bem definido, sem uma real articulação entre a denominada área técnica-especializada (dos informatas) e a área educacional (dos professores, especialistas em educação). E, o que é mais grave, os professores não estão sendo preparados para a utilização pedagógica da informática, enquanto importante recurso auxiliar na sua prática.” (1999, p. 23)

O programa teve o apoio do Nível Gerencial, que é fundamental, acrescento, mas a essência do trabalho já estava sendo desenvolvida no campo, com os professores. Então podemos dizer que não foi “de cima para baixo”, mas uma parceria entre todos os níveis da SME/RJ, e esse é um aspecto positivo. A composição de grupos multidisciplinares para a discussão do Programa e a grande preocupação com a formação continuada dos professores também demonstram a qualidade do programa elaborado.

OLIVEIRA (1999) faz outra análise de como deve ser essa inserção do computador nas escolas públicas, visando à democracia e à qualidade. Para ele “... os projetos educacionais devem ser desencadeados, não a partir de altos escalões da burocracia estatal, mas, antes de tudo, a partir dos interesses expressos por aqueles que vivem a escola no seu dia-a-dia” (OLIVEIRA,1999, p. 61). Como vimos, foi justamente dessa forma que a Informática Educativa nasceu na Rede, em um movimento que começou nas escolas, através dos professores e que encontrou parcerias em várias segmentos da sociedade, inclusive dos Níveis Gerenciais da própria SME/RJ.

Sendo assim, o autor indica como primeiro movimento o planejamento, acrescentando que deve ser um planejamento participativo, ou seja, com a presença dos vários segmentos que compõem a escola e a Secretaria. E o segundo, uma preocupação com a formação continuada dos professores; esses seriam os dois pontos principais em todo processo de inserção da informática nas escolas públicas, segundo OLIVEIRA (1999), e podemos observar que o caminho traçado inicialmente pela SME/RJ é bastante parecido com essa proposta.

O programa continua em construção. Relendo o texto original (que ainda não foi alterado) e vendo a realidade dele hoje, observamos que muitos itens foram mudados ou adiados.

Tais mudanças apareceram nas narrativas através de algumas críticas ou dificuldades encontradas pelas professoras-autoras nesse caminho de construção. Muitas foram ocasionadas por questões que fogem aos pressupostos pedagógicos idealizados pelos autores do programa. Trata-se de uma exemplificação das muitas dificuldades e complexidades que se formam ao se executar em uma rede tão grande um programa dessa relevância.

Em relação aos professores, existe uma questão muito séria que até hoje é requisitada pelas escolas em muitas falas e momentos. Em seu texto original, ele previa a “concessão de Dupla Regência²⁸ para os professores das escolas com laboratórios ou micros em sala de aula, por um período mínimo de 20 horas semanais” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2001, p. 15). A atuação desse professor não seria como dinamizador das aulas com os alunos. Ele atuaria junto ao professor regente da turma, auxiliando nas questões técnicas e também nas questões pedagógicas. Seria a pessoa responsável pelo laboratório de informática, mas o responsável pelas aulas realizadas nos laboratórios com os alunos seriam os professores regentes.

Nesse momento, lembro-me de que o nome do Programa é “Plano *Política* de Informática Educativa 2001-2004”. E a política inclui especificidades que muitas vezes escapam ao pedagógico, porque também são administrativas e coerentes com a realidade que se apresenta.

O fato é que não houve a possibilidade de se oferecer as duplas regências para os laboratórios de informática, embora fosse e ainda seja uma reivindicação forte das escolas. Mesmo compreendendo que é o professor que vai atuar com a sua própria turma, as escolas querem ter apoio nesse momento, que ainda é muito novo para elas e para os professores também.

A necessidade maior de concessão de duplas regências atualmente visa suprir a ausência de professores nas salas de aula. Houve, no final de 2004, a liberação de algumas

²⁸ Dupla regência seria o equivalente a uma contratação temporária de professores concursados, para suprir a ausência de professores licenciados, ou afastados por quaisquer outros motivos.

duplas regências para professores de Salas de Leitura, que já possuem formação através da Divisão de Mídia e Educação, para fazerem esse papel nos laboratórios de informática, mas no ano seguinte isso não foi mais possível. A prioridade foi e continua sendo a sala de aula.

A professora VIRGÍNIA comenta essa situação que se reflete no programa:

“As salas de leitura que a gente queria tanto que usassem, a gente sabe que todo ano tem esse negócio, falta de professor, falta de professor... Eu acho que era uma coisa também que ajudaria muito era essa segunda dupla de sala de leitura, que infelizmente a gente não tem conseguido por falta de professor e esse excesso também de licenças que eles falam que existe né? é complicado.”

A professora VIRGÍNIA comenta ainda a dificuldade que existe na formação dos professores. Desde 2001, eles têm a possibilidade de passar por capacitações em informática básica, para terem os primeiros contatos ou aperfeiçoarem seus conhecimentos específicos em informática, e desde 2002 de participar de capacitações em informática educativa, que pretende fazer uma ligação entre sua prática pedagógica com as novas possibilidades que a multimídia oferece. Apesar de ter o nome “capacitação”, que nos remete a uma concepção tecnicista da formação dos professores em serviço, posso assegurar que a proposta é completamente oposta a isso e que o nome dado ao curso não faz jus à sua proposta.

De 2001 a 2003, atuei como “capacitadora” nesses dois cursos. O curso de Informática Básica tinha apenas 16 horas e ele oferecia os conceitos básicos de informática, principalmente para os professores que nunca tinham usado um computador. Foi um momento de “alfabetização digital” literalmente. Com alguns professores alunos do curso, lembro que eu atuava como na Educação Infantil, colocando minha mão junto à deles no mouse, para movermos juntos o cursor na tela. E também explicando nos mínimos detalhes as expressões tão corriqueiras para os “informatas”, como “salvar”, “deletar”, “minimizar a tela”, “zipar” e assim por diante.

Nesse primeiro momento, o curso de Informática Básica foi dinamizado por professores e funcionários da SME/RJ que possuíam formação técnica, que era o meu caso, porque o público-alvo demonstrava ter ainda muito receio com relação ao computador. Com o passar dos anos, os cursos passaram a ser oferecidos por empresas de informática

devidamente licitadas, por sugestão desse mesmo público-alvo, que foi ficando cada vez mais exigente. Ele demonstrou a necessidade de ter acesso a conhecimentos técnicos mais avançados sobre informática. E podemos acrescentar que a informática também evoluiu bastante nesse período, sobretudo a internet.

Com o curso de Informática Educativa houve o mesmo pensamento, formar um “Banco de Capacitadores”²⁹, que na verdade é um grande Banco de Dados onde consta o registro de todos os professores da rede que possuem formação em Informática Educativa em nível de Pós-Graduação e outros cursos ou experiências comprovadas. A idéia que se mantém, é que só o professor da rede que utiliza o computador com seus alunos tem condições de refletir junto com os professores alunos do curso todas as dimensões que essas práticas envolvem. Professores com formação em Informática Educativa que não conhecem, porque não fazem parte da rede (novamente na dimensão de rede já apresentada), não teriam condições de trazer para o cotidiano todas as discussões, como a elaboração de projetos de trabalho utilizando as novas tecnologias, avaliação e utilização de softwares educativos, os novos paradigmas na educação e a internet na educação, que são os tópicos principais abordados nos cursos de Informática Educativa.

Mas eles apenas iniciam a formação, que continua em muitos espaços, e é um processo que se mostrou bem mais lento do que o esperado. Porque o professor que atua diretamente com os alunos passa por várias mudanças, vários estágios, até reconhecer que a presença do computador na escola é um caminho de fato irreversível.

A professora VIRGÍNIA comenta essa dificuldade da formação dos professores, deles utilizarem de fato o computador com os alunos. E a professora SOLANGE complementa, falando um pouco da preocupação que existe hoje de se ter um retorno desse processo de formação dos professores.

VIRGÍNIA:

“Engraçado porque eu acompanhei a construção do laboratório, acompanhar a capacitação, botar na rua, correr atrás de licitação essas coisas são até fáceis no Plano, são coisas burocráticas agora quando você entra, o humano, o professor que tem que ser conscientizado, isso é o mais difícil. Isso que me deixa mais, às vezes, triste. (...) Acho que o

²⁹ A professora SOLANGE faz uma referência a ele na página 72 deste trabalho.

Município tá com uma política legal mas eu acho que o professor... eu ainda acho o professor o maior empecilho.”

SOLANGE:

“ A gente agora, ne-nesse exato momento, a gente tá fazendo um mapeamento dos professores que passaram pela formação de Básica e Educativa, em todas as escolas com laboratório, porque a gente já identificou que tem muita gente que já participou, e que às vezes ainda não tá fazendo um trabalho, a gente quer investigar por quê. Outros que não participaram e a gente não sabe se não participaram porque não puderam participar, ou se não participaram porque já tem formação na área. A gente tem um quadro aí de professores, muitos professores fazendo especialização, procurando uma formação nessa área. Então, muitas vezes, eles não participam do Curso porque já tem uma formação, ou já são usuários experientes nessa área e não vêem necessidade de participar do curso.”

Reverendo o programa pela ótica de quem participa dele, vemos que as dificuldades na formação de professores, somada também às questões de aquisição de microcomputadores (e manutenção dos já comprados, que é muito cara), são empecilhos reais com os quais a SME/RJ depara no momento para a ampliação do programa. Ele previa que em 2004 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2001, p. 21) as 1.045 escolas da rede (a totalidade da época) teriam laboratórios, mas hoje em 2006 temos basicamente o mesmo número de laboratórios esperados para a primeira fase em 2002.

VIRGÍNIA:

“E eu vejo assim o Programa deslanchando, embora um pouco lento, porque agora a gente tá numa fase assim crucial. A manutenção daqueles micros lá mais antigos, que isso também, que a gente não pode querer esquecer, mas é uma coisa que tá sendo problemática né? O-o... a manutenção disso é, quer dizer, é uma mídia difícil. Porque uma coisa é você botar uma televisão na escola, um vídeo, aí você conserta, agora 10 micros que já não são muitos pra uma turma, e você... ainda por cima tá tendo problema. (...) Mas eu acho isso também uma das coisas que eu acho que tem muito professor que tem boa vontade mas ele não consegue, porque a gente sabe como é aluno, aluno é aluno é fogo, você deixar 20 numa sala sozinho... são quarenta e poucos, você deixar vinte e poucos numa sala... Até essa forma de articulação desses... essas estratégias que tanto falam lá, cada escola faz as suas estratégias. Algumas conseguem, mas pras outras eu acho muito difícil, não acho fácil não, e o que eu vejo às vezes é Coordenador Pedagógico até fazendo trabalho, mas com grupos menores de alunos. Eu acho que já é alguma coisa, é caminho.”

O programa de Informática Educativa consolidou o movimento de inserção do computador na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, mas como vimos não foi o fim de um processo e sim a consolidação para que ele se desenvolva de verdade, em todas as escolas.

Para superar as dificuldades, atualmente o programa é mantido por uma Comissão Gestora, desde 2004, que tem a função de continuar trazendo as críticas, sugestões e dificuldades do campo, para serem debatidas novamente por representantes de vários setores da SME/RJ, inclusive da cada E/CRE. Participo também dessa Comissão representando a E/3ªCRE, e a vejo como uma forma de garantir a gestão democrática e participativa defendida anteriormente por OLIVEIRA (1999). É o caminho que estamos construindo, porque a Informática Educativa não é só da Informática ou da Educação, ela é na verdade do aluno da rede municipal e por ele vale a pena essa união de diferentes setores e profissionais, de diferentes trajetórias de vida e formação.

VIRGÍNIA:

“... a CRE achava que “isso não é comigo” o outro achava que não era com ele, ninguém achava que era com ninguém, né? Enquanto que eu acho que esse Programa não tem um dono, o Programa é do aluno então todo mundo tem que se envolver.”

Os empecilhos que têm adiado a expansão do programa comprometem a quantidade de laboratórios nas escolas, mas por outro lado tem fortalecido os debates sobre as ações que envolvem o programa. Com isso temos uma visão desse atraso não como crítica mas como consequência das discussões que trazem um grande avanço para a questão, que é o ganho com a qualidade do trabalho realizado.

Essa discussão constante entre os vários setores e profissionais dos diferentes níveis dificulta em parte a projeção do programa em dados puramente estatísticos, o que também é importante por ser tratar de uma “Política”, mas favorece sua qualidade, pois a utilização do computador nas escolas da rede anseia por novas formas de atuação dos professores, novos espaços de troca de experiências, informações e formações; novas

práticas construídas junto com professores e alunos nas escolas. Assim é enfatizada, e que bom que seja assim, a face da “Informática Educativa” no programa.

2.5. A Educação Infantil no Programa

Vejam agora alguns momentos que também fazem parte do programa, reconstruindo sua história através dos profissionais envolvidos especificamente com a educação infantil na rede.

Encontrei nas narrativas alguns momentos da trajetória da educação infantil no Brasil, refletidos na realidade da SME/RJ, a partir da década de 1970, quando a professora AÍDA começou a atuar como supervisora de Pré-Escolar:

“ Ah... a década é a década de 70, (...) é... mais ou menos 75, 76, mais ou menos surgiu a função. Aí, eu comecei a aprender mais sobre EI, existia uma temática bastante estruturada de capacitação em termos da EI, e foi uma coisa que eu fui me apropriando, gostando. Pois, eu... aquilo me levantou muitas questões, ah... na verdade existia o aluno pronto ou não pronto na EI. Existia uma ficha quilométrica que media o pronto ou o não pronto. Eram cento e quarenta e poucas questões que avaliavam cada criança. Se ele estava pronto ou não para ir para a alfabetização. E aquilo me incomodava muito, porque na verdade eu observava que crianças ditas “não prontas”, chegavam no ano seguinte e as pessoas, as professoras diziam: “Ah, mas ela tinha que ser reclassificada. Ela já tá pronta”. E daí, tinham as “prontas” que as professoras diziam “não estarem prontas”. E, aquela questão me incomodava. Então eu fui para o Mestrado, e eu não tive a oportunidade de estudar esta questão, porque na verdade ninguém na época, na universidade, naquele momento atendia a essa possibilidade de resposta, a desse questionamento, de orientador nesse questionamento nessa época, verdadeiramente. A pessoa que ia... quem eu procurei foi a professora Regina de Assis, mas ela tava indo pro Chile naquela época, então a universidade acabou ficando sem ninguém na área de EI. (...) Era a PUC. Daí, eu fiz em alfabetização a tese de Mestrado.”

Nesta narrativa encontramos muito da trajetória que analisamos, da educação infantil no Brasil³⁰. Nessa década, o papel da pré-escola fica bem definido como um ambiente que preparava para a entrada na alfabetização. A criança “pronta” e “não pronta” era medida certamente pelas questões com forte ênfase na psicologia, que dominava os estudos sobre a infância nesse período. E a ausência de orientador para uma pesquisa tão instigante em Educação Infantil, reforça o reconhecimento da enorme distância existente entre ela e os meios acadêmicos.

³⁰ Refere-se às páginas 23 a 43 deste trabalho.

Avançando 20 anos nessa trajetória, que inclui muitas conquistas, como já analisamos, temos a educação infantil na rede situada na década de 1990.

Agora, a professora SUELY irá contar a história da escola que dirige. No final dessa década, houve uma pesquisa entre todas as escolas da rede para saber quais já possuíam algum trabalho realizado com os alunos.

A construção dos laboratórios de informática estava prevista para ser iniciada nas escolas pioneiras, ou seja, as que por iniciativa própria, ou com o apoio da comunidade, ou através de parcerias com empresas e organizações não-governamentais, já realizavam a Informática Educativa no seu cotidiano com os alunos. Esse foi o primeiro critério. Dessa forma, cada E/CRE enviou os nomes das escolas para o Nível Central. Entre as escolas sugeridas pela E/3ªCRE, encontramos uma única Pré-Escola chamada Casa da Criança. A história de como a Informática Educativa entrou nessa escola é interessante, porque surgiu da comunidade, da luta dos professores e da direção.

SUELY:

“Foi através da-de... no momento em que o grupo, né? sentiu a necessidade da inclusão desse instrumento, né? pra auxiliar o trabalho da gente. Nós criamos aí um movimento em relação.. com a comunidade né? pra adquirir verba pra aquisição desse computador e em 1998 nós compramos o primeiro computador através de recursos adquiridos com a comunidade. Com eventos realizados compramos o computador. Nós temos isso até registrado no próprio Projeto que a gente ganhou do Prêmio da Undime de Qualidade na Educação Infantil e o trabalho apresentado foi justamente sobre o computador. Então lá tem todos os passos que a gente é-é... desenvolveu até a chegada do computador e a realização do trabalho pelas crianças.”

“... o primeiro computador foi através dessas atividades que nós realizamos em 1998. Depois no ano de 2000 nós realizamos um segundo evento porque no ano de 1999 nós ficamos aguardando receber os computadores do Pólo de Informática que seriam enviados pela Prefeitura. Fomos escolhidas pela Coordenadora da 3ªCRE, indicadas para sermos Pólo, porque já vínhamos realizando um trabalho. E aí nesse ano nós ficamos aguardando, trabalhando apenas com um computador. Mas ao final desse ano tivemos a notícia de que nós não poderíamos ser Pólo por atendermos uma faixa etária que eles não consideravam prioridade e aí então voltamos a arregaçar a manga e corremos atrás, e conseguimos o segundo computador, também através de evento. Até que tivemos o apoio da 3ªCRE e aí sim recebemos computadores doados de um pólo que foi desativado e hoje em dia nós estamos com sete computadores.”

O programa recebeu essa listagem com as primeiras escolas indicadas; nesse percurso, apareceram outros critérios que transpareciam outras prioridades na escolha das escolas. Seriam indicadas as que atendiam preferencialmente ao ensino fundamental e a um quantitativo bem grande de alunos. Por isso, a Casa da Criança foi retirada da primeira fase de construção dos laboratórios.

Retornando à questão da prioridade, observamos que ela ocorre como um desdobramento do que acontece em nível federal, descrita por GALLO (2004) ao falar sobre os computadores.

"No que se refere ao governo e às políticas públicas, de maneira geral, o que se verifica é uma concentração de recursos para as faixas etárias mais avançadas, no que diz respeito ao uso desses equipamentos"(p. 3).

Mas o trabalho continuou e bem junto com a comunidade. A escola promoveu campanhas para arrecadar embalagens de refrigerante recicláveis e latinhas, e foi com essa verba principalmente que ela adquiriu os dois computadores.

Foi com essa postura, de lutar através do trabalho de qualidade realizado, para garantir o acesso dos seus alunos de 4 a 6 anos à linguagem computacional, que a escola despertou a atenção da E/3ªCRE, sensibilizando posteriormente a SME/RJ sobre a questão, de forma que pôde receber computadores de outra escola que não participou do programa³¹, e só na transição de 2004 para 2005 recebeu cinco computadores novos, passando a fazer parte de fato do programa.

Com o intuito de conhecermos mais a fundo essa pré-escola, a coordenadora pedagógica da escola, professora DENISE, apresenta em suas palavras a Casa da Criança, e dessa forma vai traçando o perfil dos alunos, dos professores e comenta um pouco o trabalho realizado em Informática Educativa na escola:

DENISE:

“É, nós temos 6 turmas. Cada uma com em torno de 26 a 27 alunos. Só uma que tem 24 porque tem um aluninho integrado. (...) Agora nós estamos é... com mais alunos. As turmas estão inchadas né? Os espaços estão pequenos, estão ficando pequenos. As crianças tropeçam, caem. E até a gente sabe que tem escolas mais inchadas ainda, mas com espaços maiores, né? Então nós temos uma sala de rodízio, em virtude disso. Temos apenas duas salas, né? E fizemos um ambiente de rodízio pra que

³¹ Algumas escolas entraram em reforma e tiveram que ter a construção dos laboratórios adiada.

puddesse entrar mais uma turma em cada turno. Então, quer dizer, são três turmas em cada turno com duas salas somente preparadas pra receber os alunos. Então, pra que uma turma não fique no relento, vamos dizer assim, sem teto, foi construído um ambiente de rodízio, né? Não é uma sala não! É um ambiente só pra rodízio mesmo. E essas turmas, né? de 26 e 27 crianças - temos um aluno integrado na Turma 10 pela manhã – essa turma tem 24 alunos, quer dizer. (...) Quer dizer, são seis professores, cinco na verdade porque tem uma que dobra. São seis turmas com cinco professores.”

“ Eu acho assim, que dentro das possibilidades é excelente. Porque... há um planejamento muito legal, tudo é formulado, né? com muito carinho, as pessoas param, né? e planejam... né? Bem, pra que isso dê certo. Porque eu acho que seis computadores pra darem conta de setenta e poucas crianças por turma fica um pouco complicado. Então isso poderia ser melhor, se nós tivéssemos uma infra-estrutura melhor. Agora como tudo é muito bem planejado, talvez não seja o melhor, pela falta dos computadores, mas dentro do que a gente tem, é o melhor que se pode fazer, na minha opinião.”

Entre as suas considerações, a professora DENISE aborda as dificuldades que a escola encontra, e quais estratégias elas produzem, para melhorar ainda mais a Informática Educativa:

“Mais computadores... mais dias pros alunos poderem, né? ter acesso. Porque com poucos computadores, as turmas, pras turmas poderem rodar³², né? nesses computadores eles só vão uma vez por semana, né? Então, se eles pudessem ir mais de uma vez por semana seria melhor. E ficar mais tempo é claro, porque eles ficam um tempinho muito curto. (...) As aulas têm em torno de 50 minutos por turma é-e a turma vai dividida em dois grupos, quer dizer, na verdade cada grupo fica 25 minutos, né?E eles ficam-eles vão uma vez por semana... Quem dinamiza é a Professora de Sala de Leitura, que também é uma iniciativa dela. Ela poderia fazer somente o trabalho de Sala de Leitura, mas ela dinamiza os dois Projetos. Tanto o da Sala de Leitura, que ela visita as salas, né? Passa um tempinho com eles, conta histórias, faz dramatização; e também dinamiza o da Sala de Lei...Sala de Informática.”

A professora de Sala de Leitura, que é quem dinamiza de fato as aulas diretamente com as crianças, complementa a apresentação da Casa da Criança, acrescentando a riqueza desse trabalho no cotidiano:

³² O “rodar” remete ao rodízio de salas, pois há falta de espaço físico na escola.

MONICA:

“Eu não tenho muita dificuldade. A única coisa que eu fico meio assim é com os menorzinhos que eu quero que eles fiquem mais, mas eles ficam pouco no computador, eles não têm paciência de ficar muito tempo. Agora eu acho assim é... o trabalho é bem legal, porque... essa coisa de a gente tentar aproximar a sala de aula com o laboratório acho que facilita também. Porque a gente traz o que tá acontecendo lá pra cá e aí é uma outra forma deles verem, uma outra maneira deles fazerem, e aí isso ajuda, incentiva também deles gostarem.”

Embora a dinamizadora seja a professora de Sala de Leitura, todos os professores participam do planejamento, como explica a professora DENISE:

“... nesse momento que a gente tenta fazer uma ponte entre aquilo que tá sendo trabalhado em sala de aula e aquilo que a professora lá da Sala de Informática pode explorar, com eles. Aí ela ouve, ela escuta um pouco, ela também intercede-interfere lá, e acabamos, né?... discutindo e concluindo o que ela vai poder fazer lá pra ajudar a gente.”

E os resultados desse trabalho, desenvolvido na escola desde a década de 90, são analisados dessa forma por DENISE:

“ Eu acho que assim... a construção da escrita, o interesse. Desperta muito o interesse pela leitura e pela escrita. Chama muito a atenção. Até porque a gente respeita aquelas fases, né? de construção. Então eles têm essa oportunidade de ali construir, ali apagar, ali retornar, entendeu? Então eu acho que o fundamental pra mim na questão da informática é a questão da leitura e da escrita mesmo.”

Houve envolvimento dos professores e da comunidade, em apoio à direção, e a professora SUELY explica como é a visão que ela como diretora tem da importância da informática na Casa da Criança:

“Eu acho que a gente aqui procura dar o maior apoio possível né? Eu acho que desde a implantação, que foi uma coisa que a gente correu atrás, como hoje, qualquer solicitação que vem, a gente sempre prioriza, né? Os recursos que nós recebemos através do SDP - que é a verba que a Prefeitura encaminha às escolas - a gente sempre destina uma parte ao laboratório, sempre procura dar prioridade, por saber que eu acho é... um Projeto importante dentro da nossa escola e que a gente, enquanto puder dar força, a gente vai dar.”

As professoras também fizeram críticas em suas narrativas, algumas nos remetem às feitas pelo grupo anterior, outras são mais específicas da realidade do cotidiano. Vejamos algumas delas.

SUELY:

“ É a gente tem um laboratório com sete computadores né? Temos as dificuldades que eu acho que quem trabalha dentro da rede tem, porque nós não temos uma verba própria pra Educação... pra Informática. E a gente sabe que o laboratório ele requer um custo, né? Um custo de manutenção de peças que não é barato, é cara. Um custo de manutenção também, de reposição de tinta para que as crianças possa produzir os seus trabalhos e ver o efeito disso. Então eu acho que uma das dificuldades maiores é esse suporte né? Essa questão da manutenção da parte de recurso. A parte técnica a gente tem através do Help Desk, né? Mas não tem o recurso pra mantê-los, quase todos em funcionamento. Apesar que nosso-nosso... só tem um computador que tá precisando de um reparozinho.”

“Olha, o que a gente sente falta aqui é de espaço físico tá? Mas não só no laboratório como nas salas, como na própria escola. Nossa escola tem uma área muito pequena e o trabalho tá crescendo e ele fica sendo às vezes esmagado. A gente sente sabe? meio... sufocada. Então isso é uma das coisas que eu acho que, se a gente tivesse uma sala maior, onde as crianças tivessem mais liberdade de se movimentar né? então eu acho que isso é uma coisa que ajudaria. Mais computadores porque aí sim mais crianças teriam acesso né? Teriam um tempo maior em contato com a máquina, que eles acabam ficando limitado a um tempo que a gente acha que é pouco né? Mas é o que tá sendo viável no momento.”

A professora MONICA também registrou como dificuldade a necessidade de se ter um professor especificamente para dinamizar o laboratório de informática, já que ela faz esse papel, além de todas as demais funções referentes à Sala de Leitura, que é de fato sua função na escola. Ela reafirma a importância dos cursos de formação; embora não tenha feito o curso de Informática Educativa, como analisaremos mais adiante, participou de outras formas de formação, como oficinas de softwares educativos e demais iniciativas que são oportunizadas a todas as escolas que têm laboratório.

“Bom eu acho que, é... uns dois anos atrás começaram a falar que professor de Sala de Leitura ia poder fazer dupla regência no Laboratório, eu acho que isso tinha que iniciar, apesar da gente estar numa crise de professores, mas eu acho que ia ajudar muito, né? Porque aí a gente ia poder atender mais os alunos né? Dá mais atenção, eu acho que isso é uma crítica que eu acho que isso ficou meio esquecido. Acho que até por conta dessa coisa da falta de professores mesmo né? E... é... acho que os

Cursos oferecidos foram ótimos, eu já falei né? Foram, eu aproveitei muito, pra mim foi muito bom, e eu acho que a crítica é essa mesmo, é botar mais gente pra trabalhar, vamos colocar esses alunos pra aprender de maneira diferente, quem sabe né? O computador acho que tem tudo pra ajudar muito é... o teclado taí cheio de letras pra eles descobrirem e aparecendo, puxa... é tudo o que eles querem, é uma coisa dinâmica, diferente, sem tá aquela coisa de tá lá na sala. Poder associar essas duas coisas acho que vai ajudar muito as crianças.”

Entre as críticas, apareceu a sensação de exclusão da educação infantil do programa; analisando os documentos referentes ao Programa de Informática Educativa da SME/RJ, comprovamos tal exclusão, esbarrando com algumas incoerências.

Na Lei nº3336, de 19 de dezembro de 2001, temos um exemplo dessas contrariedades. Enquanto os artigos 1º e 2º incluem a educação infantil dentro do programa, o artigo 8º acaba por excluí-lo, pois as escolas de educação infantil são as que têm uma quantidade menor de alunos. Fica evidente com esse critério, de oferecer a informática prioritariamente para as escolas com maior número de alunos, que as que atendem da 5ª à 8ª séries serão privilegiadas.

“Art. 1º Fica instituído o Programa Municipal de Informatização Escolar, destinado à implantação de laboratórios de informática nas unidades escolares da rede pública de ensino do Município.

Art. 2º Para efeitos do disposto nesta Lei, considera-se como unidades escolares todas as unidades de educação da rede pública de ensino do Município, inclusive aquelas voltadas para a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e de alunos portadores de necessidades especiais.”

“Art. 8º Na seleção das unidades escolares para escalonamento de implantação do Programa, o critério a ser estabelecido será por ordem decrescente, dentre aquelas que tiverem o maior número de alunos matriculados.”

O texto do próprio programa de Informática Educativa é bem mais radical nessa exclusão, não deixando dúvidas de que a educação infantil não irá fazer parte de todo esse processo de inclusão de computadores na rede municipal:

“A potencialização e otimização dos recursos computacionais e audiovisuais nas escolas deverão seguir duas linhas básicas: (...) Desenvolvimento de práticas pedagógicas nos laboratórios de informática com a utilização dos recursos tecnológicos voltados para alunos de 1ª a 8ª séries.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2001, P.14)

Vejamos agora essa exclusão refletida nas críticas das professoras:

SUELY:

“Eu não vi, eu não vi nenhum trabalho específico em relação à educação infantil não; né? A gente tem conhecimento de um trabalho da Informática dentro da rede, mas que em momento nenhum tem um atendimento específico para a educação infantil, pelo contrário, o que a gente sentiu foi um movimento de exclusão, né? Por considerar que essa faixa etária não teria tanto aproveitamento. Coisa que a gente tem mostrado que é o contrário. Acho que eles podem ter o mesmo aproveitamento que as crianças de séries maiores. Nós temos o mesmo é... compromisso com essa criança que o professor de uma série maior tem. É de educar, de fazer com que eles descubram o mundo, de fazer com que ele aprenda os conhecimentos e as coisas que tão acontecendo e eu acho que nada melhor do que o computador pra auxiliar essa-esse trabalho do professor.”

MONICA:

“Eu acho que tem melhorado bastante. Eu acho que ainda há aquela, aquele preconceito da educação infantil: “porque são muito pequeninhos, vamos deixar pra lá”... eu acho que tem melhorado né? Acho que as pessoas tão valorizando mais, e... mas eu acho que ainda tem muito ainda né? que ser feito, acho que ainda se dá ainda muito mais valor pras outras séries.”

ANA PAULA:

“Que se dê valor à educação infantil também na Informática – a gente até luta bastante por isso – quer dizer, eu não tô muito por dentro da Política. Acho superlegal e só espero que a Educação Infantil seja mais contemplada. Porque **a gente acabou não ganhando um laboratório grandão, porque eles são pequeninhos**³³, mas eles devem ser... acho que tem que investir mais neles também.”

Essa narrativa da professora ANA PAULA foi tão marcante que acabou mudando o título da dissertação. Ela sintetiza bem a questão da pesquisa. Por que as crianças de 4 a 6 anos não ganharam um “laboratório grandão” como as outras? Porque elas são vistas como “pequeninhas” e não precisam ter acesso aos computadores?

O “laboratório grandão”, que é o padrão do programa com 10 computadores e mobiliário específico, a Casa da Criança ainda não conseguiu, apesar de todo o trabalho desenvolvido há vários anos. O máximo que a escola conseguiu, após muito esforço e

trabalho, foi uma adaptação na Sala de Leitura de um espaço para os computadores e a doação de cinco microcomputadores.

Essa exclusão foi confirmada por todas as professoras entrevistadas. Algumas, justificando, explicando as causas possíveis dessa exclusão, que serão analisadas mais adiante; todas reafirmando que a educação infantil não fez parte do programa de 2001-2004, principalmente no seu momento de implantação na Rede.

AÍDA:

“Só tenho pena que a educação infantil como um todo não tem acesso a essa possibilidade ainda, né? eu digo ainda porque eu sei que a rede é imensamente grande e que você tem que atender prioritariamente alguns setores, mas eu vejo como muito importante também a linguagem dentro das salas de educação infantil, eu considero muito importante.”

VIRGÍNIA:

“ Olha o Programa... (...) o EI, ele não foi assim o foco dele. Inclusive agora até pra uma segunda fase houve até um comentário de um coordenador que queria primeiro as escolas de 5ª a 8ª, porque não sei o quê... eu não vejo assim não. (...) Então a gente sempre deixou a CRE à vontade pra escolher e o foco nunca foi assim o primeiro, tanto que assim, essa ah... a Ana de Barros Campos, quando eles viram que não tinham entrado, eles correram atrás, sabe? Eles conseguiram por conta deles, acho que foram até o prefeito, o prefeito pediu, acho que eles conseguiram mas porque no fundo no fundo eles nunca foram o foco. Mas acho que agora já tá melhor, mas o foco realmente eles não vêem. (...) Mas assim realmente assim, que há um foco especial em educação infantil, a gente não tem não tá.”

ELAINE:

“Bem, o programa, quer dizer o objetivo do Programa era atender escolas de, a princípio, de ensino fundamental. A educação infantil tava sendo implantada como diretriz, como uma responsabilidade da própria política, né? Depois foi... Eu acho que a implantação veio de uma forma assim bastante, com necessidade: a escola “x” não tinha condições na estrutura física de receber, então foi destinado o laboratório para aquela escola que tinha educação infantil; então ela veio aos pouquinhos sendo inserida, né? (...)... a gente tem por exemplo documento política de informática do município, ele não tinha como público-alvo alunos de educação infantil. Eu acho que até na época as pessoas, a própria política não contemplava por achar que não era uma fase é... é... adequada pra criança usar o computador, né? Então, eu acho que a gente tem assim é... a gente tá aos poucos tentando mudar, tentando abrir e até a capacitação a gente não podia oferecer pra professores de Educação Infantil, porque a verba era

destinadas a professores do ensino fundamental. Então, eu acho que veio a necessidade que foi a escola contemplando os alunos. Então, a partir daí tem projetos que tão dando certo na educação infantil, então, eu acho que a partir da comissão tem que repensar o que quer... né?”

SOLANGE:

“O principal foco no início foi dar conta de perceber quem já trabalhava, né? nessa área, quem já desenvolvia alguma prática, como desenvolvia essa prática, então essas é pessoas que foram incorporadas na discussão, né? Você mesmo participou dentro de um determinado momento específico, e continua participando até hoje a... cada professor que tinha lá né? uma experiência acumulada, trazia pro grupo essa discussão. Isso é que foi a nossa principal prioridade, né? Aí a prática é que foi mostrando isso, a gente não escolheu, a princípio, um professor de educação infantil, um professor de ensino fundamental... a gente foi mapeando pelas experiências, e aí nessas experiências surgiram pessoas, como você, que trabalhavam muito bem com educação infantil.”

Achei interessante a professora SOLANGE apontar que não houve, nos momentos iniciais de discussão, uma preocupação com a especialidade do professor, mas sim com seus conhecimentos sobre Informática Educativa, que poderiam ser compartilhados e poderiam contribuir para o início do debate na rede.

A ausência de professores de educação infantil não foi maior porque eu estava lá naquele momento, como ela relembrou. Por esse motivo, desde aquele ano (2001), venho refletindo, e quando possível atuando, sobre a importância de se fazer o movimento contrário, de incluir as crianças de educação infantil com mais ênfase nesse programa.

Retornando à fala da DENISE, que sem sombra de dúvidas foi muito marcante, destaco a palavra "pequeninhos". Foi interessante ela ter usado essa palavra, pois nos faz refletir se as crianças de 4 a 6 anos não foram contempladas por serem vistas ainda pela SME/RJ como sujeitos que não têm necessidade de utilizar os computadores. Vejamos a seguir se esta hipótese é verdadeira.

2.6. As Crianças das Autoras

Antes de identificar as concepções de criança de cada professora, gostaria de identificar a concepção oficial da criança na rede.

Todos os pressupostos teóricos que devem, ou deveriam pelo menos, embasar as práticas e projetos da SME/RJ encontram-se na Multieducação³⁴. Lançada originalmente em 1996, teve alguns fascículos relançados em 2005, como forma de atualização de alguns conteúdos. Podemos intuir que o último complementa o primeiro, e que ambos ainda continuam, e muito, atuais.

Destaco da Multieducação de 1996 dois trechos. No primeiro, há uma consonância de que as novas tecnologias, e nelas incluso o computador, fazem parte da vida dos alunos e devem fazer parte também da escola. No segundo trecho, os “Princípios Educativos/Núcleos Conceituais” da educação infantil, fica explícita a necessidade das crianças de 4 a 6 anos terem contato com as novas tecnologias.

“Hoje é bem nítido que o princípio educacional da cidadania autônoma e participativa está amplamente vinculada à apropriação dos meios e linguagens de comunicação. O analfabeto dos anos 90 não é somente aquele que não se apropria da palavra escrita e de seus mediadores, mas o que não estabelece uma relação crítico-produtiva-participativa no contexto audiovisual e o que não está capacitado a interagir com as diversas formas de tecnologias eletrônicas em suas interfaces com todo tipo de informação.

O acesso à mídia impressa e eletrônica, ao vídeo, ao computador, às redes e a apropriação de suas linguagens e estéticas, não é uma utopia ou um desvario, é condição básica de habilitação do cidadão ao diálogo com sua realidade em todos os níveis. Para conquistar seu espaço social, afetivo, político, profissional, o cidadão da sociedade informático-midiática necessita adquirir a habilitação técnica e lingüística que lhe permita transitar e sobreviver no meio informacional no qual está imerso.

A questão que se põe é: que outra instituição, senão a escola, às vésperas do século XXI, tem que assumir o compromisso de possibilitar aos alunos o acesso a um currículo que deve levá-los a se apropriarem das linguagens do nosso tempo, habilitando-os a participar do diálogo contemporâneo?

Por isso o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO propõe o reconhecimento de que as múltiplas linguagens de que dispomos são princípios que educam, devendo portanto integrar-se definitivamente à ação pedagógica.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1996, p. 134)

³⁴ É o Núcleo Curricular Básico do Sistema Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

“Contato com a literatura, as artes, as tecnologias, percebendo seus impactos na sua vida e na dos demais cidadãos cariocas e brasileiros (...)”(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1996, p. 223)

Passados quase 10 anos, a MULTIEDUCAÇÃO apresentou duas novidades. Primeiro um fascículo inteiramente dedicado à educação infantil, e dentro dele um espaço específico destinado à relação da educação infantil com a mídia.

“Ao colocarmos a linguagem oral e as linguagens como marcos presentes no trabalho das creches e pré-escolas, sinalizamos que mesmo com as crianças bem pequenas o educador não pode ignorar essa outra forma da linguagem que é a mídia.

As crianças do século XXI já nascem mergulhadas em uma sociedade midiática.

Os livros, o rádio, a televisão, o celular, os outdoors, os jogos eletrônicos, a publicidade e outras formas de tecnologias de informação e comunicação são elementos que colaboram para que as crianças possam entender o ambiente.(...) Assim, a Mídia contribui com diferentes formas de ser e estar no mundo. As crianças identificam-se com as linguagens da mídia, pois elas estão presentes no seu dia-a-dia, e é com desenvoltura que lidam com as tecnologias audiovisuais e de informática.”

(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2005, p. 24)

Sobre ele a professora AÍDA comenta:

“A gente tem dentro da proposta da Multieducação, uma ênfase também na linguagem da mídia, né? Na linguagem do computador, da informática e tudo mais. Mas, a gente sabe que ainda é pequena e essa é uma questão (...) pra discutir com os professores, precisa ser aprofundada. Eu sei que é muito pouco ainda, né? Até porque é a primeira vez que na Educação Infantil a gente escreve alguma coisa sobre isso, né? Mas, que tem que ser aprofundado, que é uma grande discussão aberta da rede. Que daqui pro futuro de caminhar mais e ver como que a educação infantil pode se apoderar ou na verdade se utilizar de mais esse recurso no seu trabalho.”

Lendo esses trechos da MULTIEDUCAÇÃO, e as considerações da professora Vera, temos realmente a impressão de que ambos se completam. O acesso das crianças à tecnologia é uma questão que é mais claramente desenvolvida no trecho recente, mas que já estava presente há quase 10 anos. Se tivéssemos acesso somente a esses documentos, teríamos a certeza de que a SME/RJ compreende seu aluno, seja de qual idade for, como

um ser que necessita ter na escola acesso ao que existe de mais significativo fora dela. Na sociedade atual, com toda a certeza, as novas tecnologias ocupam esse lugar.

Penso que talvez a concepção de criança descrita na MULTIEDUCAÇÃO (nas duas) esteja presente somente no texto, mas ainda está ausente na constituição da maioria dos profissionais que construíram esse programa e que fazem parte da própria rede.

Vemos a criança nesses documentos como um ser histórico e sujeito de direitos, inclusive garantindo-lhes o acesso às novas tecnologias.

“Os estudos começaram com a discussão do pressuposto básico do trabalho a ser realizado na educação infantil da rede: o entendimento de que a criança é um sujeito histórico, um sujeito de direitos, constituído na e pela cultura e que deve ter respeitadas as suas necessidades de brincar e de livremente se expressar.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2005, p. 7)”

“Os conceitos de criança e infância são produções historicamente construídas. A infância nem sempre mereceu o lugar de destaque que tem hoje na sociedade. A concepção de infância foi mudando ao longo dos tempos, de acordo com o momento sócio-histórico e político. Portanto, as instituições educacionais de atendimento a essa faixa etária, também tiveram objetivos diferenciados, acompanhando essas transformações. Hoje deixamos para trás as visões assistencialista, compensatória e preparatória da Educação Infantil e a concebemos como um tempo/espaço de atendimento pedagógico, de contribuição para a formação da cidadania, em que se reconhece o direito de toda criança à infância.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2005, p.8)

No entanto, será que as nossas professoras também têm essa concepção de criança? Vejamos as respostas presentes em suas narrativas sobre educação infantil. Irei fazer algumas reflexões, pois é inevitável uma comparação dessas crianças, com as crianças, segundo FRABONNI (1998), que analisamos anteriormente. Porém, farei isso com alguma cautela, pois "metade da arte da narrativa está em evitar explicações" (BENJAMIN,1985, p.203) E as narrativas agora transcritas, falam muito por si mesmas.

MONICA:

“Eu acho que a gente tem que trabalhar com coisas significativas né? pras crianças. Trabalhar principalmente autonomia né? nessa idade acho que é fundamental. E... eu acho que é isso, trabalhar é... autonomia deles,

trabalhar é... limites, regras né? Porque são essenciais pra vida também, acho que é isso.”

DENISE:

“Bom, em primeiro lugar o prazer, né? Muito movimento, muita ação, muitas experiências significativas, pra que a aprendizagem seja significativa. Então não adianta eu chegar com o conhecimento pronto. A criança precisa, né? galgar alguns degraus e passar por experiências para que esse conhecimento se solidifique.”

VIRGÍNIA:

“Eu acho que, eu não sei, eu vejo ainda a educação infantil como uma preparação dele pra esse mundo né?.. chamado acadêmico né? Então eu acho que é um período importante quando ele sai. É a transição da casa ou da creche que eles ficavam ali mais soltos, mais à vontade, e você consegue é... dar uma certa direção mas não é regra, não é bem regra que eu quero dizer. Eu quero dizer que é quando você começa a arrumar a cabecinha deles. Eu acho que eles estão maiores, porque hoje a criança entra com 1 ano 1 ano e meio né? em creche, essas coisas, maternalzinho, não sei o quê... então eu vejo a educação infantil assim até um passo pra... (...) começar a arrumar a cabecinha da criança... com o dia-a-dia da escola, não sei eu vejo um pouco assim, não sei nem se tá certo mas eu vejo assim. Não sei se uma pessoa que nunca trabalhou com educação infantil, que via, que achava uma gracinha, mas que tinha medo - confesso que eu tinha um certo medo - não sei se eu tinha se eu saberia lidar (...) Eu vejo assim, eu acho que é uma fase muito especial, então tem que ser tratado com muito cuidado. (...) E vejo isso, eu acho que pra mim é a hora da criança é onde a criança tá ali. Embora já tenha vindo do maternalzinho... é onde você começa a preparar, arrumar pra ela seguir na escola.”

SUELY:

“Trabalho com informática... trabalho importante. Trabalho que a gente vem é... brigando na Prefeitura pra implantar. Sabendo que, a importância dele pro contato dessas crianças, principalmente essas crianças que não têm acesso à informática, que a escola vai ser, eu acho, o único meio que vai favorecer essa oportunidade.”

AÍDA:

“Eu acho que a criança pequena é um encantamento e o que mais me encanta é essa possibilidade de leitura de mundo e leitura mesmo, a leitura e a escrita da forma que você tem que ler no livro e no

computador, e nas outras coisas mais. Paulo Freire é muito sábio quando fala que a criança quando começa, já nasce lendo esse mundo, ela aprende a ler esse mundo na cultura dela...

SOLANGE:

“... esse trabalho tá muito vinculado à criança como um todo como né? perceber a criança como criança, com a sua lógica, quer dizer, tem que tá fundamentado nos aspectos do desenvolvimento infantil dessa faixa etária, tem que tá é... focado também nos ingredientes que eu acho que são essenciais, nessa fase, que não devem sumir nas outras fases né? que a gente acaba assim: a educação infantil é brincadeira e a gente acha que é brincar por brincar e eu acho que esse é-é um problema né? que a gente tem um desafio que a gente tem que superar; mas eu acho que um ingrediente importante então, retomando, é a brincadeira, é o prazer, é a possibilidade da criança experimentar, exercitar a sua curiosidade né? ter diversidade de experiências, conviver com outras crianças. Pra muitas crianças é na educação infantil que ela vai sistematizar experiências de convivência, de contato com regras né? com espaço é... estruturado de uma forma diferente do que ela tem em casa, do que ela tem na rua. Então, eu acho que é... esses são os parâmetros básicos prum trabalho na educação infantil e obviamente a escola vai lidar né? com essa experiência é... propiciando esse contato da criança com a diversidade de situações e de conhecimentos disponíveis que a gente tem, sem pensar que (...) A pré-escola... não é uma preparação pra escola, ela já é escola, ela já é experiência de formação, então não é um 'vou preparar prontidão pra aprender a ler 'não, ali a criança já tá lendo o mundo, já tá experimentando, já tá vivendo tudo né? ”

ELAINE:

“O professor ter o cuidado pra que essa ferramenta seja usada como ferramenta de produção e não de reprodução. O que eu quero dizer com isso? Que às vezes você vê o computador substituindo uma coisa que a criança poderia fazer no concreto com jogo, com bloquinhos lógicos, que seria mais interessante do que no computador.”

Retornando às identidades de FRABONNI (1998), temos primeiramente a criança como adulto em miniatura, a criança como um "vir-a-ser" um dia, e a criança sujeito histórico e de direitos; em uma forma sintetizada do que já foi analisado antes.

Reconheci tanto nas narrativas dessas professoras como nos textos do programa e da MULTIEUDCAÇÃO, todas essas concepções.

A criança como "adulto em miniatura" ainda está presente; no texto do programa, quando ele ignora completamente as crianças de 4 a 6 anos desse processo. Elas só passarão

a ser enxergadas no programa, a partir dos 7 anos, da mesma forma que no passado a criança só se tornava adulto, e era tratado como tal, quando atingia as condições mínimas para o trabalho.

A criança como um sujeito que "será alguém um dia" também está presente, nas visões de duas professoras. As crianças precisam "... galgar alguns degraus e passar por experiências..." e a pré-escola precisa "... preparar, arrumar pra ela seguir na escola...", como se ainda não tivessem a "maturidade" ou a "prontidão" para compreender e se relacionar com as questões da vida, as questões do mundo.

A criança como sujeito de direitos também está presente, quando aparece que é importante a escola "... trabalhar autonomia né? nessa idade acho que é fundamental". E também quando se diz que "... a escola vai ser, eu acho, o único meio que vai favorecer essa oportunidade" de utilização do computador. E mais, que "... a criança quando começa, já nasce lendo esse mundo, ela aprende a ler esse mundo na cultura dela". E na escola é importante "... ter diversidade de experiências, conviver com outras crianças", tendo o cuidado para que o computador seja uma "ferramenta de produção e não de reprodução".

Vemos contempladas nessas falas, que acabam se completando, como a criança ser histórico e sujeito de direitos aparece no cotidiano, intimamente ligado às suas relações com o computador. Por isso, e considerando e respeitando também as concepções das professoras, não quero ser categórica afirmando, correlacionando qual professora tem qual concepção de criança. Porque eu considero que, atualmente, temos sim um pouco de cada concepção de criança em nós, em algum momento mesmo não verbalizado, e não porquê queiramos. É porquê são construções históricas que nos constituem da mesma forma.

Contudo, percebemos um olhar predominante sobre a criança, como alguém que faz parte da nossa história e que também por isso tem muitos direitos, dentro da sua diversidade. Seja ela de qual religião for, de qual país, de todos os tamanhos, de todas as cores, da escola particular ou da pública, a criança de 4 a 6 anos tem o direito de ter acesso à cultura. E como vimos, se na nossa cultura a informática está presente, o acesso dos alunos da rede municipal de 4 a 6 anos à informática também passa a ser um direito.

Antes de finalizar, gostaria de trazer a opinião de cada professora sobre o uso do computador na educação infantil, reforçando essa necessidade, compreendendo-o como um direito desse aluno.

MONICA:

“Eu acho que é superimportante porque o computador taí em tudo né? Eu... eu acho que as crianças já chegam, mesmo essas crianças que a gente trabalha, que vem de uma classe mais baixa, que muitas vezes não tem computador, mas eles já dão um banho na gente né? Já chegam assim, com bastante é... vivência, eles conseguem manipular legal, eles gostam, não sei se por causa já que utilizam é... videogame essas coisas, e eu acho que pra eles é bem simples né? É... até mais simples do que pra gente. Eu acho que é fundamental né? a gente tá trabalhando desde pequeno, não só é, o computador, como tudo, tudo na escola né? Porquê normalmente, o que é que acontece, eles querem iniciar as coisas depois achando que é mais importante pra criança maior, porque esse já tá maior, eu já acho que não. Quanto mais cedo a gente iniciar essas coisas é... que tão aí mesmo, que eles têm que aprender, mais fácil será quando eles chegarem numa idade maior, né?”

DENISE:

“A-hã... olha de 4 a 6 anos, o que eu observo, até também tenho as minhas filhas pequenas em casa, né? Eu acho que quanto mais cedo melhor. Eu acho que eles têm muito mais facilidade em manusear a máquina do que os adultos. Os adultos têm medo de encarar, eles não têm. Então, pra eles, esse medo estando superado, já facilita o acesso. E é importantíssimo porque, pra coordenação motora dessas crianças, né? Você tá manipulando com as mãos e comandando a máquina lá na tela, né? Essa coisa toda são, né? Movimentos diferentes e-e ao mesmo tempo um uso de outras habilidades, né? Eu acho que isso é fundamental pras crianças pequenas. Isso vai favorecer aprendizagens futuras, né? E vai desenvolvendo essas habilidades também.”

SUELY:

“Ah, eu acho que é importante. Eu acho que é importante porque hoje em dia ele tá presente em todos os momentos da vida e eu acho que a escola, mais uma vez, não pode estar ausente disso. Eu acho que ele tem que ser um instrumento que vem auxiliar o trabalho do professor né? Cada vez mais utilizando essas técnicas de mídia, não só o computador, como a própria televisão, como é... vídeos né? Acho que todos os instrumentos que a gente puder utilizar, eu acho que ele tem que fazer parte do cotidiano da criança.”

VIRGÍNIA:

“É eu acho que ele entra ali como mais uma coisa natural, que nem tem brinquedo pra criança, tem aquilo também. (...)... uma coisa do dia-a-dia que eles vão lidar e... eles já tão olhando né? Não acontecer como já

aconteceu né? Mas pra esse pessoal antigo, quando começou aqueles bancos eletrônicos, o pessoal entrou em pânico e não sabia. Mas pra criança, pra ela é uma coisa normal que nem ela vê em casa, quando ela chega na rua e ela precisar usar pra alguma coisa. Eu vejo assim que tem que ser usado de uma forma natural, (...) Mais um trabalho importante pra criança, porque a criança em qualquer lugar, seja a partir de qualquer idade, ela deve ser inserida no mundo, é o mundo, ela faz parte do mundo. Só porque tem 4 anos... Acho que ela tem que ver tudo o que tá acontecendo, usar, entender... quer dizer, entender dentro claro, da faixa dela, claro. Eu vejo assim, não sei.”

SOLANGE:

“A gente não pode ter aquela afobação de achar que computador vai resolver todos os problemas, que as crianças têm que aprender; e nem achar que ele não presta pra nada, e que as crianças têm mais é que brincar de bola e correr e que computador é uma coisa muito complexa pra ela ter acesso. Eu acho que tem que se pensar com muita clareza como promover essa aproximação, porque pra alguns deles vai ser um contato inicial, pra outros não agora tanto um quanto outros né? Os outros já nasceram nesse contexto de sociedade onde essa tecnologia tá implantada, sobretudo na nossa cidade, que é uma cidade onde a informação circula né? numa velocidade absurda, numa rapidez muito grande também, numa profusão muito grande, então essas crianças de alguma forma têm algum tipo de acesso: seja em casa vendo a computação gráfica na abertura das novelas né?, seja no mercado vendo o caixa do supermercado, vendo a mãe no caixa eletrônico, enfim, é uma infinidade de possibilidades que eu acho que a escola tem que ir se apropriando e introduzindo nas experiências curriculares junto com os outros conhecimentos que circulam na escola, acho que é por aí.”

ELAINE:

“... eu no início, Luciene, eu achava até (...) ... que criança não precisava usar o computador, só coisas assim concretas, por exemplo, blocos lógicos, são brinquedos assim. Mas a gente começa a perceber que as coisas tão mudando, então acho que a gente não pode privar.”

“No início eu achava que: 'Gente, pra que que tecnologia?' Criança nessa faixa-faixa etária tem mais é que brincar com o concreto, brincadeiras, do lúdico, né? Tem. Mas eu acho que não pode também deixar assim: inseriu o computador e praticamente você é... anulando as outras coisas que também são importantes, que é o lúdico, a questão do brincar pra criança, a questão do concreto, eu acho que isso é muito importante. Essa linguagem é necessária? É, mas... que não pode ser só isso. (...) Eu acho que não precisa ser uma coisa assim: apenas um computador, o computador dá conta de tudo que a gente acha que a educação infantil precisa. (...) Então eu acho que é... é mais uma linguagem que eu acho que pode colaborar, que pode vir a ser inserida nesse processo, mas eu acho também que depende do olhar do professor, que projeto, que entendimento ele tem dessa faixa etária, né? dessa criança. E o meu olhar

como, praticamente... nem como professora, porque eu não tenho experiência em educação infantil, mas pelo que a gente lê, pela questão da educação, acho que pode partir daí, né? Como mais uma ferramenta.”

AÍDA:

“Eu acho que de verdade a gente não teria que ter uma sala de informática, uma sala de computador não. Eu acho que tinha que ter um computador dentro da sala de aula. Da mesma forma que a criança vai pro desenho, da mesma forma que ela busca um jogo, ela vai procurar o computador. É mais uma possibilidade que ela tem de acesso à informação, de jogar, de brincar, descobrir coisas, de se expressar é o computador.(...) Então eu vejo o computador interessante dessa forma, não naquela hora determinada em que você vai na sala “x” fazer “x”, entendeu? Eu vejo... seria mais produtivo pro professor, seria uma possibilidade de desenvolvimento maior se acontecesse dessa forma.”

Essas narrativas nos mostram, em alguns momentos, diferentes concepções de criança que surgiram nas narrativas anteriores. Nelas, estão presentes visões que consideram não só importante o acesso da criança ao computador, mas como um direito.

A educação infantil pública necessita ter o computador no cotidiano, porque ele já está presente no cotidiano de muitas crianças; se ele já faz parte do mundo, a criança também faz. Todavia, colocar o computador no cotidiano da educação infantil não significa anular todo o trabalho já feito, é oferecer mais uma possibilidade de expressão. Esse é o pensamento geral que observamos nas narrativas das professoras-autoras.

Dessa forma, vemos nessas narrativas a presença das várias concepções de criança analisadas, com uma predominância da visão de criança como ser histórico e de direitos. A MULTIEDUCAÇÃO também compreende a criança dessa maneira.

Portanto, minha hipótese inicial foi em parte acertada. Pois ainda estão presentes nos profissionais, como vimos, visões da criança que não reconhecem, na ausência do acesso à informática, nenhum prejuízo a elas. Por outro lado, a visão da criança como sujeito histórico e de direitos é predominante, e dessa forma essa não foi a única causa para a exclusão.

Retorno à questão inicial do trabalho: "Por que as crianças de 4 a 6 anos e seus professores não foram incluídos neste Programa de Informática no momento de sua implantação?"

Diante dessa construção, podemos afirmar que não existe uma única resposta. Existe, sim, uma série de fatores que contribuíram para a exclusão, além das concepções de criança das autoras.

As crianças não foram incluídas porque o próprio movimento de elaboração do programa de Informática Educativa foi, e seu gerenciamento ainda é, complexo. Por isso, a educação infantil acabou não sendo contemplada.

AÍDA:

“Olha só, talvez ele não tenha dado um grande foco na educação infantil, porque eu vejo que... como ele tá nesse... é um processo de início, 2001-2004. É um processo de início. Eu acho que há tantas coisas que o programa teve que se deter que a educação infantil não recebeu assim, um grande... uma grande ênfase. Daí eu acredito assim... eu fico assim, torcendo para que no futuro, né? A gente tenha maiores possibilidades.”

A diversidade da rede e a sua dimensão também dificultaram a inserção da educação infantil. Isso aconteceu pela sua característica democrática e participativa, que demanda tempo para conseguir ouvir e dialogar com a diversidade de profissionais da rede.

AÍDA:

“A gente tem uma rede muito grande e diversificada; pessoas diferentes, com visões diferentes e que você tem que conversar, dialogar e expor, entender os motivos de cada um e de como se apropriar de cada conhecimento, né? De sua facilidade ou não, do seu medo ou não, né?... em relação a isso, então eu acho que isso é normal.”

A educação infantil não foi contemplada, também por uma conseqüência direta da legislação atual, que privilegia em muitos momentos o ensino fundamental. Esse privilégio vindo do nível federal, como vimos em alguns momentos deste trabalho, é obrigatoriamente transportado para o nível municipal. Sem mencionar que a própria educação infantil ainda está se estruturando dentro da organização da SME/RJ.

AÍDA:

“Nesse país tão grande, de dimensões tão grandes e de um Rio de Janeiro tão grande, as prioridades sempre se concentraram no ensino fundamental, que é justamente onde a Legislação coloca peso. A questão orçamentária tá, sem mais possibilidade de acesso, de implantar... porque é caro, né? E, a educação infantil tava... Agora é que as políticas públicas estão se envolvendo mais com as questões da educação infantil. Anteriormente não se envolvia muito, ficava sempre a cargo da política de cada governo. Eu acho que esses dois últimos governos, valorizaram muito... a educação infantil. E eu acho que a nível nacional vai se criando uma mentalidade diferente em relação a educação infantil, quando a educação infantil entrou na Lei, né? na LDB como parte da educação básica, quando a creche, ela é um direito da criança, embora, opção da família; eu acho que as famílias viram isso positivamente. Eu acho que as escolas acreditam mais na educação infantil e vêem a educação infantil como parte da educação. Ela não era vista como parte, ela era uma possibilidade mas não algo fundamental. E agora as pessoas estão entendendo, as pesquisas estão mostrando quanto a educação infantil é importante, as próprias pesquisas também. (...)... pesquisas internacionais têm mostrado que a educação infantil é extremamente importante na vida futura do cidadão. Não só nele como cidadão que entra na escola, entra na creche, tudo o mais na vida dele e no futuro. Eu acho que isso assim... tá tendo um novo olhar.”

E a exclusão das professoras de educação infantil nos cursos de Informática Educativa e Informática Básica, pode ser entendida justamente por essa visão do nível federal. As verbas destinadas à formação dos professores não contemplava os professores da educação infantil.

SOLANGE:

"Então é... houve num determinado momento, uma dificuldade nossa, com relação ao professor de educação infantil, porque as verbas que financiam capacitação não são é... únicas, né? não são “generalizáveis”, vamos dizer assim. A gente tem, dependendo de onde sai a fonte, a gente tem uma destinação. E durante um determinado momento, a fonte que financiou essa formação foi, é... vinha, né? a origem dela era do Fundo Nacional de Desenvolvimento... Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e uma parte também do FUNDEF. O FUNDEF não atende a educação infantil, né? até então. A grande discussão hoje é que ele se torne o FUNDEB pra que a gente possa expandir esse atendimento, mas, nessa condição, o que aconteceu: as iniciativas que foram financiadas com essa verba, nessa fonte do FUNDEF, não puderam ser estendidas aos professores de educação infantil. Isso deu é... uma diferença aí, no acesso dos professores à essa formação, e também não poderiam ser formadores de professores, porque receberiam os encargos e

a gente tem vários professores que atuavam na educação infantil e não podiam ser capacitadores remunerados, porque a verba vinha dessa fonte. Então essa foi uma dificuldade que a gente enfrentou e hoje a gente tá batalhando pra reestruturar isso de um... de forma que esses professores possam ter acesso como os demais, né? Nada impedia, naquela ocasião como até hoje, as iniciativas, que o professor tivesse acesso como ouvinte, mas essa é uma deliberação que cabe ao professor, se ele quer ou não. A gente não pode ter um tratamento diferenciado como uma coisa impositiva, né? Então a prerrogativa nossa era: se há interesse, se ele tem disponibilidade, o acesso dele não vai ser negado; mas a gente tinha também um limite institucional de uma verba que limitava. Agora, as demais iniciativas que não tinham fonte específica, né? hã... cursos, oficinas, projetos desenvolvidos nas próprias coordenadorias, aí... a gente não teve nenhuma restrição, muito pelo contrário."

Dessa forma, encontramos não uma única resposta, mas um conjunto de fatores que impediram, nesse primeiro momento, de implantação, que o programa contemplasse as crianças de 4 a 6 anos e seus professores.

"É evidente que pela educação, e principalmente pela educação pública, estamos limitados pela própria administração da escola, pelas normas que nos são impostas para serem executadas, pela burocracia que exigem que cumpramos e façamos cumprir..." (VALE, 1992, p.67), mas, como vimos, o fato de ser uma rede possibilita, à SME/RJ e a seus professores-autores da sua educação, caminhos democráticos, diálogos, críticas e sugestões para que suas ações não sejam limitadas.

Assim, e apesar de todo esse movimento excludente, a informática na educação infantil na rede começou a despontar com novas iniciativas, já a partir do segundo semestre de 2004. Vejamos no epílogo, algumas considerações sobre a questão na atualidade.

EPÍLOGO

"A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em-si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele." (BENJAMIN, 1985, p. 205)

Foi dessa forma, bem distante da informação e do relatório, ou melhor dizendo, da escrita acadêmica convencional, que desenvolvi a pesquisa. A narrativa foi sem dúvida alguma, o melhor dos encontros.

"O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer." (CERTEAU, 2005, p.154)

Por isso, optei por deixar que as narrativas falassem por si mesmas, se mesclassem à minha própria narrativa.

Optar por essa metodologia, pois ela permitiu que o tema fosse mergulhado para dentro da minha vida, e depois retirado para ser devidamente escrito. E assim aconteceu com todas as professoras-autoras e as suas narrativas.

“Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN, p. 205) E essa grande narrativa tem a marca de várias mãos, juntas em suas diferenças e semelhanças que contaram, através de suas histórias de vida, um pouco do programa de Informática Educativa da SME/RJ, um pouco sobre a educação infantil no mesmo programa e como todas nós vemos as crianças de 4 a 6 anos na atualidade, os nossos alunos da educação infantil.

Revisitando esses históricos repletos de nós, busquei responder à questão inicial do trabalho. E chegar a essas respostas possibilitou um novo sentido para a pesquisa.

O mais importante para mim, agora que concluo, foi a mudança no sentido da pergunta. Diante de narrativas tão emocionantes, tão cheias de vida e sinceridade, deparei com uma em especial:

“Na minha visão ela tem que se pautar naquilo que é a vida da criança. Acho que o conhecimento escolar tem que ter sentido. Sentido... onde

existe o sentido das coisas? Na vida ou nas suas expectativas de vida, né? Você pode não ver o ideal naquele momento, mas você tem a expectativa, né? Tem formas de ver a vida. Eu acho que mesmo a criança pequena tem formas de ver a vida, ela tem concepções, ela tem idéias e isso o professor tem que aprender, a saber, por que que a criança faz determinadas questões. Elas são incríveis. Eu me lembro, eu sempre vou contar isso, porque eu acho uma coisa que ficou muito marcada. A gente sempre esquece do porque alguém pergunta. Uma criança pergunta e ela deve ter sentidos muito grandes.

Minha filha sempre me perguntava: “Hoje é a manhã?” E eu, como professora tentava explicar que amanhã “comia, dormia, não sei quê...” O que que era o “a manhã” pra mim que eu queria que ela entendesse. Eu só fui entender o porquê da pergunta, quando um dia eu parei atrás da porta da sala dela e a professora dela dizia: “Amanhã vamos fazer assim, assim...”. Então ela concordava e dizia: “Hoje é amanhã?” Então, qual era a expectativa dela? “Então, e vou chegar lá, eu vou encontrar o que a minha professora me prometeu?” Então a pergunta era “Hoje é amanhã?” Se eu tivesse um dia parado e me perguntado: “Mas por que você quer saber?” Eu não ficaria tantas vezes fazendo com ela... risos... miscelânea na cabeça dela, tadinha... Eu acho que o professor tem que aprender o porquê, perguntar à criança o porquê das questões, porque ela tem uma lógica interna muito boa, muito bonita e que você perde. E que te ajudaria muito mais você a andar com ela.”

Nela, a professora AÍDA mostra como a diferença dos sentidos que damos às perguntas pode gerar confusões, tanto para quem pergunta, quanto para quem responde.

No meu caso, singularmente, sou eu quem pergunta e que tenta responder, recorrendo às professoras-autoras, colegas de rede.

Nesse momento de finalização da pesquisa, deparei-me pela primeira vez com essa pergunta. "Por que realizar uma pesquisa sobre esse tema?" Certamente que o tema nasceu do meu cotidiano, mas por que esse tema se tornou tão significativo a ponto de se tornar uma pesquisa? A professora AÍDA me ajudou a entender esse por quê.

"A gente sempre esquece do por que alguém pergunta. Uma criança pergunta e ela deve ter sentidos muito grandes.”

Eu não havia pensado no porquê da minha pergunta, com muita ênfase. Se eu tivesse antes me perguntado: “Mas por que você quer saber?”, perceberia logo o sentido de todo este trabalho.

O sentido, o que me motivou a pesquisar esse tema, que desperta ainda pouco interesse no ambiente acadêmico, foi a vontade que sempre tive, de mostrar para a rede e deixar registrada a importância que a educação infantil tem na educação brasileira. E mais

ainda, que sua importância deve ser reconhecida, não apenas em documentos e legislações - que são importantes conquistas -, mas nas ações cotidianas das escolas.

Por isso, a exclusão da educação infantil do programa de Informática, em um primeiro momento, despertou tanto meu interesse. Todavia, o sentido também não foi o de criticar por criticar. Foi de apontar possibilidades de ação, para incluir e não mais excluir. Principalmente em um programa que consegue seguir sua trajetória, sendo construído pelo coletivo dos seus professores, que subvertem em muitos momentos as burocracias, buscando o diálogo e a transformação.

Os trabalhos realizados por mim em outra escola, e os realizados na Casa da Criança, hoje reconhecidamente pioneiros na rede, despertaram o interesse de muitos outros profissionais que se dedicam à educação infantil após o período de implantação do programa.

Juntas, na realização de projetos de Informática Educativa com nossos alunos de 4 a 6 anos, não reivindicamos nosso espaço apenas. Demonstramos, com o exemplo e o trabalho consciente, que é possível, e mais ainda, que é um direito das crianças participarem desse processo de inserção do computador no cotidiano da rede pública.

Essas ações na rede possibilitaram algumas mudanças. O primeiro movimento, como vimos, foi de exclusão, mas não de impedimento. Não houve um incentivo direto, mas por outro lado também não houve a proibição de se realizar esse trabalho. Mesmo com essas dificuldades, o computador na educação infantil aconteceu. Na escola em que eu lecionava, na Casa da Criança e em muitas outras.

Aos poucos, a questão foi tomando uma dimensão maior. Ainda no ano de 2004, a SME/RJ fez uma parceria com a ONG Avisalá, incluindo algumas pré-escolas no Programa KidSmart da IBM³⁵. Essas pré-escolas ganharam um microcomputador especialmente projetado para crianças, e seus professores participaram de uma formação específica de Informática Educativa para a educação infantil. Embora não tenham participado dos cursos regulares da SME/RJ, podemos reconhecer que foi um importante passo para o aumento dessa discussão na rede.

A própria Multieducação, lançada em 2005, nos revela como a educação infantil avançou no sentido de ter o reconhecimento devido. Teve um fascículo exclusivamente

³⁵ Site do Projeto Kidsmart: www.ibmcomunidade.com.br/kidsmart.

dedicado a ela, e dentro dele vemos a inclusão e a necessidade do acesso das crianças da educação infantil à mídia.

São grandes avanços, num curto espaço de tempo, que nos fazem ter um prognóstico otimista para a questão.

Durante a pesquisa, tive acesso a um trabalho de Informática Educativa, realizado em uma escola de educação infantil da rede que não tinha computador. (SANTOS, 2004). No entanto, essa ausência física não foi empecilho para que professora e alunos produzissem, juntos, cultura através da informática presente através de brincadeiras e da ludicidade.

A realidade que temos hoje, apesar de oferecer um prognóstico promissor para a questão, ainda exclui as crianças de 4 a 6 anos, alunos da rede, das ações efetivas do programa; diante dela reconhecemos que o que há de mais significativo nas reflexões que guiaram a produção desta pesquisa foi o grande paradoxo existente na rede. Temos documentos e falas que nos apontam visões de criança como sujeitos, que têm o direito de ter acesso à informática, e ao mesmo tempo temos ações concretas que parecem produzir efeito oposto.

Isso nos traz a primeira impressão de que a fala é uma e a ação é outra. Porém, em uma análise mais contundente, podemos perceber que assim como os professores desenvolvem suas trajetórias, passando por momentos de conflitos e contradições pessoais, a rede municipal também segue essa mesma trajetória, de constante reflexão e mudança.

Esse percurso faz parte do processo de construção de um novo olhar sobre a criança. Um olhar que irá permitir uma coerência maior entre os documentos, as falas e as ações da rede municipal, no que se refere a ela.

Mediante essa realidade, deixo não uma crítica, mas um conselho. Porque

"... isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos." (BENJAMIN, 1985, p. 201)

O conselho poderia ter surgido de um provérbio ou ditado popular, como Walter Benjamin sugere.

Ele foi, no entanto, concebido durante a produção deste trabalho, e durante a minha atuação como narradora. Dessa forma ele mantém a dimensão utilitária, que esteve latente em toda a pesquisa.

Apesar de entender que as contradições fazem parte desse processo de construção das concepções de criança da rede municipal, compreendemos também que os avanços só acontecem quando a questão é tratada com prioridade.

Sendo assim, aconselho à rede que ao mesmo tempo em que reelabora as suas concepções de criança, reconstrua, igualmente, suas concepções sobre as tecnologias de informação e comunicação, sobretudo o computador.

Nem a primeira é tão ingênua que não perceba a grande influência que o computador possui na sociedade contemporânea na qual está inserida; nem o segundo é tão complexo que não possa ser utilizado para apresentar o mundo à criança, e fazê-la refletir sobre essa mesma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKOYUNLU, B; AKMAN, B; TUGRUL, B. **Investigation of kindergarten children's computer literacy skills**. Disponível em <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/artigos.html>> Acessado em 15 de julho de 2005.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANPed, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Parecer da ANPed sobre o documento Referencial Curricular para a Educação Infantil**. *Revista Brasileira de Educação*. nº 7, jan/fev/mar/abr. 1998. p. 89-96. Disponível no endereço: www.anped.org.br/revbraseduc.htm Acessado em 4 de julho de 2005.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vols. I, II, III e IV. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação: PROINFO (1997)**. In: <http://www.proinfo.mec.gov.br>. Acessado em 15 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRIGGS, Asa e BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In: Jorge Larrosa et alii. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORDES, I; C & E. Miller (eds). *Fool's Gold: A Critical Look at Computers in childhood*. Alliance for Childhood, 2000. Disponível em: <<http://www.allianceforchildhood.org>> Acessado em 20 de julho de 2005.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa ; ZACCUR, Edwiges (orgs.) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e Ciência Pedagógica e Didática. in: ZABALZA, Miguel A. Trad. Beatriz Affonso Neves. **Qualidade e educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp. 63-92.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALLO, Simone Andréa D'Ávila. Informática na educação infantil: tesouro ou ouro de tolo? In: 25ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu. Artigo on-line. Disponível em <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/simoneandregallot07.rtf>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2004.

GARCIA, Regina Leite (org.) **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. **Conversa sobre pesquisa**. In: ESTEBAN, Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOUVÊA, M. C. Soares de. A cultura da infância e a infância na cultura. In: revista **Presença Pedagógica** v.6, nº32, mar/abr.2000.p.47-52. Belo Horizonte: Editora Dimensão.

JOBIM E SOUSA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

KOTLER, Philip. **Marketing para o século XXI**: como criar, conquistar e dominar mercados. São Paulo: Editora Futura, 1999.

KRAMER, Sonia. (org.) **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, Sonia. Infância e educação Infantil: relações e lições. In: LEITE, CPD. **Educação, Psicologia e contemporaneidade**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2000, p.29-46.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER e outros (org.) **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p.269-280.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e educação infantil**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KULMANN JUNIOR, Moysés. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA e PALHARES (org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 51-65.

LÉVY, Pierre. Trad. Carlos Irineu da Costa. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1993.

LÉVY, Pierre. Ciberultura. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARQUES, Cristina P. C.; MATTOS, M. Isabel L. de; LA TAILLE, Yves de. **Computador e ensino**: uma aplicação à língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MASSARANI, Luisa (org.) **O pequeno cientista amador**: a divulgação científica e o público infantil. Rio de Janeiro: Vieira & Lent: UFRJ, Casa da Ciência: FIOCRUZ, 2005.

MATTEI, Claudinéia. **O prazer de aprender com a informática na educação infantil**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em <<http://www.icpg.com.br/materias/artigos.htm>> Acessado em 5 de maio de 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proinfo**: informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Seed, 2000.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica.

MORAES, Maria Candida. **Informática educativa no Brasil**: uma história vivida, algumas lições aprendidas. In: <http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand1.htm>. Acessado em 15 de dezembro de 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2004.

OLIVEIRA, C.C.; COSTA, J.W. e Moreira, M. **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. São Paulo: Papyrus, 2001.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; VALLADARES, Rita de Cássia Cypriano. O uso da Informática na sala de aula: caminhos e (des)caminhos. Em pauta: revista **Presença Pedagógica**. Editora Dimensão: Belo Horizonte, MG, n°26, p.20-27, 1999.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa**. 3. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PASSERINO, Liliana Maria. Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, **Retrato multifacetado**. Canoas, 2001, p. 169-181.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes et alii. Ladrões de sonhos e sabonetes: sobre os modos de subjetivação da infância na cultura do consumo. In: JOBIM e SOUZA, Solange (org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

PERISSÈ, Paulo M. et al. **Informática na Educação Infantil**. Disponível no endereço: <http://www.globalschool.com.br/vstaff.asp?id=1>. Acessado em 20 de setembro de 2006.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REAL, Giselle Cristina Martins. **O poder público e a família: uma reflexão sobre a educação infantil no Brasil**. In: <http://svr1.ceud.ufms.br/grm/textos/PpFaEdInfGi.rtf>. Acessado em 15 de dezembro de 2004.

ROCHA, A. R. e CAMPOS, G.H.B. de. **Avaliação da qualidade do software na educação**. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso em: 15 de julho de 2002.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Rosania Vargas dos. **Ambiente informatizado**: o "faz de conta" na educação infantil. 44f. Monografia (Prêmio Anísio Teixeira). Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <

http://www.multirio.rj.gov.br/riomidia/por_noticia_home_topo.asp?id_noticia=21>
Acessado em 10 de março de 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **MULTIEDUCAÇÃO:** Educação Infantil: Revendo percursos no diálogo com os educadores. Rio de Janeiro: Gráfica Imprinta Express, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação:** núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO; MULTIRIO. **Histórico da implementação do plano de informática educativa 2001-2004.** Rio de Janeiro, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO; MULTIRIO. **Plano política de informática educativa 2001-2004.** Rio de Janeiro, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA FILHO, João Josué da. **Computadores:** Super-heróis ou vilões? um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na educação infantil. 143f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

SILVA, Márcia Regina Goulart da. **O computador e a alfabetização:** estudo das concepções subjacentes nos softwares para a Educação Infantil. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SOUSA, Luciene Silva de. **Análise e estrutura de software educativo na Multieducação.** in: Prêmio Anísio Teixeira: coletânea de monografias 2001. Rio de Janeiro: SME: Centro de Referência da Educação Pública da cidade do Rio de Janeiro, 2002, p. 297-317.

SOUSA, Luciene Silva de. **A nossa turma:** proposta de software educativo para a educação infantil no sistema municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. 65f. Monografia (Pós-Graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação). Programa de Pós-Graduação à Distância. Pontifícia Universidade Católica Virtual, Rio Grande do Sul, 2006.

SOUZA, Carolina Borges. **Crianças e computadores:** discutindo o uso das TICs na Educação Infantil. 97f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. 3.ed. São Paulo: Érica, 2001.

TIRIBA, Lea. **Relações entre adultos e crianças na sociedade urbano-industrial e o lugar dos educadores da infância neste cenário** (pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creches e famílias). Mimeo, nov/dez 1999.

TOSCANI, Oliviero. **A publicidade é um cadáver que nos sorri**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

VALENTE, Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira (orgs.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

VALENTE, J.A. **Diferentes usos do computador na educação**. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2002.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. **Visão analítica da informática na educação no brasil: a questão da formação do professor**. Disponível em <<http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr1/valente.htm>> Acessado em 9 de setembro de 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

Perguntas-guia do pesquisador

1. Como você compreende a criança de 4 a 6 anos hoje?
2. Como você compreende a mídia, mais especificamente o computador na educação?
3. Como você compreende o uso da mídia, mais especificamente do computador, com os alunos da rede municipal?
4. Como você analisa a relação computador no cotidiano do pré-escolar?
5. Como você analisa a relação computador e o cotidiano do pré-escolar na SME/RJ?
6. Como você considera a presença da educação infantil no programa de Informática Educativa da SME/RJ no período de 2001 a 2004?
7. Quais seriam as melhores medidas a serem tomadas dentro do Programa de Informática Educativa da SME/RJ, especificamente para a educação infantil a partir de 2005?
8. Quais as ações que a sua divisão/setor tem tido para que o computador seja utilizado com os alunos de 4 a 6 anos da rede?

ANEXO 2

ENTREVISTAS

Entrevista 1

o Representante da Divisão de Educação Infantil

1. Comente um pouco sobre a sua trajetória profissional e sua ligação com a SME/RJ e com a educação infantil.
 2. Na sua visão, como devem ser ou em que devem se fundamentar as práticas cotidianas escolares com crianças de 4 a 6 anos?
 3. Como você observa a crescente utilização das mídias, principalmente do computador, na educação?
 4. Como o computador poderia ser inserido no contexto que você já apresentou de como seria o cotidiano da educação infantil?
 5. Focalizando agora a SME/RJ e sua estrutura, quais as suas considerações sobre o uso do computador com alunos de 4 a 6 anos? É algo viável ou não? Caso seja, exemplifique situações e atividades que poderiam ser desenvolvidas.
 6. Você conhece o programa de Informática Educativa da SME/RJ? Como foi a sua participação na sua elaboração e como tem sido o acompanhamento do programa?
 7. De acordo com a sua análise, como o programa de Informática Educativa da SME/RJ abordou a Educação Infantil no período de 2001 a 2004?
 8. Quais seriam as melhores medidas a serem tomadas dentro do programa de Informática Educativa da SME/RJ, especificamente para a educação infantil a partir de 2005?
-
9. Quais as ações que a sua divisão/setor tem desenvolvido para incentivar o uso do computador com os alunos de 4 a 6 anos da rede?

10. A Divisão de Educação Infantil possui, em sua equipe, profissionais com formação em informática educativa?
11. No final de 2004 a SME/RJ fechou parceria com a ONG Avisalá para oferecer informática educativa para algumas pré-escolas. Qual a sua análise dessa parceria? Por que para o ensino fundamental houve uma preocupação grande com a infra-estrutura e capacitação e com a educação infantil uma “terceirização” dessa questão? E como você avalia esse projeto da IBM, os materiais utilizados e os resultados dessa parceria?

Entrevista 2

o Representante da Divisão de Mídia e Educação

1. Comente um pouco sobre a sua trajetória profissional e sua ligação com a SME/RJ e com a educação infantil.
 2. Na sua visão, como devem ser ou em que devem se fundamentar as práticas cotidianas escolares com crianças de 4 a 6 anos?
 3. Como você observa a crescente utilização das mídias, principalmente do computador, na educação?
 4. Como o computador poderia ser inserido no contexto que você já apresentou de como seria o cotidiano da educação infantil?
 5. Focalizando agora a SME/RJ e sua estrutura, quais as suas considerações sobre o uso do computador com alunos de 4 a 6 anos? É algo viável ou não? Caso seja, exemplifique situações e atividades que poderiam ser desenvolvidas.
 6. Você conhece o programa de Informática Educativa da SME/RJ? Como foi a sua participação na sua elaboração e como tem sido o acompanhamento do programa?
 7. De acordo com a sua análise, como o programa de Informática Educativa da SME/RJ abordou a Educação Infantil no período de 2001 a 2004?
 8. Quais seriam as melhores medidas a serem tomadas dentro do programa de Informática Educativa da SME/RJ, especificamente para a educação infantil a partir de 2005?
-
9. Quais as ações que a sua divisão/setor tem desenvolvido para incentivar o uso do computador com os alunos de 4 a 6 anos da rede?

10. A Divisão de Mídia e Educação possui, em sua equipe, profissionais com formação em educação infantil?
11. No momento da elaboração do programa, houve uma preocupação em ter nas discussões representantes da educação infantil?
12. Em números, quantos profissionais já foram capacitados? Deste total, quantos atuavam na educação infantil?
13. No final de 2004 a SME/RJ fechou parceria com a ONG Avisalá para oferecer informática educativa para algumas Pré-Escolas. Qual a sua análise dessa parceria? Por que para o ensino fundamental houve uma preocupação grande com a infra-estrutura e capacitação e com a educação infantil uma “terceirização” dessa questão? E como você avalia esse Projeto da IBM, os materiais utilizados e os resultados dessa parceria?

Entrevista 3

- **Representante da Assessoria de Tecnologia e Informática**
1. Comente um pouco sobre a sua trajetória profissional e sua ligação com a SME/RJ e com a educação infantil.
 2. Na sua visão, como devem ser ou em que devem se fundamentar as práticas cotidianas escolares com crianças de 4 a 6 anos?
 3. Como você observa a crescente utilização das mídias, principalmente do computador, na educação?
 4. Como o computador poderia ser inserido no contexto que você já apresentou de como seria o cotidiano da educação infantil?
 5. Focalizando agora a SME/RJ e sua estrutura, quais as suas considerações sobre o uso do computador com alunos de 4 a 6 anos? É algo viável ou não? Caso seja, exemplifique situações e atividades que poderiam ser desenvolvidas.
 6. Você conhece o programa de Informática Educativa da SME/RJ? Como foi a sua participação na sua elaboração e como tem sido o acompanhamento do programa?
 7. De acordo com a sua análise, como o programa de Informática Educativa da SME/RJ abordou a Educação Infantil no período de 2001 a 2004?

8. Quais seriam as melhores medidas a serem tomadas dentro do programa de Informática Educativa da SME/RJ, especificamente para a educação infantil a partir de 2005?
-
9. Quais as ações que a sua divisão/setor tem desenvolvido para incentivar o uso do computador com os alunos de 4 a 6 anos da rede?
 10. A ATI possui, em sua equipe, profissionais com formação em educação infantil?
 11. No momento da elaboração do programa, houve uma preocupação em ter nas discussões representantes da educação infantil?
 12. Em números, quantos profissionais já foram capacitados? Deste total, quantos atuavam na educação infantil?

Entrevista 4

- o **Representante da Multirio**
1. Comente um pouco sobre a sua trajetória profissional e sua ligação com a SME/RJ e com a educação infantil.
 2. Na sua visão, como devem ser ou em que devem se fundamentar as práticas cotidianas escolares com crianças de 4 a 6 anos?
 3. Como você observa a crescente utilização das mídias, principalmente do computador, na educação?
 4. Como o computador poderia ser inserido no contexto que você já apresentou de como seria o cotidiano da educação infantil?
 5. Focalizando agora a SME/RJ e sua estrutura, quais as suas considerações sobre o uso do computador com alunos de 4 a 6 anos? É algo viável ou não? Caso seja, exemplifique situações e atividades que poderiam ser desenvolvidas.
 6. Você conhece o programa de Informática Educativa da SME/RJ? Como foi a sua participação na sua elaboração e como tem sido o acompanhamento do programa?
 7. De acordo com a sua análise, como o programa de Informática Educativa da SME/RJ abordou a Educação Infantil no período de 2001 a 2004?

8. Quais seriam as melhores medidas a serem tomadas dentro do programa de Informática Educativa da SME/RJ, especificamente para a educação infantil a partir de 2005?
-
9. Qual o papel da Multirio no Programa de Informática Educativa da SME/RJ?
 10. A Multirio possui, em sua equipe, profissionais com formação em educação infantil?
 11. Nas produções da Multirio existem projetos especificamente dirigidos às crianças de 4 a 6 anos ou aos seus professores ? Caso não, existe algum planejamento para esse segmento? Comente por favor.
 12. Entre 2001 e 2004 vários eventos sobre mídia e educação foram realizados em parceria com a SME/RJ, inclusive a SUMMIT 2004. Houve um incentivo específico para a participação dos professores de educação infantil nesses eventos?
 13. Alguns projetos, como o Século XXI, no ano de 2004, impediram a inscrição de professoras de educação infantil e de projetos realizados com crianças de 4 a 6 anos. Porque a Multirio tomou essa decisão e como está a participação dos professores de educação infantil hoje em eventos semelhantes?
 14. No final de 2004 a SME/RJ fechou parceria com a ONG Avisalá para oferecer informática educativa para algumas pré-escolas. Qual a sua análise dessa parceria? Por que para o ensino fundamental houve uma preocupação grande com a infra-estrutura e capacitação e com a educação Infantil uma “terceirização” dessa questão? E como você avalia esse projeto da IBM, os materiais utilizados e os resultados dessa parceria?

Entrevista 5

- **Diretor de Pré-Escola com laboratório de informática**
1. Comente um pouco sobre a sua trajetória profissional e sua ligação com a SME/RJ e com a educação infantil.
 2. Na sua visão, como devem ser ou em que devem se fundamentar as práticas cotidianas escolares com crianças de 4 a 6 anos?
 3. Como você observa a crescente utilização das mídias, principalmente do computador, na educação?

4. Como o computador poderia ser inserido no contexto que você já apresentou de como seria o cotidiano da educação infantil?
 5. Focalizando agora a SME/RJ e sua estrutura, quais as suas considerações sobre o uso do computador com alunos de 4 a 6 anos? É algo viável ou não? Caso seja, exemplifique situações e atividades que poderiam ser desenvolvidas.
 6. Você conhece o programa de Informática Educativa da SME/RJ? Como foi a sua participação na sua elaboração e como tem sido o acompanhamento do programa?
 7. De acordo com a sua análise, como o programa de Informática Educativa da SME/RJ abordou a Educação Infantil no período de 2001 a 2004?
 8. Quais seriam as melhores medidas a serem tomadas dentro do programa de Informática Educativa da SME/RJ, especificamente para a educação infantil a partir de 2005?
-
9. Você possui formação em educação infantil e Informática Educativa? Qual?
 10. Como o computador foi introduzido na escola?
 11. Como é a infra-estrutura de informática na escola?
 12. Em sua análise, como deveria ser essa estrutura?
 13. Quais as ações que a sua direção tem desenvolvido para incentivar o uso do computador com os alunos de 4 a 6 anos da sua escola?
 14. Quantos professores da sua equipe possuem formação em educação infantil? Essa formação é em nível superior ou de extensão em sua maioria?
 15. Quantos professores da sua equipe possuem formação em Informática Educativa? Essa formação é em nível superior ou através dos cursos da SME/RJ?
 16. Quais as maiores dificuldades que a escola enfrenta na utilização do computador?
 17. Quais os investimentos feitos pela SME/RJ na escola que favorecem a utilização do computador?
 18. Como os responsáveis analisam a presença do computador na escola?

Entrevista 6

o Entrevista com Coordenador Pedagógico de Pré-Escola com laboratório de informática

1. Comente um pouco sobre a sua trajetória profissional e sua ligação com a SME/RJ e com a educação infantil.
 2. Na sua visão, como devem ser ou em que devem se fundamentar as práticas cotidianas escolares com crianças de 4 a 6 anos?
 3. Como você observa a crescente utilização das mídias, principalmente do computador, na educação?
 4. Como o computador poderia ser inserido no contexto que você já apresentou de como seria o cotidiano da educação infantil?
 5. Focalizando agora a SME/RJ e sua estrutura, quais as suas considerações sobre o uso do computador com alunos de 4 a 6 anos? É algo viável ou não? Caso seja, exemplifique situações e atividades que poderiam ser desenvolvidas.
 6. Você conhece o programa de Informática Educativa da SME/RJ? Como foi a sua participação na sua elaboração e como tem sido o acompanhamento do programa?
 7. De acordo com a sua análise, como o programa de Informática Educativa da SME/RJ abordou a Educação Infantil no período de 2001 a 2004?
 8. Quais seriam as melhores medidas a serem tomadas dentro do programa de Informática Educativa da SME/RJ, especificamente para a educação infantil a partir de 2005?
-
9. Você possui formação em educação infantil e Informática Educativa? Qual?
 10. Como é a estrutura da escola e como ela funciona? (Turnos, número de alunos total, número de alunos por turma etc.)
 11. Como é a infra-estrutura de informática na escola?
 12. Em sua análise, como deveria ser essa estrutura?

13. Como o computador é utilizado no cotidiano da escola? Todas as crianças têm acesso? Quem dinamiza as aulas? Qual a duração e frequência das aulas?
14. Existe um espaço dentro das reuniões pedagógicas para discutir as questões que envolvem o computador e a educação infantil?
15. Quais práticas poderiam ser destacadas ao longo do tempo em que o computador está sendo utilizado com os alunos?
16. Quais as maiores dificuldades encontradas no cotidiano do uso do computador?
17. Quais materiais são utilizados nas aulas?
18. No caso de softwares, quais são utilizados e por que foram escolhidos? Como eles são utilizados nas aulas?
19. Os professores da escola já participaram de eventos sobre Informática Educativa? Quais e que trabalhos foram apresentados?
20. Você conhece o programa de Informática Educativa da SME/RJ? Em sua análise, quais críticas positivas e negativas poderiam ser feitas a ele?

Entrevista 7

- **Entrevista com Professora de Educação Infantil de Pré-Escola com laboratório de Informática**
1. Comente um pouco sobre a sua trajetória profissional e sua ligação com a SME/RJ e com a educação infantil.
 2. Na sua visão, como devem ser ou em que devem se fundamentar as práticas cotidianas escolares com crianças de 4 a 6 anos?
 3. Como você observa a crescente utilização das mídias, principalmente do computador, na educação?
 4. Como o computador poderia ser inserido no contexto que você já apresentou de como seria o cotidiano da educação infantil?
 5. Focalizando agora a SME/RJ e sua estrutura, quais as suas considerações sobre o uso do computador com alunos de 4 a 6 anos? É algo viável ou não? Caso seja, exemplifique situações e atividades que poderiam ser desenvolvidas.

6. Você conhece o programa de Informática Educativa da SME/RJ? Como foi a sua participação na sua elaboração e como tem sido o acompanhamento do programa?
 7. De acordo com a sua análise, como o programa de Informática Educativa da SME/RJ abordou a Educação Infantil no período de 2001 a 2004?
 8. Quais seriam as melhores medidas a serem tomadas dentro do programa de Informática Educativa da SME/RJ, especificamente para a educação infantil a partir de 2005?
-
9. Você possui formação em educação infantil e Informática Educativa? Qual?
 10. Como é a infra-estrutura de informática na escola?
 11. Em sua análise, como deveria ser essa estrutura?
 12. Há quanto tempo você utiliza o computador com seus alunos?
 13. Atualmente você leciona para qual faixa etária?
 14. Da sua prática, que atividades você destaca como bem-sucedidas na utilização do computador e quais não deram certo?
 15. Você utiliza que materiais nas aulas com o computador?
 16. Se utiliza softwares, quais e como são utilizados?
 17. Você conhece o programa de Informática Educativa da SME/RJ? Em sua análise, quais críticas positivas e negativas poderiam ser feitas a ele?