



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**



KELLY CRISTINA COSTA ALBUQUERQUE

**“ASINHAS DA FLORESTANIA” E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE
CRIANÇAS AMAZÔNIDAS**

Porto Velho - RO

2016

KELLY CRISTINA COSTA ALBUQUERQUE

“ASINHAS DA FLORESTANIA” E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AMAZÔNIDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI), como exigência parcial para obtenção do título de mestre em psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Ivonete Barbosa Tamboril.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Porto Velho - RO

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

A345a

Albuquerque, Kelly Cristina Costa.
"Asinhas da Florestania" e o Processo de Escolarização de Crianças Amazônicas / Kelly Cristina Costa Albuquerque. Porto Velho, Rondônia, 2016.
166f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

1. Processo de Escolarização 2. Segunda Infância 3. Políticas Públicas Educacionais 4. Asinhas. I. Tamboril, Maria Ivonete Barbosa II. Título.

CDU: 159.9:37.015.3(81)

Bibliotecária responsável: Eliane Barros – CRB11/549

FOLHA DE APROVAÇÃO

KELLY CRISTINA COSTA ALBUQUERQUE

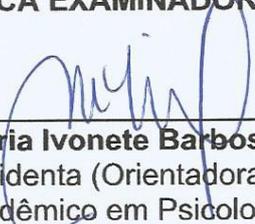
“ASINHAS DA FLORESTANIA” E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AMAZÔNIDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI), como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

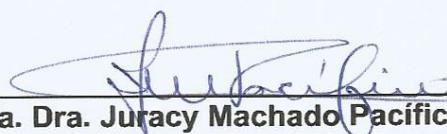
Orientadora: Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Presidenta (Orientadora)
Mestrado Acadêmico em Psicologia (UNIR)



Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico
Membro interno
Mestrado Acadêmico em Psicologia (UNIR)



Profa. Dra. Elisabete Carvalho de Melo
Membro externo
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Dissertação aprovada em: 3/07/2016.

Dedico este trabalho a todas as crianças que de alguma forma têm seus direitos educacionais e sociais privados e, em decorrência, não desenvolvem todas as suas potencialidades. Da mesma forma, merecem todo o reconhecimento os profissionais que derrubam barreiras diariamente para que essas mesmas crianças possam ter acesso à educação e uma perspectiva de vida melhor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre estar ao meu lado e por providenciar que as melhores pessoas cruzem meu caminho.

Agradeço ao meu pai, Ademar (*in memoriam*), que sempre esteve ao meu lado, dando o apoio e segurança para que eu me tornasse o que sou hoje. De onde está, acredito estar orgulhoso de mim. À minha mãe, Valdeliz, e irmãos, Kelvyn e Kennedy, por sempre me darem apoio em qualquer desafio que eu me propuser enfrentar, por cuidarem de mim, do meu esposo e do meu bebê. Minha força e determinação vêm de vocês. Voltar para casa todo final de semana e encontrá-los renovava minhas forças. Amo vocês!

Ao meu marido, incansável no apoio, nas palavras de conforto, pelo carinho, pela compreensão nas minhas ausências, por acreditar em mim e nos meus sonhos e por ter sido sempre quem é. Sei que não era fácil para você também e, quando me dizia “calma amor, falta pouco”, isso me fortalecia como nem você mesmo podia imaginar. Ao meu filho que veio na hora certa, a hora que Deus permitiu, iluminando nossas vidas, dando-me mais força e determinação para concluir esta jornada. Aos demais familiares, por suas preces e parceria. Em especial, à tia Fátima e meus primos, Leonan Jordan e Laura Jéssica, que em todos os momentos estão comigo. Tenho certeza de que sempre posso contar com vocês.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos Andrea e frei Carlos que estiveram sempre torcendo por mim, orientando-me em tudo e possibilitando-me adequações no trabalho para que o mestrado estivesse em primeiro lugar. Devo esta conquista a vocês também. Professor Mauro, obrigada pelo apoio, pelas inúmeras vezes que trocamos desabafos e nossas experiências no desenrolar do mestrado vivido por ambos ao mesmo tempo. Professor Rogério e Danielle Peres, o apoio e torcida de vocês serão sempre lembrados. Obrigada por tudo!

João Auricélio, você é parte disso tudo. Sua infinita paciência, disponibilidade e amizade foram essenciais para me fortalecer e me fazer vencer, sempre me apoiando nas dificuldades e nas conquistas, e nesta não foi diferente. Muito obrigada. Patrícia Yano, sua amizade me fortalecia, sua voz nos telefonemas me acalmava e sua visão das coisas e do mundo fazia-me ter esperança. Lembro-me do dia, horário e lugar em que eu soube que havia passado no mestrado, e sua voz estava do outro lado do telefone, feliz por mim. Obrigada por tudo!

Minha amiga Lucyana, que presente a vida me deu ao colocar você no meu caminho, nesse mestrado e na minha vida. Nunca vou me esquecer das madrugadas em que nos esquentávamos juntas, atravessando o rio Madeira ou torcendo para que o motorista não nos fizesse descer do ônibus no frio ou na chuva, das risadas, das frustrações, do cansaço, sempre juntas... Sua presença, sem dúvida, tornou tudo mais leve, bonito e feliz.

À Iolanda, companheira nesse momento. À Aryane, pessoa única, companheira, acolhedora, empática, guerreira, quantas vezes nos acolheu em sua casa e em seu coração, obrigada por tudo. Manu, Gisele e Regis, vocês fazem parte da minha história, e, a seu modo, cada um contribuiu positivamente para a construção deste sonho. Dona Lourdes, pessoa esplêndida, amorosa, cuidadora, linda por fora e por dentro, cuidou de mim e abriu as portas de sua casa sempre que precisei. Obrigada a todos!

Agradeço imensamente à professora Ivonete Tamboril, minha querida orientadora, que literalmente me escolheu sem saber quem eu era, apostou na minha proposta, esteve presente, acolheu-me e me fez crescer. Muito obrigada por tudo! Também agradeço às professoras Juracy Pacífico e Elisabete Melo pelas contribuições no meu trabalho no exame de qualificação e agora na defesa, e aos demais docentes do MAPSI, tão receptivos, responsáveis e comprometidos com a formação dos mestres em psicologia da UNIR.

Não posso deixar de citar a Secretaria de Estado de Educação do Acre, setor do ensino rural, principalmente às técnicas Almerinda e Maurizete. Vocês foram ótimas, sempre atendendo as minhas solicitações, muito colaborativas e prestativas. A postura de vocês facilitou todo o processo de coleta de dados desta pesquisa. Obrigada, de coração.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma colaboraram para que o meu sonho de ser mestra se concretizasse. Uma palavra define o que sinto por todos, GRATIDÃO.

Na infância, tudo pode ser mais leve, fácil e bonito, mas também obscuro e penoso. Na infância nem tudo é belo, mas, quando há amor, pode ser uma linda fase de desenvolvimento e sucesso que trará resultados para toda a vida.

Kelly Albuquerque

ALBUQUERQUE, Kelly Cristina Costa. **“Asinhas da Florestania” e o Processo de Escolarização de Crianças Amazônidas**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

RESUMO

O Asas da Florestania Infantil, mais conhecido como “Asinhas”, é um programa de ensino, criado e desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação e Esporte (SEE), do Estado do Acre, desde 2009, e visa atender a crianças de quatro e cinco anos que moram em locais longínquos e que, dessa forma, não têm acesso à educação infantil. Este trabalho, resultado de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, analisa o Programa “Asinhas”, no período de 2009 a 2015, a partir de uma análise interpretativa dos discursos, coletados com entrevistas semiestruturadas e das informações obtidas por meio da pesquisa documental. Como recurso para as entrevistas, foi utilizado um gravador de áudio. Este estudo teve como colaboradoras duas agentes educacionais, uma técnica, uma gestora e uma familiar de criança atendida pelo “Asinhas”, todas residentes em Rio Branco, capital do Acre. A seleção destas, realizada de forma aleatória, foi autorizada tanto pela SEE como pelas próprias participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A fim de embasar a discussão, o referencial teórico apresenta uma reflexão acerca da construção histórica e social da infância, da Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar/Educacional, das Políticas Públicas Educacionais e, por último, a contextualização histórica, descrição do programa e a análise dos discursos obtidos em paralelo ao referencial teórico. A pesquisa demonstrou, por meio dos discursos, que, para as participantes, o “Asinhas” é eficaz, e estas acreditam na necessidade de permanência do mesmo, bem como o consideram uma alternativa para sanar a deficiência de atendimento ao público de quatro e cinco anos do campo que não tem acesso à educação infantil. Os dados trazem, ainda, as diversas dificuldades encontradas para a execução do programa, dentre elas, a de acesso às comunidades e o pouco interesse de alguns gestores municipais em aderir ao projeto. O programa não possui todas as características previstas pela legislação educacional para a educação infantil, no entanto sua proposta de atuação apresenta vários fatores positivos, dentre eles, o atendimento personalizado, o envolvimento da família, o contato com a natureza e a ênfase na cultura local, favorecendo, dessa forma, o processo de escolarização por meio do estímulo ao desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da segunda infância. A iniciação ao letramento e o desenvolvimento psicomotor e cognitivo fazem parte dos objetivos das atividades desenvolvidas pelos agentes junto às crianças. Tendo em vista os aspectos observados neste estudo, espera-se que ações inclusivas como o Programa “Asinhas” sejam fomentadas para atender às comunidades excluídas e privadas de seus direitos e que se tornem referência para reflexão, revisão e formulação das Políticas Públicas Educacionais para a educação infantil.

Palavras-chave: Processo de escolarização. Segunda infância. Políticas públicas educacionais. “Asinhas”.

ALBUQUERQUE, Kelly Cristina Costa. **“Floresty wings” and Amazonian children schooling process**. 2016. 166 p. Dissertation (Master) – Department of Psychology, Federal University of Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

ABSTRACT

The Asas da Florestania Infantil project, better known as "Asinhas" is an educational program, created by the State Department of Education and Sports (ESS), in the state of Acre since 2009, and it aims to assist children of 4 and 5 years of age who live in remote locations, and thus do not have access to basic education. This work, the result of a qualitative research, of the case study type, analyzes the program "Asinhas" from 2009 to 2015, through an interpretative analysis of the speeches collected through semi-structured interviews, and information obtained through documentary research. An audio recorder was used for the interviews. This study had as collaborators two educational agents, a technician, a manager and a family member of one of the children assisted by Asinhas, all of them residing in the city of Rio Branco, the capital of Acre, and their selection, carried out at random, was authorized by both the ESS and by the very participants who signed a consent form. In order to base the discussion, the theoretical framework presented a reflection on the historical and social construction of childhood, of Developmental Psychology and School Psychology / Education, the Public Educational Policy, and finally, the historical context, the program description and the analysis of the statements made in parallel to the theoretical framework. The data collected through the speeches shows that the participants believe that Asinhas is effective, and it needs to continue, they also consider it as an alternative to remedy the deficiency to attend the 4/5 year old demographic that does not have access to basic education. The data also revealed the various difficulties encountered in implementing the program, such as the difficulty of access to the communities and the lack of interest of some municipal managers in joining the project. The program does not have all the features foreseen by the legislation for children's education, however, its proposed action presents a number of positive factors, including: personalized service, family involvement, contact with nature and emphasis in the local culture, which favors the schooling process by encouraging their physical, cognitive and psychosocial development entering the second childhood. The initiation to literacy and the psychomotor and cognitive development are part of the objectives of the activities carried out by agents with the children. In view of the findings observed by this study, it is expected that inclusive actions like the program "Asinhas" be encouraged to attend excluded communities, and become a reference for reflecting, reviewing and formulating the Public Educational Policies for Children Education.

Keywords: Schooling process. Second Childhood. Educational Public Policy. Asinhas.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Chico Mendes.	83
Fotografia 2 - Marina Silva.	83
Fotografia 3 - Grupo de crianças em atividade no “Asinhas”.	102
Fotografia 4 - Kit literário distribuído às crianças.....	103
Fotografia 5 - Criança manuseando fantoche em encontro com agente do “Asinhas”.	104
Fotografia 6 - Recorte, dobradura e pintura: marcha soldado – crianças.....	105
Fotografia 7 - Agentes de educação do município de Porto Acre/Acre recebendo os materiais pedagógicos.	119
Fotografia 8 - Agentes de educação do município de Tarauacá/Acre recebendo o kit pedagógico.....	120
Fotografia 9 - Agente de educação do “Asinhas” a caminho da residência de uma criança atendida pelo programa em Santa Rosa do Purus/AC.	125
Fotografia 10 - Agente de educação do “Asinhas” a caminho da residência de uma criança atendida pelo programa.	125
Fotografia 11 - Agente de educação do “Asinhas” a caminho da residência de uma criança atendida pelo programa em Marechal Thaumaturgo/ AC.	126
Fotografia 12 - Agente de educação do “Asinhas” a caminho da residência de uma criança atendida pelo programa.	126
Fotografia 13 - Animais silvestres no contexto das aulas.....	127
Fotografia 14 - formação pedagógica.....	128
Fotografia 15 - Aula no quintal: atividade da trilha.	130
Fotografia 16 - A equipe chegando à residência de uma das crianças atendidas pelo programa junto à agente de educação.....	133

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Divisão territorial entre Brasil, Bolívia e Peru após o tratado de Petrópolis.	82
Mapa 2 - Adesão dos municípios por ano (2009 – 2011).....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estimativa do percentual do investimento público total em educação em relação ao Gasto Público Social (GPS), por nível de ensino - Brasil 2000-2013.	78
Tabela 2 - Principais indicadores da PNAD 2013.....	79
Tabela 3 - Abrangência do programa Asas da Florestania Infantil (2009 – 2015).....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização estrutural da educação básica – duração e público alvo.	45
Figura 2 - Principais características da segunda infância (de 3 a 6 anos).	53
Figura 3 - Habilidades motoras gerais na segunda infância.....	54
Figura 4 - Esquema de processamento da memória.....	56
Figura 5 - Influências dos sistemas na família.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educação infantil no Acre – 2015.....	80
Quadro 2 – Síntese das características gerais do Estado do Acre.	81
Quadro 3 - Demonstrativo de participação - programa Asinhas da Florestania no ano de 2014.	93
Quadro 4 - Relatório de matrículas de 2014, permanência de estudantes de 2013 e migração para o ensino fundamental.	94
Quadro 5 - Eixo transversal: ampliação do universo de conhecimento.....	109
Quadro 6 - Organização dos módulos em dias letivos e carga horária.	114
Quadro 7 - Kit agente entregue aos agentes de educação do programa “Asinhas”.	115
Quadro 8 - kit criança do programa “Asinhas”.....	118
Quadro 9 - Questionário de autoavaliação dos agentes de educação.	134

LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal do Brasil
Ciespi	Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FAAO	Faculdade da Amazônia Ocidental
Funai	Fundação Nacional do Índio
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDI	Índice de Desenvolvimento Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEEM	Programa Especial de Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Proacre	Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico e Sustentável do Estado do Acre
Proser	Programa de Saneamento Ambiental e Inclusão Socioeconômica do Acre
QI	Quociente Intelectual
SEE	Secretaria Estadual de Educação e Esporte
Seme	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC	Universidade Federal do Acre
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Construindo a pesquisa – falando sobre o método	18
1.2 Procedimentos	22
2 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA INFÂNCIA	23
2.1 Ser criança no Brasil	34
2.1.1 Perfil da infância no Brasil	37
3 UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	39
3.1 Processo de escolarização	39
3.2 A relação entre educação e psicologia e a construção de novos saberes ..	40
3.3 Contribuições da Psicologia para a aprendizagem e o desenvolvimento ...	45
3.3.1 O desenvolvimento infantil	48
3.3.2 O desenvolvimento na segunda infância.....	52
3.3.3 Situação socioeconômica e processo de ajustamento criativo.....	55
3.3.4 Desenvolvimento cognitivo: a memória e a linguagem na segunda infância...	56
3.3.5 A educação e a segunda infância	59
3.3.6 O desenvolvimento psicossocial da segunda infância	60
4 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS EDUCACIONAIS	63
4.1 Políticas públicas educacionais para a educação infantil	71
5 SEM MUROS E SEM BARREIRAS: PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA INFANTIL	81
5.1 Caracterização da Amazônia e do Acre	81
5.2 O “Asinhas”	85
5.3 A proposta curricular	107
5.4 O material didático	115
5.5 Os agentes de educação	120
5.6 A formação pedagógica	128
5.7 Avaliação	131
5.7.1 Avaliação das crianças.....	131
5.7.2 Avaliação dos agentes	132
5.7.3 Avaliação dos supervisores.....	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	146
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	148
ANEXO B – RESOLUÇÃO DO CEE - APROVAÇÃO DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA	150

ANEXO C – ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.....	151
ANEXO D – FICHA DOS INDICADORES.....	155
ANEXO E - AVALIAÇÃO DA ESCRITA DA CRIANÇA.....	156
ANEXO F - AVALIAR PARA MELHORAR: AVALIAÇÃO DO AGENTE FEITA PELO SUPERVISOR.....	157
ANEXO G – SELEÇÃO DE AGENTES DE EDUCAÇÃO PARA O ASAS DA FLORESTANIA INFANTIL/ASINHAS.....	160

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem sido amplamente discutida por profissionais de diversas áreas da ciência, principalmente, no viés das políticas públicas que podem determinar o avanço ou retrocesso daquela. É fato, e a população já tem consciência de que, para haver desenvolvimento em outras áreas da sociedade, como saúde e segurança, fazem-se necessárias uma reflexão e (re)formulação, não apenas políticas, mas, especificamente, educacionais.

Ainda hoje, os textos oficiais apresentam a ideia de que a educação é homogênea, igualitária e acessível a todo cidadão brasileiro, sendo um direito reservado, descrito na Constituição Federal (CF), capítulo II, denominado “Dos direitos sociais” (BRASIL, 1988), e, ainda, é apresentado, de forma discrepante, um crescimento apontado por índices numéricos, derivados de pesquisas generalistas. No entanto vivenciamos muito de perto as desigualdades regionais fortemente presentes na região Norte e a disparidade existente entre as condições de vida, serviços e recursos disponíveis para essa região em contraponto a outras do Estado brasileiro. Essa realidade acaba por potencializar ainda mais as diferenças econômicas, culturais e educacionais que ocorrem dentro de um mesmo país, o Brasil.

Nascida e criada em Rio Branco, no Acre, estudei a maior parte da minha trajetória escolar em escolas públicas, de referência ou não, e vi o amadurecimento da educação em nosso Estado. Finalizei o ensino básico no Instituto de Educação Lourenço Filho, que ofertava como ensino médio o curso de magistério. Então, com 18 anos, ainda sem ensino superior, comecei a trabalhar com a educação de jovens e adultos, experiência inigualável que fez nascer em mim uma enorme paixão pelo processo educacional. O olhar de agradecimento de um idoso, ao aprender a ler e escrever e não precisar mais da disponibilidade de seus familiares para listar seu material de trabalho, estará sempre em minha memória.

Em 2003, ingressei no curso de letras vernáculas, na Universidade Federal do Acre (UFAC), e iniciei o trabalho com crianças de seis e sete anos, do primeiro ano do ensino fundamental, pois, após vivenciar o processo de alfabetização de jovens e adultos, senti muita necessidade de ver como acontecia a escolarização de crianças. A escola ficava em uma área afastada da cidade e seu público era formado tanto de

crianças residentes na cidade, como no campo. Esse período trouxe grande crescimento para mim, profissional e pessoal.

Em sequência, trabalhei com a segunda etapa do ensino fundamental (em escolas públicas e privada) e, ainda, com o ensino médio, no ensino regular, e com projetos como o Poronga¹ e o Programa Especial de Ensino Médio (PEEM). Nessa jornada, pude conhecer muitas histórias, principalmente, as de pessoas humildes, trabalhadoras, que não tiveram muitas oportunidades e que tinham acesso pela primeira vez à escola. Cada experiência vivida teve sua beleza e sua importância em minha vida e na construção da minha carreira acadêmica. Nesse período, já havia me formado em letras e iniciado o curso de psicologia na Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO), assim como uma especialização em psicopedagogia.

Em 2010, iniciei a docência no ensino superior, convidada a trabalhar em duas faculdades particulares. Quando concluí a segunda graduação, psicologia, assumi a coordenação do curso, na mesma faculdade em que me formei, que tem como uma de suas ênfases a psicologia educacional. Dessa forma, a educação esteve sempre presente em minha caminhada e é hoje meu objeto de estudo para a vida. Durante a minha formação em psicologia, o interesse pelo universo infantil, de desenvolvimento e aprendizado, voltou a crescer.

Lecionando no ensino superior e atuando na coordenação de um curso de graduação em psicologia, percebi que era necessário investir mais na minha formação. Em 2012, com duas graduações e duas especializações, resolvi fazer um mestrado na área de psicologia. Como no Estado do Acre não havia (e ainda não há) a oferta, busquei em outros lugares. Encontrei em Rondônia, resolvi tentar e fui aprovada, no processo seletivo de 2013. A professora doutora Maria Ivonete Barbosa Tamboril foi indicada para ser minha orientadora.

Na seleção, apresentei como objeto para a proposta de pesquisa, de forma genérica, a educação diferenciada pelo contexto em que viviam algumas comunidades. Eu não tinha conhecimento do programa Asas da Florestania, foi então que minha orientadora me indagou sobre o assunto e fez-me a proposta. De imediato aceitei. E passamos a refletir sobre a educação diferenciada a crianças, na segunda infância, que moram em lugares longínquos, no Estado do Acre, e que não

¹ Programa educacional desenvolvido no Estado do Acre, desde 2002, voltado a alunos do ensino fundamental e médio da rede estadual que se encontram em distorção idade série. Seu objetivo é corrigir tal distorção.

possuem oportunidades educacionais, mais especificamente, o programa “Asas da Florestania Infantil”, que tem como principal característica a oferta de ensino a crianças que moram em lugares de difícil acesso e com ausência de uma estrutura física escolar.

Dessa forma, delinearíamos como objeto de estudo o processo de escolarização de crianças amazônidas de quatro e cinco anos, frente às problemáticas vivenciadas pelas mesmas, que residem em locais de difícil acesso, no Estado do Acre, região amazônica, e que não teriam outra possibilidade de escolarização. Assim, o meu interesse volta-se a compreender como acontecem a escolarização dessas crianças nesse contexto, a metodologia utilizada, os profissionais envolvidos e o surgimento e desenvolvimento do programa, na educação ofertada a esse público na floresta amazônica.

A compreensão do processo de escolarização de crianças na Amazônia e do desenvolvimento infantil neste estudo se deu por meio da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, retomando a infância nos diversos períodos históricos culturais e as significações que envolvem esta, discutindo as políticas públicas que norteiam o desenvolvimento da infância e educação infantil no Brasil, e, ainda, apresentando a contextualização e características do Estado do Acre, já que é o cenário onde se desenvolve o projeto pesquisado.

O “Asinhas”² foi implantado em 2009 com o objetivo de atender às crianças de quatro e cinco anos, de locais distantes dos centros urbanos, de difícil acesso. Foi realizado após o Asas do ensino médio e do fundamental e emprega uma metodologia diferenciada, que propicia às crianças o atendimento individual em suas residências. Esse atendimento se dá com os agentes educacionais, que têm uma rota de visitas. Cerca de duas vezes por semana, o agente visita a mesma criança e desenvolve diversas atividades educativas. De acordo com a SEE (2009), o programa abrange 18 municípios do Estado do Acre e já atendeu a mais de 2.548 crianças.

Diante da inquietação em relação ao tema abordado, por considerar relevante para a educação infantil e para o próprio Estado do Acre, emerge o seguinte questionamento: Como acontece o processo de escolarização de crianças de quatro e cinco anos atendidas pelo “Asinhas”, no Estado do Acre? Com base nesta

² Apelido carinhoso dado ao programa Asas da Florestania Infantil.

pergunta norteadora, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o programa “Asinhas da Florestania”, desenvolvido no Estado do Acre, de 2009 a 2015, a partir de uma análise interpretativa dos discursos dos entrevistados e das informações obtidas por meio da pesquisa documental. Como objetivos específicos, conhecer a estrutura pedagógica e curricular do programa Asas da Florestania Infantil; compreender o fenômeno de escolarização das crianças que residem em locais de difícil acesso, na floresta amazônica, atendidas pelo “Asinhas”, de acordo com a Psicologia do Desenvolvimento e com a Psicologia Escolar/Educacional; levantar as concepções dos entrevistados sobre o processo de escolarização das crianças atendidas pelo “Asinhas da Florestania”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, chegar aos objetivos e buscar responder à questão norteadora, adotamos o estudo de natureza qualitativa que atendia às características da proposta deste estudo, sendo esse tipo de pesquisa a que busca investigar e entender os sentidos atribuídos por uma pessoa ou grupos a determinada demanda social, levando em conta os aspectos subjetivos atribuídos a determinada realidade, dando importância singular ao estilo indutivo (CRESWELL, 2010). Assim, este estudo buscou atender aos objetivos já citados, por meio de estudo de caso, por ter como foco um programa específico, da pesquisa documental e de entrevista semiestruturada.

Para fundamentação legal do estudo, foram utilizados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Constituição Federal (CF), o Plano Nacional de Educação (PNE), resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratam da educação infantil, parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) sobre reconhecimento do programa – resolução CEE/AC nº 161/2011, estudos voltados para a região Norte e para a Amazônia do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como documentos fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre (SEE-AC) e estudos sobre a infância, a educação e a psicologia voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Este trabalho está organizado em seções, expostas da seguinte forma: 1 Introdução, 2 Caminhos percorridos pela infância, 3 Um olhar sobre o processo de escolarização de crianças, 4 A criança como sujeito de direitos educacionais, 5 Sem muros e sem barreiras: programa Asas da Florestania Infantil e 6 Considerações finais.

Nesta seção, apresento a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Também o tema, os objetivos e o próprio objeto. Descrevo a metodologia e os procedimentos adotados para a efetivação desta pesquisa. Já na segunda seção, **Caminhos percorridos pela infância**, há uma discussão sobre a história da infância, a fim de contextualizar e significar essa fase da vida através do tempo e espaço, da cultura e de aspectos socioeconômicos, trazendo as contribuições de estudiosos da área como Ariès (1981), Del Priore (2004), Rousseau, por meio de Furlanetto (2006) e Stearns (2006).

Em seguida, será abordada a infância na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Escolar/Educacional, e, na terceira seção, **Um olhar sobre o processo de escolarização de crianças**, buscaremos relacionar todo o processo de desenvolvimento infantil, com foco na aprendizagem, escolarização e contexto no qual a criança está inserida.

Já na quarta seção, **A criança como sujeito de direitos educacionais**, a discussão paira sobre as políticas que norteiam, amparam, ou mesmo desamparam a infância no Brasil, embasando, dessa forma, a análise que se dará na seção seguinte. Será abordada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dentre outros documentos pertinentes ao assunto.

A quinta seção, **Sem muros e sem barreiras: programa Asas da Florestania Infantil**, apresenta o objeto de análise desta pesquisa, com informações e dados que contam seu surgimento, desenvolvimento, abrangência, metas, objetivos e outros, contextualizando com características do Estado do Acre. Também há, nessa parte, os dados coletados, a análise e discussão sobre o programa Asas da Florestania Infantil à luz do referencial teórico.

Na última seção, apresento as considerações finais, apontando pontos positivos e negativos da pesquisa, assim como uma breve explanação dos resultados da análise. Diante de toda a exposição e análise dos dados, considero que este estudo teve seus objetivos alcançados, o que não esgota as possibilidades de pesquisa, principalmente no que se refere à educação no campo e às dificuldades que as comunidades de difícil acesso enfrentam para usufruir de seus direitos básicos sociais, de educação e de saúde.

1.1 Construindo a pesquisa – falando sobre o método

A pesquisa “Asinhas da Florestania e o Processo de Escolarização de Crianças Amazônidas” teve, como método, a abordagem qualitativa. Este tipo de pesquisa possui características que contemplaram as necessidades deste estudo para chegarmos aos objetivos propostos. A saber, destacamos as características da pesquisa qualitativa que propõe Creswell (2010, p. 208-210):

- Ambiente natural – os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou o problema que está sendo estudado. [...] Esse fechamento das informações coletadas por meio da conversa direta com as pessoas e da observação de como elas se comportam e agem dentro de seu contexto é uma característica importante da pesquisa qualitativa. [...]
- O pesquisador como um instrumento fundamental – Os pesquisadores qualitativos coletam pessoalmente os dados por meio de exame de documentos, de observação do comportamento ou de entrevista com os participantes. [...]
- Múltiplas fontes de dados – Os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados. Depois os pesquisadores examinam todos os dados, extraem sentido deles e os organizam em categorias ou temas que cobrem todas as fontes de dados.
- Análise de dados indutiva – Os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões, categorias e temas de baixo para cima, organizando os dados em unidades de informações cada vez mais abstratas. [...]
- Significados dos participantes – Em todo o processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou que os autores expressam na literatura.
- Projeto emergente – O processo de pesquisa dos pesquisadores qualitativos é emergente. Isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar no campo e começar a coletar os dados. [...]
- Lente teórica – Os pesquisadores qualitativos com frequência usam lentes para enxergar seus estudos, tais como o conceito de cultura, fundamental para a etnografia, ou o de gênero, racial ou de classe para as orientações teóricas discutidas [...].
- Interpretativo – A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, histórias, contextos e entendimentos anteriores. [...]
- Relato holístico – Os pesquisadores qualitativos tentam desenvolver um quadro complexo do problema ou questão que está sendo estudado. [...].

Dessas características apontadas por Creswell (2010), apenas a observação não foi utilizada profundamente, por escolha, o que implica a não considerar a experiência breve de observar o trabalho das entrevistadas como método, mas explorar ao máximo as informações que foram coletadas.

O método qualitativo possibilitou compreendermos que a pesquisa realizada necessitava por parte do pesquisador de um olhar interpretativo e fenomenológico, levando em conta o contexto em que os envolvidos no programa Asinhas vivem e suas significações em relação ao objeto de estudo. Dessa forma, afirma Minayo (2010, p. 57), “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”.

Como estratégia de investigação, utilizamos o estudo de caso, já que esta pesquisa tem como objeto um programa específico e propõe uma análise aprofundada de suas características e tudo o que o envolve. Segundo Minayo (2010, p. 165), o estudo de caso é utilizado, principalmente, dentre outros, para “(3) avaliar processos e resultados de propostas pedagógicas ou administrativas” e tem como objetivos:

(a) Compreender os esquemas de referência e as estruturas de relevância relacionadas a um evento ou fenômeno por parte de um grupo específico; (b) permitir um exame detalhado de processos organizacionais ou relacionais; (c) esclarecer os fatores que interferem em determinados processos; (d) apresentar modelos de análise replicáveis em situações semelhantes e até possibilitar comparações, quando no projeto, no decurso do trabalho de campo e nas análises o investigador trabalhar com tipificações (MINAYO, 2010, p. 164-165).

Ainda, fizemos uso da pesquisa documental, com objetivo de levantar informações documentadas sobre o programa pesquisado, além de termos tido acesso a tabulações e levantamentos estatísticos. Este tipo de pesquisa utiliza-se de documentos impressos e outros como jornais, gravações de áudio e vídeo, filmes, fotos, documentos legais, documentários (SEVERINO, 2007, p. 122).

Como instrumento, foi utilizada a entrevista semiestruturada com duas gestoras, duas professoras e um familiar, a fim de atingirmos os objetivos propostos e termos uma compreensão holística de todo o processo que envolve o programa por meio da linguagem e percepção das participantes da pesquisa. A entrevista, de acordo com Minayo (2010, p. 190), possibilita ao pesquisador compreender melhor o

ponto de vista dos participantes da pesquisa, uma análise minuciosa do discurso e/ou conteúdo e ainda oferece menos questões, porém com a possibilidade de respostas mais abrangentes, ricas de conteúdos.

Para a realização das entrevistas, foi observado que “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 209). Neste estudo, a atenção aos procedimentos pré-estabelecidos foi necessária para que tudo ocorresse como o planejado, assim como os aspectos éticos foram observados e realizados.

Minayo (2010) faz referência aos tipos de entrevistas que podem ser utilizadas em uma pesquisa: a) sondagem de opinião, b) entrevista semiestruturada, c) entrevista aberta, d) entrevista focalizada e, e) entrevista projetiva. Nesta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada que diz que

[...] obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, [...] facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa. No entanto, os pouco experientes, na hora da análise, correm sério risco pela tendência que têm de apenas analisar os temas previamente estabelecidos, sem ter o cuidado de explorar as estruturas de relevância dos entrevistados, trazidas do campo (MINAYO, 2010, p. 267).

Para a realização da entrevista, o entrevistado deverá autorizar sua participação e registrá-la, podendo a qualquer momento desistir de sua participação e não ter seus dados utilizados na pesquisa. Essa informação deverá ficar clara para o participante. E assim foi realizado, as participantes liam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que consta, dentre outras informações, que a sua participação é voluntária e que estaria livre para sair da pesquisa até o término desta.

Quanto ao perfil dos participantes escolhidos (gestão, agentes educacionais e familiar), justifica-se pela tentativa de ter uma visão mais fidedigna da vivência no “Asinhas” e próxima da realidade em que estão inseridos. Severino (2007) também contribui, afirmando que o caso escolhido para estudo deve ser significativo ao ponto de conseguir representar o todo.

Por fim, os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas foram trabalhados por meio da análise interpretativa, com o objetivo de compreender a

visão que os participantes têm em relação a aspectos do programa, delimitados no roteiro pré-elaborado para a entrevista. Dessa forma, com a interpretação das falas levando em conta todo o contexto e os aspectos intrínsecos de cada participante, foi possível realizar um paralelo entre as falas, o referencial e os dados obtidos por meio da pesquisa documental.

1.2 Procedimentos

Inicialmente, realizamos os primeiros contatos com a Secretaria Estadual de Educação e Esporte (SEE) e com o setor de ensino rural, responsável pelo programa, para autorização da pesquisa, já que haveria pesquisa documental para levantamento de dados e realização de entrevistas. Apresentamos o projeto ao diretor de ensino da SEE e à coordenadora do ensino rural da mesma secretaria. Ambos concordaram com a participação no projeto e assinaram o termo de concordância.

O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) com seres humanos (ANEXO A), pois haveria a utilização de entrevistas com as pessoas envolvidas no programa, e foi aprovado. Após a aprovação, fizemos novos contatos com a instituição para dar início à coleta de dados.

A pesquisa documental foi realizada no setor de ensino rural, da secretaria, responsável pelo programa “Asas da Florestania Infantil”, e a colaboração imediata das funcionárias desse setor foi imprescindível para o andamento deste estudo. Com esse tipo de pesquisa, pudemos coletar informações sobre o histórico, a formação, o surgimento, o desenvolvimento do programa e materiais relevantes para conhecer e analisá-lo, além, é claro, de poder acompanhar de perto duas visitas com a equipe de supervisão da SEE e da Secretaria Municipal de Educação (Seme).

A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta de dados, elaborada especialmente para este estudo, com questionamentos que favorecessem o êxito dos objetivos propostos inicialmente por este trabalho. Após o levantamento de materiais (proposta pedagógica, parecer do CEE, fichas de acompanhamento, materiais didáticos, dentre outros), com a pesquisa documental, fizemos o agendamento das entrevistas com os participantes, de acordo com suas disponibilidades.

Os locais das entrevistas foram determinados em comum acordo com os mesmos, sem que isso prejudicasse os aspectos necessários para a realização daquelas. Antes do início da entrevista, que foi gravada em áudio, as colaboradoras foram consultadas sobre a disponibilidade para a participação neste projeto e, consentindo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram realizadas na SEE, mais especificamente na sala de reuniões e no pátio (com as duas gestoras), na residência de uma criança atendida (com uma agente e uma familiar) e na estrada Transacreana (com outra agente), que dá acesso às residências das famílias atendidas pelo programa naquela localidade.

Participaram desta pesquisa dois gestores do programa – responsáveis pelo programa com maior tempo (supervisora e coordenadora); dois agentes do programa (que estavam atendendo no dia da visita de supervisão, a qual acompanhamos); e um integrante de uma família atendida pelo programa. Esses serão mencionados neste trabalho como Coordenadora, Técnica, Agente A, Agente B e Familiar.

As participantes possuem as seguintes características: **coordenadora** – 47 anos, graduada em pedagogia, tem 30 anos de atuação na educação e oito anos no programa Asinhas; **técnica** – 42 anos, graduada em pedagogia, possui 15 anos de atuação na educação e sete anos no programa Asinhas; **agente A** – 41 anos, graduada em francês e em pedagogia, possui nove anos de atuação na educação e quatro meses no programa Asinhas; **agente B** – 42 anos, graduada em pedagogia, possui dez anos de atuação na educação e três meses no programa Asinhas; **familiar** – 42 anos, dona de casa, é avó da criança de quatro anos que é atendida pelo programa.

Com os dados e materiais coletados, pesquisa documental e entrevistas, iniciamos a análise interpretativa dos materiais, fazendo um paralelo com a bibliografia selecionada.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA INFÂNCIA

É muito comum, hoje, encontrarmos reportagens e estudos de diversos tipos sobre a infância. São relacionados ao desenvolvimento, à educação, à saúde, à cultura e até, mais rotineiro do que o desejado, aos maus tratos, à negligência, à

exploração e mesmo ao infanticídio. Em contraponto, já se ampliou o interesse de áreas como a medicina, a neurociência, a psicologia e a pedagogia em temas voltados à criança, o que favorece melhor desenvolvimento desta. Mas salientamos que, sobre a história da infância, ainda existem certa limitação de pesquisas e grandes incertezas.

A obra de Philippe Ariès, “História Social da Infância”, por exemplo, publicada em 1960, na França, despertou e ainda desperta, na sociedade moderna, grandes inquietações sobre as diversas significações atribuídas à infância, entre os séculos XII e XVII, como a visão “não romântica”, que aponta o autor, e o delinear de sua história, o que levanta discordâncias de autores como Peter Stearns (2006), que, em sua obra “A Infância”, faz uma retrospectiva da infância desde épocas remotas até os dias atuais.

Realizar uma retrospectiva acerca do percurso da infância é deparar-se com sua história, tomando sempre moldes diferenciados em contextos específicos. A criança já foi vista tanto como pequeno adulto, como um ser sem condições físicas e psíquicas e dependente de cuidadores, já foi amplamente considerada na sociedade, como também ignorada. Já foi excluída e morta, assim como superprotegida. Diante de tantas significações, consideramos necessário compreender essa fase do desenvolvimento, seu contexto e sua história.

Dentre os autores que, hoje, discutem o assunto, temos de concordar com Stearns (2006) que afirma serem essas discussões apenas a visão de adultos sobre a infância, o que já provoca certo distanciamento daquilo que se fala e da realidade vivenciada pelas crianças. Mesmo que todos os adultos já tenham passado por essa fase da vida, o olhar será sempre o de um adulto. Assim, é relevante refletirmos acerca da história da infância, pois isso pode nos proporcionar oportunidade ímpar de descobertas e compreensões de uma parcela da sociedade que não fala por si.

De acordo com Boto (2002, p. 57),

De fato, o que parece ser a voz corrente dos escritos sobre educação, entre a Renascença e o Século das Luzes, é um dado desejo de obtenção do mínimo denominador comum da infância: as características básicas presentes em todas as crianças, qualquer que seja a classe, a nacionalidade, o nível de inteligência etc. nisso, encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada na sua voz, que, pelo suposto moderno, não saberá falar por si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada.

Passamos – teóricos da educação – a falar dela. Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa e individual; presente, no limite, em todos os seres infantis da espécie humana: sempre a mesma, sempre igual, inquebrantável, inamovível, irredutível – um mínimo denominador comum. Não falamos mais das crianças, e sim da infância.

Ainda segundo a autora, viajar pela história da infância é encontrar discursos de adultos, vazios, e discursos ocultos de quem não tinha voz, de quem viveu à margem da importância, sem direitos, sem cuidados, sem afeto, a criança. E tentar encontrar esse “denominador comum” no olhar à infância pode incorrer na despersonalização, na padronização de uma categoria, sem dar, ainda, a devida atenção à existência de pessoas, que já fomos um dia, crianças.

Até a contemporaneidade não existia grande preocupação com essa fase da vida humana. Na Antiguidade, a “infância” não tinha lugar privilegiado nas discussões e posições sociais, nem mesmo tinha espaço equivalente aos demais assuntos. Um exemplo é o posicionamento do grande filósofo grego Platão, que trouxe o assunto à tona, para destacar qual seria a influência da infância para o desenvolvimento das cidades, assim como sua estreita relação com a educação, que muito lhe interessava. Na visão do filósofo, a infância era desnecessária, pois só trazia prejuízos à sociedade (KOHAN, 2003).

Outra importante contribuição de Platão para a história da infância está relacionada à etimologia da palavra:

Platão se refere às crianças, basicamente, por meio de duas palavras: paîs e néos. Paîs remete a uma raiz indo-européia [...], cujo significado básico é “alimentar” ou “alimentar-se”. [...] A outra palavra mais usada por Platão para designar criança é néos, literalmente, “jovem”, “recente”, “que causa uma mudança”, “novo” (KOHAN, 2003, p. 14).

E assim, a criança era vista, na Era Clássica, como uma pessoa em mudança, dependente, inclusive, para alimentar-se, e sem grande serventia para o desenvolvimento social. No entanto a educação esteve sempre presente nas discussões e preocupações filosóficas, principalmente por meio dos filósofos educadores, os sofistas, os profissionais na educação. Tal atenção favorecia de certa forma a infância e a juventude, já que a relação entre ambas e a educação sempre existiu.

Essa visão mais voltada à educação e ao papel da criança na sociedade não é exclusividade da Grécia antiga. Há registros históricos de que em Atenas e Esparta a educação era pensada de forma peculiar. Para os atenienses, o desenvolvimento intelectual era fundamental; já para os espartanos, havia grande preocupação com a preparação física das crianças, almejando torná-las grandes guerreiras. Mas em nenhuma das cidades a infância era pensada, discutida e cuidada como uma fase do desenvolvimento humano que requer cuidados e que possui seus encantos. Destacamos que em Esparta as crianças que nasciam com qualquer deficiência eram lançadas de penhascos, afogadas, assassinadas sem nenhuma punição para quem cometia tal ato. Já nessa época, o infanticídio era muito comum.

Na China, durante séculos, vigoraram os pensamentos confucianos e, dentre eles, um que apresentava a cartilha de boas maneiras, em que situações eram colocadas e o como se comportar, descrito. Um exemplo é a forma de reagir à perda de uma criança, não era permitido o exagero na demonstração de sentimentos, de dor. Também dava-se muita ênfase à educação e à moral. O confucionismo apresentou-se extremamente patriarcal. Os homens detinham o poder, apesar de que os dois, pai e mãe, possuíam deveres diante da educação dos filhos (STEARNS, 2006).

Mesmo tendo a China uma sociedade machista e formal, segundo Stearns (2006), os pais apresentavam afeto pelas crianças, pelo menos mais do que a formalidade e as cartilhas de boas maneiras determinavam. Os pais, mais pelas filhas e as mães, pelos meninos. Essa questão de gênero nos remete a práticas distintas da China na era pós-clássica, como o fato de amarrar os pés das meninas para estes permanecerem pequenos e delicados. Prática que causava dor e sofrimento, mas que fez parte da cultura para cultivar uma imagem idealizada da mulher.

Philippe Ariès (1981), pioneiro no assunto, diz que o significado de infância estará condicionado, além da época/período histórico, à cultura em que aquela acontece, assim como à educação e à aprendizagem a que são submetidas as crianças que se tornam aquilo que os adultos lhes ensinam ser, são apenas miniaturas. O autor destaca, também, o afeto (e/ou a falta deste) na constituição familiar e o desenvolvimento da criança, salientando o completo anonimato em que esta vivia, as mortes e a inserção das mesmas no contexto escolar. Todas essas

mudanças e passagens são sobrecarregadas de significações em relação à infância e sua “manutenção”.

Dando continuidade à retrospectiva histórica da infância, enquanto possuidora de significações, na Idade Medieval as crianças não possuíam o afeto dos familiares que tinham como única preocupação a produtividade das mesmas, que após os sete anos passavam a colaborar com os trabalhos. Acontecia também de muitas famílias entregarem suas crianças para os cuidados de outras famílias, até que aquelas passassem dessa fase, a infância. Sobre a educação, esta se dava por meio da imitação de adultos com que os infantis conviviam (ARIÈS, 1981, p. 4).

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Dessa forma, vemos, na concepção de Ariès (1981), que as crianças importavam para a sociedade pela sua produtividade, isso após os sete anos de idade, mas não possuíam privilégios ou atenção. Uma concepção de infância não existia, sendo as crianças imitações dos adultos, adultos em miniatura, e que poderiam ser facilmente substituídas. Tal concepção muito se assemelha ao significado da infância dado por Platão, na Grécia antiga, onde o papel a ser desenvolvido pelas crianças era mais importante do que as próprias, já que, para o filósofo, o foco era o desenvolvimento das cidades.

Desse período, Ariès (1981) destaca algumas ideias voltadas à infância que demonstram a visão em relação à mesma. No que já havia sido preconizado por Platão, a infância limitava-se ao período de dependência e não às suas características específicas, biológicas e psicológicas.

Segundo um calendário das idades do século XVI, dos 26 aos 24 anos "é a criança forte e virtuosa", e "Assim acontece com as crianças quando elas têm 18 anos".[...] Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos:ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de

dependência [...]Só se saía da infância ao se sair da dependência (ARIÈS, 1981, p. 31-32).

Conforme Ariès (1981), nas sociedades medievais o índice de morte de crianças com até cinco anos de idade era muito grande, e, quando acontecia, uma enorme tristeza assolava a família, porém não por muito tempo, pois logo outra criança substituiria a que não conseguira sobreviver àquela época. O autor afirma: “Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ARIÈS, 1981, p. 5).

É salutar levar em conta que, na Idade Média, também conhecida como Idade das Trevas, as condições não favoreciam o desenvolvimento de crianças. Essa época foi marcada por grandes mudanças, a Igreja tinha enorme influência na sociedade, o sistema dominante era o feudal e ainda houve o assolamento das sociedades por conta da Peste Negra, que levou à morte milhares de pessoas, dentre elas, crianças.

Destacamos que a Igreja não está isenta dessa construção social e histórica da infância, pois, em grande parte da história das civilizações, sempre teve muita influência. Santo Agostinho considerava que “a criança é o símbolo da força do mal, um ser imperfeito que carrega em seu seio todo o peso do pecado original, e o batismo era uma tentativa de redimi-la” (FURLANETTO, 2006, p. 2706).

Ariès (1981) fala sobre a morte de crianças e o cuidado dos pais e família, o autor diz que, até o século XVIII, pouca atenção era dada ao fato de muitas crianças morrerem aos cuidados dos pais, por “acidentes”. Não raro, crianças morriam asfixiadas, ao dormirem com os pais, ou caíam com frequência em poços. O autor destaca a pouca atenção à manutenção da vida desses pequenos, que muitas vezes não eram desejados. A condenação ao assassinato de crianças existia, porém, como acontecia de forma “mascarada”, não havia responsabilizações, culpas e culpados.

Após a primeira infância, as crianças eram levadas para outras famílias para serem criadas até que pudessem contribuir para a manutenção da casa. Nesse processo, Ariès (1981, p. 10) afirma que as mesmas não eram amadas por seus familiares, “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e

muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”.

Já Stearns (2006) destaca que, mesmo estando a infância intimamente ligada à organização social e à economia, o amor e zelo permeavam as vidas das crianças, estando nas relações familiares, na maioria das vezes. A criança passou a ser desejada e sua independência, retardada, pois, com o envelhecimento dos pais, cabia aos mais jovens a produção que sustentaria a família.

A partir do século XVIII, essa visão foi tomando outros moldes. Com a oferta de escolarização pela Igreja Católica e a criação de políticas públicas, as crianças passaram a ser cuidadas por suas mães, em suas famílias. A visão de que seriam as crianças pequenos anjos, à semelhança do Menino Jesus, contribuiu grandemente para que a concepção em relação às mesmas mudasse.

Ariès (1981, p. 4) diz que, em seus primeiros anos de vida, elas viviam a “paparicação”, termo dado pelo autor, quando eram tratadas como “bichinhos”, “fofinhas”, “engraçadinhas”, a distração dos adultos. Assim, a busca pela manutenção da vida das crianças virou uma constante, não sendo mais aceita a sua morte de forma tão natural e corriqueira.

Nessa busca histórica de construção do processo de conceituação da infância, Jean-Jacques Rousseau, importante filósofo iluminista, contribui com sua obra *Emílio*, expondo que a criança se desenvolve em seu tempo, tem características diferenciadas em cada fase e que a aprendizagem acontece a depender do desenrolar do desenvolvimento. O filósofo foi o primeiro a desmitificar a concepção de criança como pequeno adulto (FURLANETTO, 2006).

Furlanetto (2006, p. 2709) diz ainda que “A concepção de infância, em Rousseau, tem como nuclear a criança, seu tempo, seus desejos, sentimentos e a liberdade como base sob a qual deve ser educada”. E mais:

Assim, até Rousseau, a criança era considerada um pequeno adulto, um adulto em miniatura, a ser tratada por padrões adultos, vestindo-se com roupas de adultos, aprendendo coisas de adultos. Rousseau foi praticamente o primeiro a considerar a criança enquanto tal, com idéias próprias, diferentes do adulto, e a partir dele intensificou-se a tendência a ver a educação a partir da criança, da sua natureza, dos seus instintos, das suas capacidades e tendências, em oposição aos padrões e normas impostos pela sociedade (FURLANETTO, 2006, p. 2710).

Rousseau expõe também algumas considerações sobre o processo educativo da criança, destacando que, na pedagogia utilizada para ensinar, deve-se levar em conta “a naturalidade e a autenticidade da criança, e sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido pelas convenções sociais” (FURLANETTO, 2006, p. 2709).

Stearns (2006) traz a infância compreendida em seu contexto e diretamente relacionada à organização social de determinada sociedade, podendo, assim, ter várias concepções diferenciadas de um povo para outro. O autor faz uma divisão temporal de significações da infância, fala desta nas sociedades agrícolas, clássicas e pós-clássicas.

Sem deixar de citar a realidade dos povos caçadores-coletores, que eram nômades e sem muitos recursos, acreditavam ser as crianças um atrapalho nas suas atividades, o que fazia com que a natalidade fosse baixa nesses povos. Outro fator que favorecia consideravelmente o baixo número de crianças nesses povoados era o alto índice de mortalidade, até os dois anos de idade, nem mesmo nomes as famílias se ocupavam de dar às crianças pelo receio de que estas viessem a falecer, já que até os cinco anos de idade a morte das mesmas era muito comum (ARIÈS, 1981; STEARNS, 2006).

Stearns também afirma em relação à morte de crianças que

[...] sociedades agrícolas em grande parte desenvolveram alguns temores curiosos, que chamaríamos de superstições. Muitas tribos africanas acreditavam que gêmeos carregavam espíritos malignos, e amiúde os matavam. Crianças de primitiva civilização Harappan, ao longo do rio Indo (atual Paquistão), tinham as orelhas perfuradas para afastar espíritos malignos. Os cristãos europeus tinham medo de crianças nascidas com a membrana amniótica (membrana fetal que pode ainda estar cobrindo a cabeça da criança no nascimento), acreditando que isso pudesse ser um sinal de bruxaria. As especificações variavam, mas as angústias decorrentes das anomalias eram comuns (STEARNS, 2006, p. 28).

Com o surgimento das sociedades agrícolas, muitas mudanças na sociedade e na organização familiar ocorreram. Apesar de até os cinco anos de idade a criança representar custos, por não poder ajudar com seu trabalho, após, ela contribuía ativamente na agricultura junto às mães, e na adolescência seu papel era fundamental, pois tornava-se muito mais ativa e produtiva. Um dado importante que aponta resultados da mudança que houve nas sociedades agrícolas em relação à infância é o aumento da natalidade. Com maior número de crianças por família,

havia também grande ganho para o desenvolvimento infantil, pois as crianças possuíam irmãos e podiam interagir entre si (STEARNS, 2006).

Nas civilizações clássicas, o autor chama a atenção para a especificidade com que cada povo organizava a educação e significava a infância, destacando, por exemplo, que na Índia a criança já desenvolvia muito bem a imaginação por conta do hábito de contar histórias; na Mesopotâmia, as tábuas de barro são registros de lições de uma civilização que possuía o domínio da leitura e escrita; já a China caracterizou a infância por meio do pensamento confucionista, regado de ordem, zelo e moral. E tinha grande preocupação com a manutenção da família (STEARNS, 2006, p. 26).

As três civilizações clássicas diferiam em muitos aspectos. A ciência chinesa era mais pragmática que as abordagens teóricas dos filósofos gregos; a religiosidade indiana contrastava com as culturas mais seculares da China e regiões mediterrâneas [...].

Já na era Pós-Clássica, a expansão marítima favoreceu o desenvolvimento de muitos países, havendo participação das crianças com o trabalho braçal, mesmo que a população continuasse em grande parte na zona rural. A religião também se desenvolveu grandemente, sendo que as missionárias têm fundamental importância na história da infância, tanto pela visão que relacionava a imagem da criança à divindade, como pela educação, já que o domínio da leitura e escrita, desde os primórdios, esteve com a Igreja (STEARNS, 2006).

Para Stearns (2006), esse novo sentido atribuído à infância, na Era Pós-Clássica, trouxe mais avanços do que parece, a visão de que a criança tinha laços com a divindade fez com que o infanticídio fosse visto mais desnaturalizado. Ou, pelo menos por então, tinha-se abertamente a ideia de que as crianças eram protegidas nem que fosse pela santidade. Outro avanço foi em relação à educação.

As diversas significações atribuídas à infância, durante a sua concepção, estão sempre relacionadas à cultura, assim como à economia, ao desenvolvimento e a papéis sociais. Vale destacar que esse olhar diferenciava-se, também, de acordo com a classe social que a criança ocupava, pois, se era de classe média, ou rica, possuía privilégios e cuidados, inclusive, exagerados, mas, se era de família pobre, o descaso continuava.

As cidades evoluíram, os tempos mudaram e, com o desenvolvimento industrial, as crianças ocupavam o lugar da mão de obra barata. Eram exploradas e

permaneciam anônimas, sem direitos e sem voz. O advento da escolarização foi um marco para a infância, pois passou-se a pensar que a criança não tinha condições de assumir papéis de adultos e que deveriam investir em seu desenvolvimento biopsicossocial. Daí a grande importância dos estudos de Jean Piaget e de outros que discorrem sobre temas significativos à infância como a aprendizagem, o conhecimento e o desenvolvimento humano.

Apesar de todos os avanços, há um consenso quanto à afirmação de Ariès de que a pré-modernidade tinha uma vantagem em relação à modernidade. Ele dizia que “[...] um foco menor na infância no passado, embora aparentemente uma inconveniência, na verdade emprestava mais liberdade às crianças do que teriam com o monitoramento cuidadoso que as sociedades modernas lhes ofereciam” (STEARNS, 2006, p. 26).

Na verdade, grande cuidado deve ser empregado ao nos apoderarmos de tais pensamentos, no sentido de compreendermos que há uma, dentre tantas diferenças, em relação ao cuidado das crianças nas diferentes épocas, e uma delas é a atenção, e por que não o cuidado, ora vistos por Ariès (1981) como monitoramento e falta de liberdade. Cabe então uma reflexão: Será que a falta de cuidados, de atenção e de significação, precedentes à modernidade, não aprisionava a infância em um grande vazio?

O século XIX foi decisivo para a transição de significados em relação à criança, assim como para o processo de escolarização da mesma. A partir da modernidade, outro fator merece destaque: as crianças, mais que nunca, passam a ser associadas à aprendizagem, principalmente pela influência de pesquisadores como Jean Piaget (1896), que desenvolveu estudos que muito contribuíram para o desenvolvimento, educação e aprendizagem, a exemplo, a teoria psicogenética do desenvolvimento.

As crianças abandonaram aos poucos os postos de trabalho, que foram intensificados, principalmente, com o advento da Revolução Industrial, e passaram a ocupar as escolas, local tido como propício ao desenvolvimento das mesmas. Antes, a educação era voltada exclusivamente para a aprendizagem de um ofício, para as atividades familiares, e havia uma educação pensada como um todo, levando em conta o desenvolvimento infantil.

Em meados dos séculos XX, segundo Stearns (2006), com a ascensão das mulheres no mercado de trabalho, as mudanças ocorridas em relação aos cuidados

com as crianças se diferenciavam a depender do local, da cultura, havendo uma atenção comum com o desempenho escolar. Nos Estados Unidos, as mães preocupavam-se em deixar suas crianças aos cuidados de familiares, já na Europa Ocidental a utilização das creches era muito comum, e, no Japão, o número de mães que trabalhavam era pequeno, o que favorecia o acompanhamento mais próximo do desenvolvimento e desempenho escolar.

Depois de 1950, registraram-se enormes mudanças nos cuidados com as crianças, apesar das preocupações comuns, como estímulo às performances escolares. Na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, mais e mais mães começaram a trabalhar fora de casa. Isso levantou a questão óbvia dos cuidados com as crianças, embora por toda parte as mulheres expressassem o desconforto inicial com seus novos papéis, reclamando – mesmo quando saíam para trabalhar – que as mães deveriam mesmo é ficar em casa (STEARNS, 2006, p. 145).

Em todo o mundo, hoje, tem-se uma visão da infância construída histórica e socialmente, muitos avanços, como os vistos, foram registrados, o que não significa que se esgotaram as necessidades dessa população. Pelo contrário, com a globalização, o advento do capitalismo, a miserabilidade ainda é uma grande preocupação mundial, e as crianças são as que mais sofrem em decorrência da negligência, da desnutrição e da falta de segurança.

Destacamos a situação de extrema pobreza em que se encontram as crianças de muitos lugares do mundo, citamos Serra Leoa, na África; as haitianas que têm seu país devastado, e migram hoje, principalmente, para o Brasil; e, mais recentemente, crianças sírias que fogem da pobreza e da guerra, muitas vezes sem ter êxito em seu caminho, morrendo com toda a sua família antes de chegar ao destino que poderia lhes trazer paz. Nesses casos de preocupação mundial, a criança é mais uma vítima de interesses políticos e econômicos e mesmo religiosos e de falta de amor ao próximo, que assolam o mundo.

Também são preocupantes a incidência de tráfico humano envolvendo crianças, a venda de órgãos, a escravização, o treinamento de crianças para fazerem parte de grupos terroristas, ou mesmo de gangues que assaltam, matam e praticam outros delitos. Apesar dos avanços ocorridos no mundo, esse é o cenário em que vivem hoje as nossas crianças, em pleno século XXI.

Mas, ainda assim, é salutar destacarmos alguns avanços históricos desta era, como as vacinas, o desenvolvimento da ciência, os estudos e pesquisas que

resultam em ações para a sociedade, políticas públicas com vistas ao bem-estar das crianças, leis próprias, a oferta de creches, escolas, o aperfeiçoamento de profissionais para o cuidado das crianças e outros mais. As crianças passaram a ser vistas, a serem objeto de estudos, consideradas e protegidas, porém ainda há muito que repensar, atitudes a serem tomadas, para que sejam garantidos os direitos mínimos das mesmas.

2.1 Ser criança no Brasil

No Brasil, Leite (2006) chama a atenção para a visão que se tinha da criança até o século XIX, destacando a importância de conceituar esta. Ser criança, segundo a autora, “era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava ‘crias da casa’, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consanguínea ou da vizinhança” (LEITE, 2006, p. 20).

A autora afirma, ainda, que o infanticídio e o abandono estão presentes na história da criança no Brasil, mesmo nos diferentes grupos étnicos que compõem o país, como nos índios (até os dias atuais ainda existem), nos brancos e negros. Infelizmente, os maus-tratos com a criança não são novidade. E o pior, ainda continuam de forma mascarada e/ou naturalizada (LEITE, 2006).

Outro ponto importante, apontado por Leite (2006, p. 21), é que a infância não pode ser restrita a uma fase do desenvolvimento, afirmando que, sim, é uma “construção cultural e histórica”. Isso traz a reflexão de quão difícil, então, é compreender a infância brasileira (assim como a mundial), já que os registros são escassos, e ainda que não há possibilidade de uma homogeneização dela, pois, como já exposto, a criança era percebida de forma diferente a partir da sua cultura e da sua condição social.

Ainda hoje, apesar de vários estudos relacionados à infância abrangendo diversos aspectos como social, psicológico, orgânico, escolar, dentre outros, percebemos que o contexto cultural, os papéis sociais, a organização familiar, as interferências dos governos, os ideais compartilhados e outras mais circunstâncias influenciam diretamente na visão que se têm das crianças, assim como dos cuidados direcionados a elas.

Mesmo sendo o Brasil classificado como um país em desenvolvimento, rico de recursos naturais, amparado tecnológica e cientificamente, dito democrático e com planos de desenvolvimento, ainda é grande o número de crianças que não possuem o básico para viver, pedindo dinheiro nas ruas, na condição de cuidadores de carros, usando drogas e praticando delitos, crianças abandonadas, em extrema pobreza, com sua família, sofrendo na seca do sertão ou no trabalho escravo de produção de carvão, ou mesmo em canaviais, é uma triste realidade.

Nas diversas regiões do país, as diferenças findam numa mesma realidade, a agressão aos direitos das crianças. Por outro lado, encontramos o extremo, crianças enclausuradas em suas próprias casas, tendo como companhia seus eletrônicos e o mundo de fantasias e consumismo que a mídia propicia, com diversos brinquedos que perdem seus objetivos por serem brincados por uma única criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2002), lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é o grande marco do século XX para a história da criança e do adolescente. Por meio dele, a criança e o adolescente passam a ter os seus direitos garantidos, enquanto cidadãos de uma sociedade organizada por meio de uma constituição federal, da democracia e de leis instituídas (não sabemos até onde, mas é o que esperamos). No entanto, mesmo com a existência da regulação, não havia, e ainda não há, o cumprimento total daquilo que se preconiza como direitos da criança e adolescente, assim como os deveres do Estado e da família.

De acordo com a Unicef (2015), no relatório intitulado Nossas Prioridades – Infância e Adolescência no Brasil,

[...] as crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade no País. Por exemplo, 29% da população vive em famílias pobres, mas, entre as crianças, esse número chega a 45,6%. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as brancas; o mesmo pode ser observado para as crianças que vivem em áreas rurais. Na região do Semiárido, onde vivem 13 milhões de crianças, mais de 70% das crianças e dos adolescentes são classificados como pobres. Essas iniquidades são o maior obstáculo para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) por parte do País.

O Brasil tem uma história singular, por ser em suas origens uma colônia e possuir um considerável atraso em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, na escolarização de sua população (DEL PRIORE, 2004, p. 10). É fato que muito influencia as condições educacionais em que vivem as crianças, se filhos de pais

analfabetos, se possuem condições de estudo e daí por diante. É lamentável que muitas de nossas crianças, além de não terem o fomento à escolarização, também não tenham as mínimas condições de moradia, de saneamento, de segurança para viver.

De modo geral, com dados do Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI), uma análise que abrange dos anos de 1999 a 2004 aponta que nesse período houve aumento significativo, principalmente em relação às regiões Norte e Nordeste, com exceção de Alagoas, de desenvolvimento relacionado à influência de políticas sociais. No entanto essas duas regiões ainda apresentam índices abaixo da média nacional. A média do Brasil varia entre 0,75 a 0,50, estando o Acre com 0,52 de IDI (Unicef, 2015).

Em termos gerais, o IDI nacional melhorou significativamente entre 1999 e 2004, sobretudo com o aumento observado nas regiões Norte e Nordeste, onde houve redução na proporção de responsáveis pelas famílias com escolaridade precária e aumento na cobertura vacinal. No entanto, apesar dos avanços observados ao longo dos últimos anos no Norte e no Nordeste, ainda há grandes dificuldades. A cobertura de assistência à saúde e à educação para as crianças de até 6 anos está distante de atingir patamares adequados às necessidades reais da sociedade brasileira.

Esses dados demonstram como a infância está em nosso país, e, apesar de serem dados referentes há 11 anos, não houve grandes mudanças. Muitas crianças ainda estão sendo privadas de seus direitos, ora por sua própria família, ora pelo Estado ou por ambos.

A Organização Nacional das Nações Unidas (ONU) divulgou em 2015, por meio de duas relatoras especiais dos direitos humanos, que mais de 150 milhões de crianças vivem nas ruas em todo o mundo. As crianças que passam a viver nas ruas optam por esse modo de viver para fugir de guerras, da miséria, da violência sofrida em casa e de outras agressões. As relatoras cobram dos governantes investimentos para garantir o mínimo dos direitos à infância (ONU, 2015).

“Abandonadas, descartadas, rejeitadas e jogadas fora: mais de 150 milhões de crianças em situação de rua em todo o mundo sofrem grandes privações e violações de direitos, com pouca ou nenhuma consideração dada ao seu maior interesse”, disseram as especialistas (ONU, 2015).

Nesse contexto, a história se repete, o mesmo que acontecia na Era Medieval, quando o cuidar das crianças dependia da situação socioeconômica em que a mesma vivia, acontece hoje, em pleno século XXI, mesmo que tenhamos, atualmente, órgãos nacionais e multinacionais que fomentam ações a fim de garantir o desenvolvimento infantil, como a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

2.1.1 Perfil da infância no Brasil

O Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI), em pesquisa realizada pelo IBGE, apresenta resultados relativos ao período de 1999 – 2009 e de 2001 – 2011. Em síntese, no relatório de direitos humanos, publicado pela CIESPI, apresenta:

- “No Brasil há aproximadamente 20 milhões de crianças entre zero e seis anos de idade”. Destas, 45% em situação de miserabilidade.
- “46% da população infantil urbana e 95% da população rural residem em domicílios que apresentam condições inadequadas de saneamento”, o que traz prejuízos à saúde e bem-estar da criança.
- “3.5 milhões de crianças entre 0 e 6 anos de idade vivem em áreas rurais”, o que prejudica ainda mais o acesso às condições básicas de saúde, educação e segurança, dever do Estado.
- “No Brasil, 60% das crianças entre 0 e 6 anos de idade são negras ou pardas, e enfrentam índices mais elevados de pobreza do que as crianças brancas, 55% e 32% respectivamente”. Este dado chama a atenção para a necessidade de que haja de investimento e de políticas públicas que reduzam a disparidade existente entre as diversidades.
- “Em média, no Brasil urbano, 18% das crianças entre 0 e 3 anos de idade frequentam creches. [...] Na região sul, 24% das crianças entre 0-3 frequentam creches enquanto na região norte, esse mesmo percentual é de apenas 8%” (RIBEIRO; CARVANO, 2014).

Por meio dos dados apresentados, é perceptível que as condições socioculturais, assim como a localização geográfica, têm impactos nas condições de

vida da criança. Isso porque as condições em que vive uma pessoa é resultado de um conjunto de ações decorrentes de políticas públicas bem articuladas que garantam ao cidadão seus direitos básicos. Não há como esperar que uma criança tenha seu desenvolvimento pleno diante de tantas restrições que envolvem as necessidades básicas para se viver.

O Unicef (2015) também colabora com alguns dados. Sobre a natalidade diz que, no Brasil teve um declínio, assim como a desnutrição, mas chama a atenção que, mesmo com a diminuição, um número considerável de crianças menores de um ano ainda são desnutridas. A baixa frequência escolar de crianças de quatro a seis anos também foi alvo da pesquisa do Unicef, como vemos a seguir:

A taxa de sub-registro de nascimento caiu – de 30,3% (1995) para 8,9% (2008) – mas ainda continua alta nas regiões Norte (15%) e Nordeste (20%).

Aproximadamente uma em cada quatro crianças de 4 a 6 anos estão fora da escola. 64% das crianças pobres não vão à escola durante a primeira infância. A desnutrição entre crianças menores de 1 ano diminuiu em mais de 60% nos últimos cinco anos, mas ainda cerca de 60 mil crianças com menos de 1 ano são desnutridas (UNICEF, 2015).

Outra triste realidade é o número de crianças que sofrem violência no Brasil. “A cada dia, 129 casos de violência psicológica e física, incluindo a sexual, e negligência contra crianças e adolescentes são reportados, em média, ao Disque Denúncia 100”. E, se levarmos em conta os casos que não chegam a ser denunciados, a situação fica muito mais grave (UNICEF, 2015).

Para amparo dessas crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade, o Estado brasileiro possui uma rede. São centros de referências, centros de saúde, casas de apoio, Conselho Tutelar e outros com especialidade nos direitos da criança. Infelizmente, apenas a rede não está sendo o suficiente, como demonstra a pesquisa apontada pelo Unicef, para que o Brasil chegue a um patamar considerável em relação ao Índice de Desenvolvimento Infantil. Como dito anteriormente, são muitas esferas envolvidas, que abrangem desde as políticas públicas às garantias sociais de todo cidadão brasileiro.

3 UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Processo de escolarização

Para discorrer sobre a escolarização de crianças, é relevante compreendermos a etimologia dessa palavra. Esse termo, derivado de “escola”, traz em sua significação o “efeito de escolarizar”, segundo dicionário da língua portuguesa com acordo ortográfico (2003 – 2015). Se levarmos ao pé da letra, poderíamos definir como o processo pelo qual passa a pessoa que é submetida à educação formal, estruturada em diretrizes e executada em uma escola. No entanto esse conceito não abrange a dimensão que hoje tem esse processo, já que não se restringe apenas à escola enquanto estrutura.

Perrenoud (1993) nos diz que esse processo de escolarização pode ser entendido como um processo de transformação de saberes sociais em saberes escolares, selecionados, classificados, organizados e melhorados. Esses são apresentados aos estudantes por profissionais preparados para tal e serão cobrados por meio de avaliações periódicas que dizem o quanto houve de aprendizagem.

Na maioria dos casos, o processo de escolarização tem acontecido em estruturas escolares. Dessa forma, é possível contrastar a fala de Perrenoud sobre a crítica ao sistema escolar e de ensino, feita por Rubem Alves e Mauricio de Sousa, em seu livro “Pinóquio às avessas”, que diz, por meio da fala de uma professora-personagem:

- A escola não é para você aprender aquilo que você quer aprender – disse a professora. – A escola é para você aprender aquilo que você deve aprender. O que você deve aprender é aquilo que disseram os homens inteligentes do governo. Tudo na hora certa. Uma coisa de cada vez. Todas as crianças ao mesmo tempo. Na mesma velocidade... (ALVES; SOUSA, 2010, p. 30).

Já Dias (1977, p. 72) contribui com uma visão mais otimista da escola e do sistema que a norteia, dizendo que

[...] o sistema escolar é um sistema aberto que tem por objetivo proporcionar educação. A rigor, o sistema escolar cuida de um aspecto especial da educação, a que se poderia chamar escolarização. A educação proporcionada pela escola assume um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao

desenvolvimento intelectual, sem contudo descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social.

Quando se trata de escolarização para a infância, essa organização acontece, não com fins de aprovação para entrada no ensino fundamental, mas com o objetivo de fomentar “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (redação dada pela lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996). Ou seja, a criança será estimulada para o seu desenvolvimento integral e sua avaliação terá como base esse aspecto, e o letramento e outras habilidades adquiridas no processo de escolarização acontecerão em decorrência desse desenvolvimento.

Tendo como base a forma como a escolarização vem ocorrendo hoje, com diversas ações extraescola, com projetos que levam o ensino a locais longínquos, a exemplo o programa “Asinhas”, consideraremos que a escolarização infantil é o processo pelo qual a criança desenvolverá habilidades básicas para processos mais complexos, que favorecerão seu desenvolvimento integral, por meio de conteúdos e metodologias planejados, organizados e executados por um profissional capacitado, podendo ocorrer ou não nos limites dos muros escolares.

3.2 A relação entre educação e psicologia e a construção de novos saberes

O processo que envolve a educação, especificamente o ensino e a aprendizagem, é permeado por uma série de questões objetivas e subjetivas, e ainda, por muitos atores, protagonistas e coadjuvantes que hora ou outra podem trocar de papéis. Esse processo de aprender e ensinar ocorre entre pessoas, na interação destas, são professores, estudantes, escola, funcionários, famílias, pessoas com especificidades, com necessidades e desejos diferenciados.

E para esse contexto que a Psicologia Escolar/Educacional tem contribuído ativamente. Não é rara, hoje, a solicitação de atendimento psicológico realizado pelas próprias escolas para estudantes que estejam apresentando alguma dificuldade no ambiente escolar. Dessa forma, é necessário compreender que área do saber é essa que há tão pouco tempo não existia em nosso país e qual a sua relação hoje com o processo de escolarização de crianças.

Em termos de denominação, a Psicologia Escolar ora é tida como sinônimo da Psicologia da Educação, ora como extensão desta. A conceituação foi construída

ao longo do tempo, por muito se aproximando, relacionando-se, distanciando-se e se confundindo. O que sabemos é que uma não exclui a outra, estando ambas intrinsecamente ligadas. Para uma compreensão mais eficaz, elencamos, no decorrer desta seção, algumas denominações apresentadas por estudiosos da área.

Destacamos, para melhor compreensão, uma possível distinção entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional, afirmando ser esta última voltada à pesquisa e produção de conhecimento, enquanto que a escolar é mais específica para a aplicabilidade, a técnica, o dia a dia na escola. “A Psicologia Educacional é considerada por muitos como ciência multidisciplinar, enquanto consideram a Psicologia Escolar como disciplina aplicada, ao lado da Psicologia do Ensino que em nossos meios não tem recebido atenção maior” (MALUF, 2006, p. 141).

O autor afirma ainda que essas delimitações epistemológicas são muito complexas. E podemos perceber que ambas se encontram, e volta e meia é possível verificar situações em que se torna impossível fazer tal distinção. Assim, “Nesta perspectiva, em nosso modo de entender, a Psicologia Escolar pode ser designada como Psicologia Escolar/Educacional” (MALUF, 2006, p. 145).

Dessa forma, Barbosa (2012, p. 108) corrobora, dizendo-nos que

[...] a Psicologia educacional e escolar é aqui entendida como um *campo de conhecimento* ou *área* da Psicologia cujo compromisso é a relação com a educação. [...] a Psicologia educacional e escolar é um campo de conhecimento que abarca as dimensões teóricas e práticas e, sobretudo, práticas de compromisso ético político com as questões educacionais, escolares e com a sua melhoria, utilizando-se das interfaces de conhecimentos produzidos pelas ciências humanas (grifo do autor).

Essas tentativas conceituais apresentadas podem ser consideradas atuais e diferem da significação que fora empregada para a Psicologia Educacional e Escolar em seus primórdios. Barbosa (2012) esclarece também, em relação à denominação, que a psicologia voltada aos problemas educacionais era conhecida como a psicologia *do* escolar (grifo do autor), pela visão centrada no estudante, atribuindo a este toda a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem que apresentasse.

Com o passar do tempo, e pela grande contribuição de Maria Helena Souza Patto, psicóloga que se engajou na luta por uma psicologia que não culpabilizasse o estudante pelo fracasso escolar, passa a “Psicologia *do* Escolar” a ser denominada de “Psicologia Escolar”, envolvendo, dessa forma, outros agentes da educação.

[...] A ideia era sair do foco *individual* e do aluno. Essa Psicologia educacional tradicional tinha como característica a concepção de que o papel do psicólogo era identificar aspectos das crianças que pudessem explicar o seu suposto *não aprender*, de modo a se pensar como ensinar a elas de maneira eficiente. Quando se muda o conceito de educação, de escola e de Psicologia, o olhar quanto a essas questões também muda (BARBOSA, 2012, p. 118, grifo do autor).

Para a compreensão adequada da Psicologia Escolar, é de extrema importância conhecer todo o seu percurso, formação e consolidação, principalmente no Brasil. Como área da psicologia, temos registros na história de que a Psicologia Escolar surgiu antes mesmo que a própria psicologia chegasse ao país.

No período colonial, a missão jesuíta já possuía vários processos psicológicos envolvidos no “educar” os nativos da colônia, Brasil. O ensino da língua portuguesa, de operações básicas da matemática e da Bíblia era acompanhado de um poder de convencimento e persuasão muito forte, pois buscava-se submeter os índios a uma cultura que não era a sua, domesticá-los, torná-los passivos.

Nesses primórdios, podemos falar apenas em *saberes psicológicos* disseminados no interior da educação jesuíta, ainda fortemente alicerçados ao propósito da colonização. A influência do pensamento empirista e das teorizações existentes sobre *domesticação* por meio de castigos e de prêmios é uma das marcas dessa fase (BARBOSA, 2012, p. 118, grifo do autor).

A autora afirma ainda que, após esse período de utilização da psicologia para a educação jesuíta, esses conhecimentos foram utilizados para o tratamento de doenças mentais no campo psiquiátrico (BARBOSA, 2012). A psicologia não existia oficialmente, mas estava, lentamente, consolidando-se enquanto saber.

Foi em meados do século XIX que surgiram alguns estudos sobre a psicologia por meio das faculdades de medicina, direito e pedagogia, para, após, a psicologia se desvincular dessas faculdades e ser reconhecida como área do saber independente, por meio de publicações específicas. “A Psicologia passa a produzir seus próprios conhecimentos e a se erigir como um conhecimento autônomo com objeto específico, métodos e técnicas específicas e também modos diferenciados de atuação” (BARBOSA, 2012, p. 112).

Desde então, a psicologia no Brasil tem se desenvolvido fortemente, ganhou status de profissão e uma lei que a regulamenta, a saber, a lei 4.119, aprovada em

agosto de 1962 (BRASIL, 1962). O que pouco se divulga é que a psicologia educacional e Escolar surge antes mesmo de a psicologia ser reconhecida como ciência no Brasil, pois as primeiras intervenções foram com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizado e, em seguida, as que demonstravam problemas de comportamento, sem contar com as intervenções dos religiosos, no período colonial, para a alfabetização dos nativos.

A Psicologia desenvolveu-se muito, no Brasil, para atender aos problemas da Educação, sobretudo à formação de professores. Até pouco tempo atrás ela era ensinada apenas nos cursos de Pedagogia, de Filosofia e de Ciências Sociais, além de figurar nos currículos de outras instituições de nível universitário como Escolas de Sociologia e Política, de Serviço Social, de Enfermagem ou em cursos de Orientação Educacional e das Forças Armadas, porém com caráter de disciplina subsidiária ou de complementação (CRUCES, 2006, p. 20).

Assim, não era de esperar que tivéssemos importação de teorias psicológicas e a contribuição de estudiosos de outros países mais desenvolvidos. Dessa forma, nos primórdios da psicologia no Brasil, o caráter empirista prevalecia, influenciado pelos pensamentos racionalista, positivista e biológico, predominantes na época. Na educação, como afirma Barbosa (2012), começou a haver um movimento de críticas em relação à importância dada apenas à atuação do professor, sem levar em conta que o contexto educacional era bem mais amplo.

Nota-se ainda a forte influência do pensamento empirista, porém, nesse momento, surgem novas contribuições de pesquisas que eram aplicadas no exterior, especialmente ligadas à Psicologia Infantil, à Psicologia aplicada e o que se denominava Pedagogia científica ou ainda Pedagogia terapêutica e Psicologia pedagógica. Estas tinham como principais contribuições criticar o processo educativo centrado unicamente no papel do professor (educação tradicional) e trazer à cena a importância de se conhecer os processos de desenvolvimento do educando, o que veio a ter o seu auge a partir dos anos 1930 (BARBOSA, 2012, p. 114).

O uso de testes psicológicos também marcou o início da psicologia no Brasil, fortemente influenciada pela prática desta ciência nos Estados Unidos, onde a testagem para verificar as condições cognitivas estava em alta. Um destaque dava-se à medição do Quociente Intelectual (QI), para fazer a identificação de pessoas aptas ou não para o trabalho, ou para a escola regular. Destacamos que, durante muito tempo, esse modelo perdurou, e, apenas a partir da década de 1990, houve

estudos que destacassem essa característica de intervenções remediativas ao invés de preventivas na educação.

Depois de dado o pontapé inicial da psicologia no Brasil, um grande marco a acompanhou, a elaboração da atual Constituição Brasileira, em 1930. Também foi nesse período histórico que foi criada pelo governo uma organização para tratar da educação brasileira (BARBOSA, 2012). Todas essas mudanças políticas não deixaram de influenciar a sociedade, na forma de pensar e de perceber as necessidades. Assim, a escolarização e a criança passaram a ser objetos de estudos e o são até hoje.

Nos tempos atuais, a Psicologia Educacional/Escolar continua crescendo em pesquisas e produções que ajudam a educação em seu desenvolvimento. A visão inicial de avaliação e singularidade no fracasso escolar foi ressignificada, e essa ciência ganhou cada vez mais espaço no cenário da educação, desenvolvendo trabalhos como

- análise e discussão de políticas públicas para a educação;
- realização de pesquisas que favoreçam a educação;
- planejamento, análise e discussão do projeto pedagógico da escola;
- promoção de campanhas educativas e preventivas na escola;
- atenção e intervenção às queixas escolares;
- intervenções que favoreçam o processo de ensino/aprendizagem;
- desenvolvimento de estratégias que promovam o processo de escolarização;
- orientação e prevenção para a saúde do professor e demais colaboradores da escola;
- realização de atividades que favoreçam as relações interpessoais no ambiente escolar;
- fomento à inclusão;
- compreensão dos processos educacionais.

Nem de perto esgotamos aqui as possibilidades de atuação do psicólogo na educação, mas o que apresentamos já é o suficiente para percebermos o quão importante é esse profissional para o desenvolvimento e promoção do processo de escolarização. Destacamos ainda que a atuação do psicólogo na área não está restrita às paredes, às estruturas físicas, a muros escolares, mas sim aos sujeitos e

ao processo que envolve o aprendizado. E, como afirmam Nunes e Silveira (2011, p. 12),

Cada ser humano é singular em sua formação individual, mas ao mesmo tempo, necessita dos outros para aprender e, portanto, para construir a si. Eis um dos grandes desafios para quem pesquisa, ou atua, com a temática da aprendizagem, especialmente, relacionada à educação.

Dessa forma, os profissionais envolvidos no processo de escolarização da criança têm grande responsabilidade de alicerçar todo o percurso, cada um com sua área de saber, a fim de compreender o todo que contempla a educação. Esse processo deve ter como norteadores os quatro pilares da educação, adotados pelo Ministério da Educação, com base no relatório da Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, sendo fundamental a correlação dos saberes à compreensão da criança enquanto ser singular e plural, singular por suas especificidades, seu desenvolvimento, suas condições, e plural pela sua história, pelo seu contexto e vivências.

3.3 Contribuições da Psicologia para a aprendizagem e o desenvolvimento

Quando falamos em aprendizagem, logo imaginamos escolas e um grande número de crianças e adolescentes em um contexto preparado para o ensino, e, mesmo que adultos e idosos estejam também presentes, a maior parte deste público ainda continua a ser a infância e adolescência. E para estas é que a estrutura da educação básica foi planejada.

Assim, é importante compreendermos que a educação no Brasil é estruturada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e esta aponta dois níveis do ensino: a educação básica e a educação superior. A educação básica, em que se concentra o foco deste estudo, é ainda subdividida, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Organização estrutural da educação básica – duração e público alvo.



Fonte: LDB (1996).

Essa divisão da educação básica e a prévia determinação do público alvo nos demonstram a categorização do ensino e da aprendizagem, deixando à margem a criança que não se enquadrar nesse sistema. É salutar também a reflexão acerca dos processos subjetivos que acontecem por meio da escolarização, levando em conta que são específicos a cada pessoa, e exigir que uma criança tenha o mesmo ritmo de desenvolvimento e aprendizado de outras é negar a sua identidade e particularidades.

Não há intenção aqui de discutirmos a organização estrutural da educação básica, mas não podemos deixar de levantar problemáticas pertinentes, como a existência de vários programas que têm como objetivo a inserção das crianças que não conseguiram ser “enquadradas” no sistema. É justamente esse público que mais busca ajuda da psicologia, crianças que não conseguem ter sucesso na vida escolar, seja por defasagem idade/série, seja por problemas de aprendizagem, por dificuldades comportamentais ou de adaptação ao contexto educacional. Os motivos são diversos e, buscando compreender esse universo, a psicologia se alicerça em muitas teorias científicas.

Existem vários estudos da psicologia voltados à compreensão da aprendizagem, fundamentados em abordagens como, por exemplo, a empirista, a construtivista, a inatista e a histórico-cultural (NUNES; SILVEIRA, 2011). Vejamos o que diz cada uma delas:

- A concepção empirista tem, como o próprio nome sugere, a vivência como foco. Acredita-se que por meio das experiências de cada sujeito é que ocorre o aprendizado.
- Já a visão construtivista tem Jean Piaget como responsável e diz que a aprendizagem acontece por meio da interação entre criança e meio, e que o desenvolvimento acontece de forma linear, através das oportunidades que essa interação oferece. Piaget categorizou o desenvolvimento infantil,

trazendo muitos benefícios, assim como críticas no sentido de padronizar o todo, como se todas as crianças se desenvolvessem da mesma forma.

- A concepção inatista diz que há uma pré-determinação para o aprendizado, em que o estudante já traria, geneticamente, as condições necessárias para aprender, e o professor deveria criar condições para o despertar das potencialidades já existentes no estudante. Nesta concepção, a criança é vista de forma passiva.
- A teoria histórico-cultural tem Vygotsky como criador e apresenta como foco o contexto em que a criança está inserida, a influência de sua cultura na construção de um novo ser social, que, por meio da interação professor-estudante, estudante-família e estudante-estudante, aprende. Esse autor traz um conceito muito discutido na educação, a Zona de Desenvolvimento Proximal.

As várias abordagens psicológicas apresentadas contribuíram grandemente para a evolução de estudos e pesquisas voltados ao ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento. Não podemos deixar de citar, também, outras linhas teóricas importantíssimas para a educação, como, por exemplo, a Teoria Psicogenética, de Jean Piaget; o Behaviorismo, de Ivan Pavlov e de John B. Watson; a Psicologia Genética, de Henri Wallon; a Teoria Sociocognitiva, de Albert Bandura; a psicogênese da escrita, de Emilia Ferreiro, e a psicologia da gestalt.

A Psicologia da Gestalt contribui com os estudos sobre aprendizagem com a teoria da percepção. Essa teoria nos diz que cada pessoa possui sua percepção, mesmo que seja de um mesmo objeto, e que os sentidos são os responsáveis em favorecer o processo de compreensão. A teoria nos fala ainda da percepção do todo e das suas partes, afirmando que “a percepção humana apresenta um sentido de totalidade, de conjuntos unificados” (NUNES; SILVEIRA, 2011). E a aprendizagem ocorrerá quando o indivíduo for exposto a uma situação-problema e, após uma sequência de tentativas e erros, conseguir êxito, obtendo *insight*.

A psicologia pode trazer muitos benefícios ao processo de escolarização, de aprendizagem, principalmente pelos estudos já desenvolvidos acerca da compreensão dos processos psicológicos básicos elementares (pensamento, linguagem, percepção, atenção e outros) necessários para que outros processos mais complexos aconteçam.

3.3.1 O desenvolvimento infantil

A infância hoje recebe especial atenção, sendo considerada uma fase importante e pré-determinante para a vida adulta. É muito comum encontrarmos pais que criam seus filhos visando o futuro. Preocupam-se com a alimentação, com a educação, com a escolaridade e daí por diante. No entanto nem sempre foi assim. Possuímos registros históricos da verdadeira negligência em que viviam as crianças, sem cuidados, sem atenção, sem estimulação adequada para o seu crescimento, como apresentado na seção “Caminhos percorridos pela infância”, deste trabalho.

Hoje, se os pais ou responsáveis são negligentes aos cuidados das crianças, existem instituições competentes que buscam garantir tais direitos, uma rede que subsidia o favorecimento do desenvolvimento integral daquelas, como, por exemplo, os Conselhos Tutelares, os Postos de Saúde, os Centros de Referência e Assistência Básica e mesmo programas sociais como o Bolsa Família, tudo para garantir que as crianças se desenvolvam adequadamente.

Nesse contexto, é salutar compreender o conceito de desenvolvimento. e Santrock (2009, p. 28) nos diz que

Desenvolvimento é padrão de mudanças socioemocionais, cognitivas e biológicas que começam na concepção e continuam durante toda a vida de uma pessoa. A maior parte do desenvolvimento envolve crescimento, embora também envolva a decadência (morte).

O autor apresenta, para melhor compreensão, o desenvolvimento organizado em períodos e em processos. Os períodos seriam: infância, primeira infância, infância intermediária, adolescência e idade adulta. Já os processos compreendem os processos biológicos, cognitivos e socioemocionais. Ele afirma que devemos observar os fatores que influenciam o desenvolvimento, se “ínatos ou aprendidos, a continuidade e descontinuidade e experiências iniciais e tardias” (SANTROCK, 2009).

Os processos biológicos se referem às mudanças biológicas, corporais pelas quais passam as crianças. Na fase da infância, esses processos estão mais acentuados do que em outras, pois, na primeira fase da vida, o corpo sofre transformações rápidas e significativas para o seu desenvolvimento posterior. Os processos cognitivos dizem respeito às mudanças referentes à atenção, à memória,

ao pensamento que, juntos darão suporte para que o processo de aprendizagem aconteça. Já os processos socioemocionais compreendem as mudanças na criança, decorrentes das relações/interações desta com outros. Essas interações agirão diretamente nas emoções e no molde da personalidade (SANTROCK, 2009).

Quanto aos períodos, Santrock (2009) os organiza da seguinte forma:

- infância – de zero a 24 meses – a criança é totalmente dependente do adulto, e alguns processos muito importantes estão se iniciando como a linguagem e a motricidade. O estímulo nessa fase é fundamental para o desenvolvimento em geral;
- primeira infância – de dois aos cinco anos – “também chamada de ‘idade pré-escolar’”, a criança desenvolve habilidades escolares importantes como compreensão de comandos, identificação de alguns signos, letras, objetos e outros. As interações com os pares também têm muitos avanços nessa fase;
- infância intermediária (infância final) – de seis aos 11 anos – “também chamada de ‘anos do ensino fundamental I’”, em que a criança desenvolve as habilidades de linguagens e lógica, também já possui a capacidade de controle de suas ações;
- adolescência – de dez aos 21 anos – raciocínio mais abstrato, participação nos grupos de pares, muitas mudanças corporais e desenvolvimento das funções sexuais. Busca de independência;
- idade adulta inicial – dos 20 aos 30 anos – atenção voltada à realização profissional e amorosa.

Papalia, Olds e Feldman (2006) trazem outra organização dos períodos, com a descrição das suas características. Estes estão organizados em oito períodos com características específicas que os autores denominaram de desenvolvimento físico, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento psicossocial, mesma divisão do desenvolvimento utilizada por Santrock (2009), no entanto as características apresentadas por Papalia, Olds e Feldman (2006) são mais detalhadas.

Quanto aos oito períodos do ciclo vital, segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), são eles:

- período pré-natal – concepção ao nascimento – já pode aprender e lembrar, inclusive responder à mãe, aos seus estímulos. Durante essa

fase, a genética e as influências ambientais estão determinando muitas características. Já existe a interação entre as influências genéticas e as ambientais;

- primeira infância – zero aos três anos – as atividades cerebrais estão em alta atividade, sendo influenciadas fortemente por estímulos externos. As habilidades motoras também se desenvolvem e são perceptíveis, necessárias para ações como virar-se, pegar, jogar, engatinhar, ficar de pé, equilibrar-se e andar. Nessa fase, o investimento na linguagem é muito importante, pois o desenvolvimento dessa área do cérebro está intensa. O interesse por outras crianças aflora, assim como o apego e demonstração de afeto pelos pais e/ou cuidadores. Acontece também a percepção de si e do mundo;
- segunda infância – de três aos seis anos – o corpo sofre modificações, aproximando-se da aparência de um adulto. Nessa fase, é comum a diminuição do apetite e, por conta disso, a diminuição do peso. Também pode haver mudança na qualidade do sono. Define-se a opção da lateralidade, se destro ou sinistro. A compreensão do ponto de vista das outras pessoas já existe e se intensifica, assim como a memória, a inteligência e a linguagem. Os pensamentos passam a atingir mais complexidade. A família ainda é seu foco, apesar do interesse por outras crianças;
- terceira infância – de seis aos 11 anos – tem o crescimento menos acelerado que o das fases anteriores, mas a força aumenta. Já possui habilidades motoras. Os pensamentos passam a ter lógica, mas não são subjetivos. A conceituação de si está mais evidente e influencia sua autoestima. Percebe que não é o centro do universo. As aptidões para a linguagem e também para a memória estão mais complexas;
- adolescência – de 11 aos 20 anos – as mudanças físicas acontecem de forma intensa, assim como seu padrão de comportamento. Por isso os transtornos alimentares e de comportamentos podem ser ameaças. Há a busca de identidade e aceitação, inclusive da identidade sexual. Iniciação da vida amorosa. Pensamentos atingem o grau de abstração, podendo ter raciocínios complexos;

- jovem adulto – dos 20 aos 40 anos – há um desenvolvimento intenso em que as condições físicas chegam ao máximo para em seguida começar um processo de declínio. Fase em que escolhas determinantes são tomadas tanto na vida pessoal como na profissional. A maioria das pessoas casa-se. Os processos cognitivos e julgamentos morais tornaram-se mais complexos. O modo de vida interferirá na saúde;
- meia idade – dos 40 aos 65 anos – as potencialidades chegam ao máximo. Há o aparecimento de dificuldades sensoriais. Para as mulheres, pode ser um período mais difícil pelas mudanças hormonais, causadas pela menopausa. Há melhora na qualidade de algumas habilidades adquiridas, mas, em quantidade, uma diminuição. Podem ocorrer a síndrome do “ninho vazio” e o cansaço na execução de algumas atividades não prazerosas;
- terceira idade – dos 65 em diante – algumas funções cognitivas como a memória e a atenção sofrem deterioração. Os reflexos ficam mais lentos. É chegada a hora da aposentadoria, e muitos têm dificuldades de vivenciar esse processo. Pode haver crise existencial. E lidar com a proximidade da morte e de outras perdas é uma dolorosa realidade para muitos.

Apesar das divisões do desenvolvimento, é importante destacar que este se dá de forma individualizada, que comparações não são eficazes e que a seu ritmo cada criança cresce e se desenvolve. É claro, se estiver tendo os estímulos necessários e não possuir nenhum problema orgânico. Sobre a compreensão dos períodos vitais citados acima, Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 51) dizem que

[...] é uma **construção social**: um ideal acerca da natureza da realidade aceito pelos integrantes de uma determinada sociedade em uma determinada época com base em percepções ou suposições subjetivas compartilhadas. Não existe um momento objetivamente definível em que uma criança torna-se um adulto ou em que uma pessoa jovem torna-se velha. As sociedades do mundo inteiro reconhecem diferenças no modo como as pessoas de diferentes idades pensam, sentem e agem, mas elas dividem o ciclo de vida de modos diferentes (grifo dos autores).

Dessa forma, compreender o desenvolvimento humano e, em especial, o desenvolvimento infantil é entender as teorias que existem sobre o assunto, mas sem padronizar o ser, pois estão envolvidas nesses processos a individualidade e subjetividade, influências genéticas, ambientais, sociais e culturais. É um conjunto de fatores que estão o tempo todo interagindo, influenciando uns aos outros, e ainda

contando com as interferências da capacidade de conscientização, de escolhas e as consequências destas. Enfim, o desenvolvimento é uma sinfonia, em que os vários instrumentos são importantes, há aqueles que se destacam e os que precisam estar ali para que a música aconteça, num embalo surpreendente.

O desenvolvimento infantil tem relação direta com o desenvolvimento escolar. É na escola, muitas vezes, que se identificam as dificuldades e transtornos de aprendizagem e mesmo patologias em relação ao desenvolvimento. Esse fato pode estar relacionado à exposição da criança a situações em que, para a sua idade, deveria ter êxito, como atividades de interação, de aprendizagem da linguagem, lógico-matemática, de atenção, de motivação e outros. Todo esse processo de identificação, intervenções e acompanhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento é realizado pelo psicólogo junto a outros profissionais.

3.3.2 O desenvolvimento na segunda infância

Para compreensão desse período de vida, teremos como base a divisão feita por Papalia, Olds e Feldman (2006), que compreende oito períodos: pré-natal, primeira infância, segunda infância, terceira infância, adolescência, jovem adulto, meia idade e terceira idade. Nosso foco será na segunda infância, que compreende crianças de três a seis anos, para nos ajudar a compreender o processo inicial de escolarização no “Asinhas”.

Como em todas as outras fases do desenvolvimento, as influências na segunda infância são pertinentes. São fatores da hereditariedade, de maturação, sociais e contextuais e intrínsecos a cada indivíduo. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 54), as influências inatas seriam aquelas “sobre o desenvolvimento, transmitidas pelos genes herdados dos pais biológicos”. Enquanto que a maturação seria o “desdobramento de uma sequência geneticamente influenciada e, muitas vezes, relacionada à idade, de mudanças físicas e padrões de comportamentos, incluindo a prontidão para adquirir novas habilidades”.

As influências sociais e contextuais estão permeadas, ora misturadas, levando em conta que a situação socioeconômica à qual a criança está exposta faz parte de um contexto maior que envolve a família e outros grupos. Já os fatores intrínsecos dizem respeito às características psicológicas que vão sendo moldadas

durante o desenvolvimento e sofrem influências diretas do meio externo. Essas características individuais interferem no modo de vida da pessoa, como significam a vida e suas experiências.

Relembrando, segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), as principais características da segunda infância são apresentadas na Figura 2:

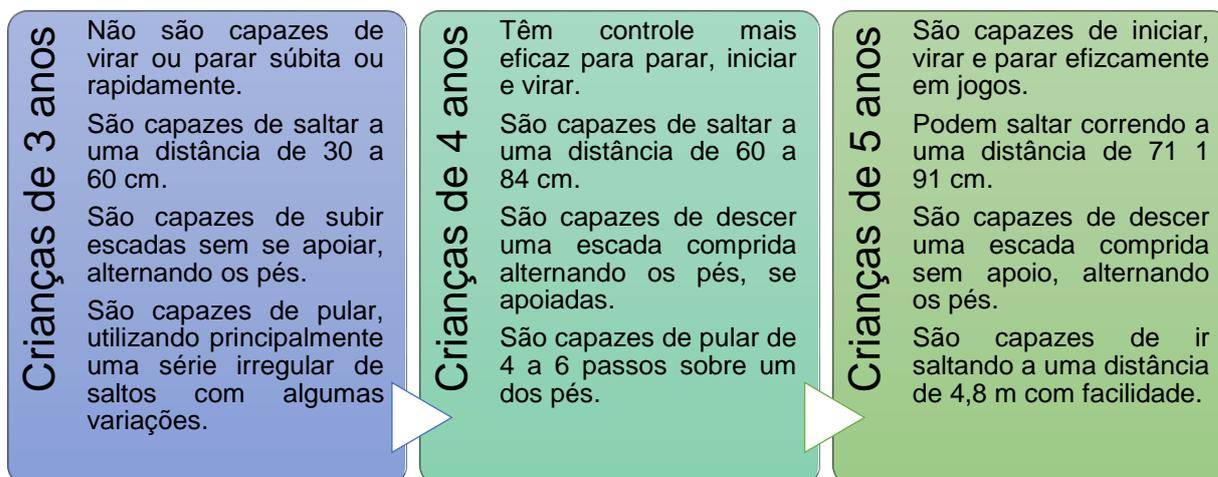
Figura 2 - Principais características da segunda infância (de 3 a 6 anos).



Fonte: Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 52).

Na segunda infância, as crianças passam por um acelerado processo de desenvolvimento orgânico e cognitivo. Vejamos algumas das características motoras, listadas na Figura 3 (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006):

Figura 3 - Habilidades motoras gerais na segunda infância.



Fonte: Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 276).

Nessa fase, os investimentos por parte das próprias crianças são grandes, a fim de testar suas potencialidades e mesmo conseguir êxito em atividades que presenciam adultos desenvolverem. A aprendizagem por imitação é uma forte aliada, pois os adultos servem de exemplo para que haja motivação a aprender, até mesmo comportamentos básicos como o andar. Ou seja, ver o pai calçar o sapato todos os dias será uma referência para que o filho de três anos tente calçar também, na alternância de acertos e erros, até chegar à perfeição, ou ver a mãe dançar servirá de estímulo para a imitação de movimentos embalados por sons, neste caso, vários sentidos estão envolvidos e podem trazer muitos benefícios à criança.

Essa maturação biológica que permite explorar o ambiente é necessária. Aos quatro anos, a criança já possui mais controle dos movimentos de pegar, segurar, andar, correr, parar e saltar, o que favorece atividades como pular amarelinha, chutar uma bola, correr para pegar um objeto ou o colega, procurar algo escondido, marchar, pegar um lápis e rabiscar, dançar e muitas outras atividades que trarão também um desenvolvimento cognitivo e social, além do psicomotor.

No sistema nervoso, novas sinapses são ainda formadas à medida que a criança explora o mundo de maneira mais intensa, continuando a ocorrer certa mielinização. A velocidade, no entanto, é bastante mais lenta que a que se dá nos primeiros meses de vida (BEE, 1997, p. 2003).

Fica claro que o desenvolvimento (físico, cognitivo e psicossocial) não ocorre de forma isolada, mas sim simultaneamente, influenciando uns aos outros, potencializando a criança para o desenvolvimento de habilidades específicas.

Vale destacar que as várias faces do desenvolvimento possuem influências, inclusive subjetivas, ou seja, o modo como cada pessoa vivencia uma experiência é único, e, mesmo que o fato vivido tenha sido o mesmo, cada criança atribui uma significação específica. Um exemplo muito óbvio são crianças gêmeas, que se desenvolvem em um mesmo ambiente e possuem características intrínsecas completamente diferentes. Bee (2003, p. 37) denomina esse processo de modelo interno de experiência e diz que “a idéia-chave é a de que o efeito de certas experiências está na *interpretação* ou *representação* que o indivíduo faz delas, do *significado* que lhes atribui, e não nas propriedades objetivas da experiência” (grifo do autor).

Os modelos internos de experiência acumulados dão à criança alicerce para elaborar uma série de representações, construções de significados, inclusive voltados ao seu autoconceito e dos outros, distinguindo padrões de comportamento e tentando prevê-los por meio dessas construções. Um exemplo é quando uma criança julga adultos desconhecidos, com base nas construções que realizou de experiências com outros desconhecidos, como ter uma resposta agressiva de algum e julgar que todos a terão (BEE, 2003).

3.3.3 Situação socioeconômica e processo de ajustamento criativo

A situação de pobreza, de vulnerabilidade é uma das preocupações que envolvem a criança e que podem prejudicar o seu desenvolvimento. A miséria envolve desnutrição, falta de condições sanitárias, ocorrência de violência e de vários outros fatores degradantes da humanidade. O relatório da Unicef (2015) mostra a situação de pobreza vinculada à questão étnico-racial.

O Brasil é ainda um dos países mais desiguais do mundo. Por exemplo, enquanto 37% das crianças e dos adolescentes brancos viviam na pobreza em 2010, esse percentual se ampliava para 61% entre os negros e pardos. Essas desigualdades geram barreiras para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Para superá-las, é necessário, sobretudo, adotar políticas públicas capazes de combater as desigualdades geográficas, sociais e étnicas do País e de celebrar a riqueza de sua diversidade (UNICEF, 2015).

Políticas públicas eficazes continuam sendo a alternativa para que países com lacunas sociais tenham eficácia no seu desenvolvimento. Para as crianças que

crecem nessa situação, nem tudo está perdido. O processo de ajustamento criativo ajudará às mesmas a vivenciar suas experiências nesse meio pouco motivador para o total desenvolvimento.

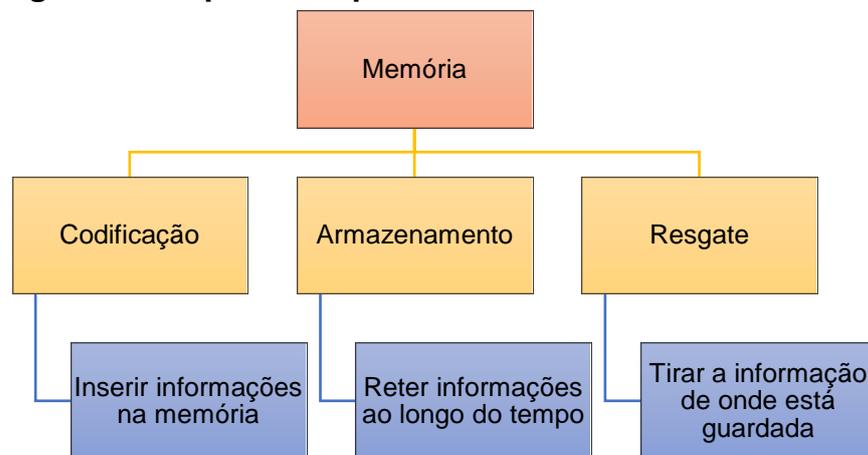
Por ajustamento criativo entendemos o “processo pelo qual o corpo-pessoa, usando sua espontaneidade instintiva, encontra em si, no meio ambiente ou em ambos, soluções disponíveis, às vezes aparentemente não claras, de se autorregular” (RIBEIRO, 2006). A autorregulação permite que a pessoa ressignifique as situações, respeitando suas necessidades e seus limites. Assim, muitas crianças encontram meios criativos de sobreviver às dificuldades de viver na pobreza e em diversas situações de risco, mas é claro que estes não substituem suas necessidades, nem as fazem menores, apenas impedem um sofrimento maior, possibilitando uma forma de adaptação.

3.3.4 Desenvolvimento cognitivo: a memória e a linguagem na segunda infância

No desenvolvimento cognitivo, alguns processos básicos psicológicos entram em destaque. Citamos a memória e a linguagem.

A **memória** é fundamental para que a aprendizagem aconteça e é definida como “a retenção de informações ao longo do tempo”, que ocorrerá de forma contínua, construída pela pessoa, por meio da codificação, armazenamento e resgate e esquecimento (SANTROCK, 2009, p. 270).

Figura 4 - Esquema de processamento da memória.



Fonte: Santrock (2009, p. 270).

A codificação acontece quando, por meio dos sentidos (visão, olfato, paladar, audição e tato) a pessoa tem acesso a uma informação. Para tanto, são necessárias a atenção e a repetição. Por isso é comum pessoas que tenham problemas de atenção também desenvolverem problemas de aprendizagem e vice-versa. A repetição favorecerá o tempo em que essa informação permanecerá na memória. As crianças na segunda infância têm sua memória e atenção em processo de aprimoramento, daí a importância de atividades que estimulem os dois processos básicos.

Após a codificação haverá o armazenamento, que, segundo Santrock (2009, p. 273), seria a retenção das informações. A codificação ocorrerá com três tipos distintos de memória: sensorial, de curta duração e de longa duração. A memória sensorial guarda a informação em forma sensorial por apenas alguns instantes. Na memória de curto prazo, as informações são retidas por 30 s, ou durante a execução da tarefa. Aquela difere da memória sensorial por ter mais duração, apesar de ser limitada também. Já a memória de longa duração armazena muitas informações por longos períodos. O resgate seria a recuperação das informações armazenadas e o esquecimento, a falha desse resgate.

Ainda segundo o autor (SANTROCK, 2009, p. 307), para transformar os conhecimentos em aprendizagem, é necessário que haja o correto desenvolvimento do pensamento, ou seja, “o pensamento envolve a manipulação e a transformação de informações na memória”, assim como articula, analisa, compara, funde e produz novos conhecimentos por meio da junção e análise dos que já possuía. O pensamento lógico ocorrerá por meio do raciocínio que utilizará a dedução e a indução para seus julgamentos e conclusões.

Sobre a **linguagem**, outro processo psicológico básico fundamental para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem, segundo Santrock (2009, p. 54), é

[...] uma forma de comunicação – seja falada, escrita ou gesticulada que é baseada em um sistema de símbolos. A linguagem consiste de palavras utilizadas por uma comunidade (vocabulário) e de regras para as variações e combinações (gramática e sintaxe).

Ainda na primeira infância é importante que a linguagem seja estimulada, inclusive, já na vida uterina a linguagem existe, possibilitando a interação dos pais com a criança, por exemplo, quando a mãe ou o pai chamam pela criança, ou apenas falam alguma coisa, o feto responde com movimentos mais bruscos.

Quando colocamos uma música e o recém-nascido se acalma, e mesmo quando crianças de um ano observam atentamente nossa gesticulação, ao nos comunicarmos com elas, e tentam produzir algumas palavras, com o balbúcio, como “mama”, “gugu” e daí por diante.

O processo de desenvolvimento da linguagem da criança requer a maturação de outros processos como o pensamento, a fonologia, a compreensão, a audição e a visão, assim como alguns estímulos ajudam bastante para o desenvolvimento da linguagem e da qualidade desta. Ler para uma criança, conversar com ela, fazer perguntas, nomear os objetos ao seu redor e cantar são alguns exemplos de ações que podem estimular a linguagem.

Vale destacar que, durante a segunda infância, o cérebro tem rápido desenvolvimento, como já foi dito, e a área da linguagem, o córtex frontal, está com toda a sua potencialidade para a apreensão da linguagem. Esse fato pode justificar a facilidade de uma criança de aprender duas línguas durante os primeiros anos, diante da compreensão da importância de se estimular a linguagem e, daí, a leitura e a escrita, que são necessárias intervenções para a compreensão de sinais e símbolos na segunda infância.

Os adultos têm importante função no processo de aquisição da linguagem da criança, ora serão mediadores, ora a própria referência. Por isso é importante que o adulto esteja atento a sua própria linguagem, que não seja um mero reproduzidor daquilo que escuta a criança pronunciar, por achar “bonitinho”, ou que converse com a criança com a fala infantilizada e palavras no diminutivo. Vale lembrar que as crianças estão aprendendo e que os estímulos devem ser de qualidade.

Kail (2004, p. 248) elenca uma série de orientações que ajudarão a família a estimular a linguagem das crianças, é claro que em um ambiente de escolarização tais informações são de grande importância. Citamos:

1. Converse com as crianças com frequência e trate-as como parceiras na conversa. Ou seja, tente conversar com as crianças interativamente, não diretivamente.
2. Utiliza o discurso da criança para mostrar novas formas de linguagem. Expanda a frase da criança para introduzir novos vocábulos ou formas gramaticais. Reelabore uma frase não gramatical da criança para mostrar a gramática correta.
3. Incentive as crianças a irem além do uso mínimo da linguagem. Faça com que respondam a perguntas com frases e sentenças, não com palavras únicas. Faça com que substituam as palavras vagas como “coisa” ou “alguém” por palavras mais descritivas.

4. Escute. Essa orientação se divide em duas partes. Primeira: como as crianças em geral falam devagar, é tentador para os adultos completar as sentenças para elas. Não faça isso. Deixe as crianças se expressarem. Segunda: preste atenção ao que as crianças estão dizendo e responda de maneira adequada. Deixe as crianças aprenderem que a linguagem funciona.
5. Torne a linguagem divertida. Utilize livros, rimas, canções, brincadeiras e palavras estrangeiras para ampliar o interesse da criança em aprender a linguagem (KAIL, 2004, p. 248).

As orientações realizadas por Kail (2004) são muito importantes e podem favorecer o processo de aquisição da linguagem de uma criança. É claro que outras variáveis podem existir, além das especificidades individuais, de seu processo de maturação. Dessa forma, as comparações entre estágios do desenvolvimento da linguagem, ou de qualquer outro, não são viáveis, não trazem nenhum benefício e não têm nenhuma fundamentação.

A linguagem é um importante meio para o desenvolvimento cognitivo, a comunicação do indivíduo com o mundo e a promoção da interação social. A forma como aquela é ensinada também será aprendida, ou seja, se a mãe de uma criança tem sempre o tom de voz alterado ou agressivo, a criança poderá aprender esse tom. Também vale ressaltar que o contato visual com a criança, na hora da fala, é importante para que a mesma perceba que é ativa no processo de interlocução entre duas pessoas.

Assim, enfatizamos a importância da educação infantil, em especial para a segunda infância, pois possibilitará o desenvolvimento de potencialidades e habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento integral, inclusive, com consequências para a vida adulta.

3.3.5 A educação e a segunda infância

É durante a segunda infância que normalmente a criança é inserida no contexto escolar, por isso essa fase também é denominada de “fase pré-escolar”. As crianças passam por várias mudanças, estão aprendendo a todo instante, e seu corpo se prepara para pensamentos e aprendizados mais complexos.

No início desse processo, pode haver sofrimento em relação a separar-se dos pais, o famoso primeiro dia de aula. O sofrimento, normalmente, afeta tanto os pais quanto a criança. Então, é importante que esse processo seja o mais natural

possível, sem mães chorando junto às crianças, ou ficando na escola com as mesmas. Estas precisam desenvolver a autonomia e perceber que a ausência dos pais é só durante um período. Na segunda infância, ter maior autonomia é uma necessidade, e, mesmo que a ligação com a família seja muito forte, a criança passa a ter outros vínculos.

Na escola, a criança terá contato com outras pessoas que não sejam do seu núcleo familiar, com regras a serem seguidas, com a compreensão de direitos. Aprenderá a comportar-se em outro ambiente onde não será o centro das atenções.

A educação infantil compreende as creches e as pré-escolas. No Brasil, as creches têm perdido a conotação apenas de assistencialismo, dando espaço à educação, ao desenvolvimento. Já a pré-escola tem foco maior na aprendizagem, preparando as crianças para a inserção no ensino fundamental, além, é claro, de fomentar os desenvolvimentos cognitivo, físico e psicossocial.

Para atingir os objetivos educacionais propostos pelos currículos, as instituições de educação infantil se utilizam do brincar, do lúdico, para que a criança desenvolva suas potencialidades com motivação, assim, ela aprende literalmente brincando (KAIL, 2004, p. 254), com atividades de cortar, colar, montar, buscar, pintar, desenhar, escutar, contar, cantar, correr, pular, ver etc. Atividades planejadas que almejem atingir um objetivo que venha a contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

3.3.6 O desenvolvimento psicossocial da segunda infância

A família tem grande participação no desenvolvimento psicossocial da criança, influenciando em seu comportamento e nas suas representações, inclusive de si mesma. Reforçar a autoestima das crianças nem sempre é algo observado pelos pais. No entanto esse é fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois uma criança com elevada autoestima terá confiança e sentimentos positivos sobre si, os outros, o mundo e a relação de todos estes.

Segundo Kail (2004, p. 272),

[...] crianças em idade pré-escolar adquirem auto-estima, o primeiro sentimento sobre seu próprio valor. As crianças com auto-estima elevada julgam a si próprias favoravelmente e se sentem bem consigo mesmas. Em contraste, as crianças com baixa auto-estimas

e julgam negativamente, sentem-se infelizes em relação a si mesmas e muitas vezes prefeririam ser outra pessoa.

A autoestima bem desenvolvida favorece o desenvolvimento psicossocial. Além do que já foi descrito, favorece na manutenção das relações, já que, estando bem consigo mesma, a criança vê o mundo de forma positiva. Também investirá mais em suas potencialidades, acreditando ser capaz; e cabe aos que a cercam fortalecer ainda mais essa visão positiva de si com elogios, com destaque no que a criança realiza e frases incentivadoras do tipo “Nossa, como você pinta bem!”, “É bem provável que consiga se tentar mais uma vez.”, “Não tem problema você ter errado, logo, logo você conseguirá”.

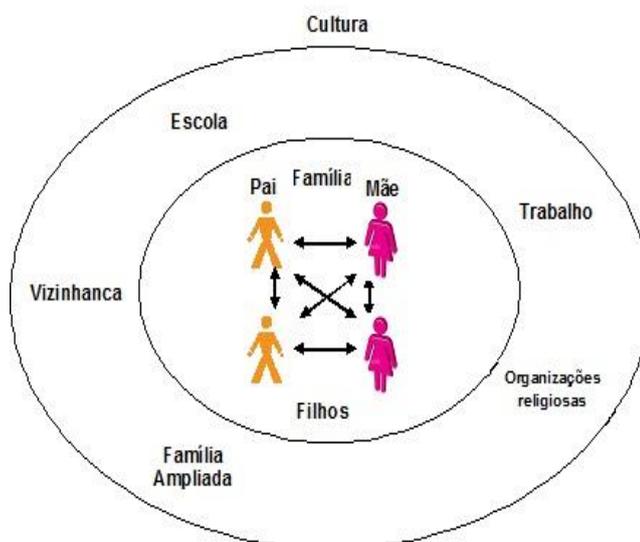
Existem vários tipos de famílias, mas o que podemos destacar, dentre estas, como favorável para o desenvolvimento das crianças, é a presença de amor, afetividade e atitudes responsivas por parte de seus cuidadores. O termo “cuidador”, aquele que cuida, será utilizado para garantir a abrangência necessária daqueles que cuidam das crianças, porque nem sempre estas moram ou são cuidadas pelos seus pais biológicos, mas por tios e tias, avós, irmãos e outros.

A teoria sistêmica é hoje muito utilizada para a compreensão dos movimentos familiares, pois entende-se que a família é um sistema que está inserido a outros sistemas e é influenciado por estes, assim como seus componentes são influenciados uns pelos outros. Kail (2004, p. 274) diz que

Essas outras instituições podem afetar a dinâmica familiar. Às vezes elas simplificam a educação da criança, como quando os vizinhos são amigos e podem se ajudar cuidando dos filhos uns dos outros. Às vezes, entretanto, elas complicam a educação da criança. Os avós que moram perto e fazem visitas constantes podem criar conflitos dentro da família. Há ocasiões em que o impacto dos sistemas maiores é indireto, como quando os horários de trabalho fazem com que um dos pais fique longe de casa ou quando as escolas precisam eliminar programas que beneficiam as crianças.

Sobre as influências dos vários sistemas, de acordo com a teoria sistêmica, Kail (2004, p. 274) ilustra por meio da Figura 5, que segue:

Figura 5 - Influências dos sistemas na família.



Fonte: Kail (2004, p. 274).

O autor ilustra as influências da família nuclear, composta por pai, mãe e irmãos, da família ampliada (outros componentes da família como avós e tios), da vizinhança, das organizações religiosas, da escola, do trabalho e da cultura (KAIL, 2004). Vale destacar que nem todas as famílias se organizam dessa forma e com esses atores, assim como pode haver outros tipos de sistemas que influenciam a educação das crianças. E estes devem ser levados em conta. É fundamental compreender o contexto e as influências que as crianças sofrem para que, assim, possamos compreendê-las.

Há ainda situações, não muito raras no Brasil, em que as crianças são criadas em meio a várias gerações, todos em uma única casa, pais, tios, irmãos e avós. O conflito geracional pode acontecer, é importante estar atento a isso, já que todo e qualquer tipo de influência pode interferir no processo de desenvolvimento delas.

4 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS EDUCACIONAIS

O Brasil tem em sua história marcas que ecoam até os dias atuais, marcas de uma educação que esteve sempre a serviço da elite, de um pequeno grupo, como instrumento de alienação e adestramento. A educação em nosso país tem seus primórdios na educação religiosa, com a missão jesuítica, no processo de colonização do Brasil. Com o intuito de catequizar os que aqui habitavam, os religiosos desenvolviam a educação cristã àqueles que consideravam “sem alma”, selvagens. Ribeiro (1993, p. 15) destaca o principal objetivo da Companhia de Jesus:

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os *curumins*, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. [...] Explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra (grifo do autor).

Depois da vinda da família real para o Brasil colônia, houve a necessidade de estruturar melhor as cidades, a sociedade e a educação. As pessoas que possuíam status buscavam seus estudos fora do território brasileiro, mas a grande maioria da população permanecia com precário ou nenhum acesso à educação.

Assim, os jesuítas foram os responsáveis durante muito tempo pela educação no Brasil, desde enquanto colônia ao Brasil enquanto república. Até que o marquês de Pombal, no período, administrador de Portugal, expulsa-os, em 1759, tomando a responsabilidade pela Educação para o Estado, o que ocasionou significativa queda na qualidade do ensino. Realidade que vigora até os dias atuais e que reproduziu a educação opressora e alienante, vivenciada com a pedagogia jesuítica, agora, não mais a serviço da Igreja, mas do Estado (RIBEIRO, 1993).

Depois, em 1934, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável pela estruturação educacional do país e por outras atividades sociais que envolviam saúde, educação, meio ambiente e esporte. Antes, qualquer assunto ligado à Educação era tratado pelo Departamento Nacional de Justiça (MEC). Com a nova Constituição Federal (CF), datada de 1988, a educação passou a ser um direito e dever garantido, conforme

vemos em parte do capítulo III, seção I, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A CF (BRASIL, 1988) apresenta, ainda, a igualdade nas condições de acesso à educação, liberdade, pluralismo e gratuidade, valorização dos profissionais, gestão democrática, garantia do padrão de qualidade, dentre outros. Tal descrição trouxe à tona a discussão sobre as condições da educação básica no país e as infinitas contrariedades entre legislação e realidade brasileira. Destacamos, também, o artigo 214, que trata do Plano Nacional de Educação e seus propósitos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC n. 59/2009)

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Em meio às mudanças que ocorriam na legislação brasileira, a globalização e o sistema capitalista esmagavam as nações que não aderiam ao sistema e forçavam os países subdesenvolvidos a empregá-lo. Dessa forma, o Brasil, assim como outros, passou a seguir as regras do mundo globalizado, mercantilizado, interconectado, a serviço de grandes potências como os Estados Unidos. Como não é de estranharmos, todos os setores do país passaram a ter um objetivo em comum, favorecer o desenvolvimento econômico, à custa das precárias condições de vida da maior parte da sociedade, de prejuízos ambientais, da saúde da população, da educação, dentre outros.

Nesse cenário, a escola, como figura maior de representatividade da educação formal e sistemática, tem caráter reprodutor da política de governo que vigora na sociedade, influenciando diretamente na veiculação e reprodução de ideias que sejam favoráveis à manutenção do governo, ou melhor, dos seus

interesses. Alves (2011, p. 51), sobre a relação da escola e do sistema que direciona os rumos do país, diz que

A escola é uma dessas instituições na qual sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege a vida dos diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com sua função, um lugar, com diferentes atividades organizadas de forma a assegurar o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamentos, obedecem a normas bem-definidas dentro de um conjunto de comunicações reguladas e de uma série de procedimentos que refletem o poder ou tipos de relação de poder permitidos ou desejados pelo Estado.

Esse cenário não é de tempos distantes, mas de algo que ganhou espaço e perdura até os dias atuais. As escolas reproduzem os ideais do Estado, sendo instrumentos eficazes que abrangem a massa. E a economia continua a ser a grande preocupação dos gestores, sendo utilizada, muitas vezes, como justificativa para o não cumprimento de obrigações do Estado, como o descumprimento do próprio texto constitucional que diz, dentre outros, ser a educação um direito de todos e obrigação do Estado e da família (BRASIL, 1988).

Numa sociedade desigual, o Estado tende a refletir, em maior ou menor grau, os interesses das classes dominantes e também da burocracia estatal, que, da mesma forma que as diversas frações das classes dominantes, procura beneficiar-se da riqueza social da qual se apropria o Estado por intermédio de todo tipo de taxaço (DAVIES, 2015, p.132).

Ressaltamos, ainda, outros agravantes da situação em que se arrasta a educação brasileira, como o despreparo de políticos em relação ao assunto, o desvio de dinheiro público e a má distribuição dos recursos, fatores que são nocivos ao desenvolvimento social e educacional. Apesar de ser a educação uma das áreas que mais recebe recurso da União, ter hoje o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e a atuação dos agentes sociais reguladores (Conselhos do Fundeb e Tribunais de Contas), ainda não conseguiu findar com a utilização inadequada do fundo e garantir um mínimo de qualidade e eficiência à educação no país como um todo. Davies é ainda mais crítico e objetivo quando afirma que

A suposta incompetência [das entidades em gerenciar estes recursos] é apenas mais um mecanismo que setores da burocracia estatal utilizam para desviar recursos públicos para os projetos que

interessam aos governantes, às classes dominantes e a si próprios (DAVIES, 2015, p. 140, grifo nosso).

As pendências são muitas diante desse emaranhado de contrariedades que virou a política de interesses pessoais que se instalou no país e que compromete a qualidade dos serviços garantidos por lei aos cidadãos brasileiros. A política educacional ainda não é uma prioridade de fato, no entanto, baseando em dados quantitativos manipuláveis, essa não é a realidade que o Estado aponta para a população. Temos de considerar o desenvolvimento que aconteceu desde a aprovação da Constituição Federal em 1988, como a construção de escolas, mais estudantes, financiamentos, mais professores, mas estes, frente às potencialidades e necessidades que possui o país, ainda são insipientes.

Outro período de grandes mudanças para a educação compreende os governos de Fernando Affonso Collor de Mello, Itamar Augusto Cautiero Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Até então, a educação não tinha destaque nos planos de governo, mas no governo de Collor as interferências internacionais eram grandes e, no de Fernando Henrique, houve espaço para discussões e implementações de cunho educacional, destacando o alicerce do neoliberalismo dominante e, ainda, estimulando as parcerias de instituições públicas com privadas (EVANGELISTA, 2012).

Ainda no período de governo de FHC, pelos altos níveis de exclusão em que se encontravam alguns seguimentos da sociedade e a urgência de uma organização e unificação do sistema educacional, foram pensadas políticas educacionais que atendessem a essa necessidade. Segundo Abenhaim (2005, p. 40), “nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, a dificuldade de acesso e permanência na educação básica e a baixa qualidade da escola atingiram níveis insuportáveis”. Daí a importância das políticas públicas educacionais emergenciais e a inclusão de metas nos planos nacionais.

As reformas educacionais foram amplamente discutidas, a partir de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, pela Unesco, assim como aqui no Brasil. A partir desse encontro, o mundo despertou seu interesse para a educação básica, inclusive a atenção do Banco Mundial e outros financiadores. Mas ressaltamos que a educação básica considerada compreendia apenas o ensino fundamental, não levados em conta o ensino infantil e o médio. Também vale destacar que os interesses das agências financiadoras estão

implícitos, mas deve-se a interesses econômicos, como discorre Pacífico (2010, p. 33):

A política neoliberal, modelo econômico assumido pelos governos brasileiros desse período, foi a base para a sustentação dessa demanda e, a educação básica foi revestida pela idéia de profissionalização, flexibilização e adaptação às novas condições produtivas, e, portanto, tais aspectos foram considerados nas políticas de educação escolar.

Assim, foi na Conferência Mundial de Educação para Todos que as reformas educacionais nacionais começaram a acontecer, com base no documento conclusivo, elaborado a partir da conferência, a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, com a atenção direcionada à educação básica, houve a possibilidade de refletir algo sobre a educação infantil, mesmo não sendo esse o foco, segundo Pacífico (2010). No entanto, nesse encontro, foram estabelecidas seis metas mundiais para a educação que fazem inferências diretas à educação infantil. São elas:

1. Expandir e melhorar a educação e cuidados com a infância, visando em particular as crianças em situação de vulnerabilidade;
2. Assegurar para todas as crianças, especialmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e provenientes de minorias étnicas, o acesso a uma educação primária universal de boa qualidade;
3. Assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados;
4. Atingir, até 2005, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para mulheres, em conjunção com acesso equitativo à educação básica e continuada para adultos;
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gêneros na educação primária e secundária e atingir, até 2015, a igualdade de gênero no acesso à educação básica de qualidade;
6. Melhorar todos os aspectos relacionados com a qualidade da educação, de modo a atingir resultados reconhecíveis e mensuráveis para todos, particularmente em alfabetização, aritmética e habilidades (UNESCO, 2007).

Nesse mesmo período, o movimento para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais ganhou força mundialmente, foi reconhecido pelo encontro que elaborou a Declaração de Salamanca, e apontou a necessidade de inclusão no sistema comum de educação de pessoas excluídas por alguma

especificidade, o que envolveu, também, as pessoas com necessidades educacionais (ABENHAIM, 2005).

Esse período foi muito rico para a educação, pois propiciou reflexões sobre o assunto e a realidade do nosso país, mesmo que esta, muitas vezes, tenha sido desconsiderada nas tentativas de implantação de políticas públicas homogeneizadoras. Devemos observar que, mesmo que necessárias, as reformas devem ser sempre olhadas de forma crítica, pois, como afirma Patto (2005), é preocupante a frequência com que essas mudanças são propostas. Pelas inúmeras ideias que muitas vezes divergem entre si e a implantação de novas ideologias, essa sequência e frequência podem ocasionar a descrença dos docentes e tornar a escola um lugar de base instável.

[...] é de pensar a escola a partir de seus processos diários de produção de relações, analisando como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto, em prática política (SOUZA, 2011, p. 232).

Entendendo essas mudanças como derivadas de processos políticos do nosso país que se relacionam com o desenvolvimento econômico, Dadico (2011, p. 27) diz que,

No Brasil, onde valores políticos, acomodados aos interesses locais, foram desde o início da nossa história incapazes de corrigir o avanço da brutal desigualdade econômica e social entre nossos cidadãos, faz-se importante refletir sobre o modo como recebemos e incorporamos as ideias e modelos apresentados.

Também é necessário refletirmos quanto à nossa participação nas tomadas de decisões que envolvem toda a sociedade, assim como sermos mais ativos nos processos educativos, desde as discussões em volta das políticas públicas educacionais. Cabe a nós, também, apropriar-nos da responsabilização, pois não pode a população ser totalmente passiva naquilo que a envolve completamente.

Logo após, com a presidência de Itamar Franco, em 1992, professores de todo o país ajudaram na elaboração de um plano decenal de educação. Em seguida, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, a educação voltou a perder o foco, e outras prioridades foram elencadas. Já em 1996, a educação no Brasil deu um grande salto, pois, nesse contexto, ocorreram a elaboração e

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei 9394/96), do Plano Nacional de Educação (PNE), das diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Estava declarado o nascimento de um sistema nacional de educação brasileiro.

Os avanços educacionais, em grande parte, foram provocados pela “pressão” de organizações mundiais. No entanto, de acordo com Abenhaim (2005, p. 45), dez anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, concluiu-se “que apesar de conhecerem a relevância da proposta de educação para todos, os objetivos não tinham sido alcançados: muitos milhões de crianças estavam fora da escola e 880 milhões de adultos ainda eram analfabetos”. Mesmo diante da afirmativa do autor, os dados nos mostram que houve progressos em relação a matrículas no mundo todo, menos nos países em desenvolvimento, o que foi apontado como fator preocupante.

Em 2004, cerca de 682 milhões de crianças estavam matriculadas na escola primária, um aumento de 6% desde 1999. O número cresceu vertiginosamente na África Subsaariana (27%) e no sul e oeste da Ásia (19%), e mais lentamente nos Estados Árabes (6%). Em nível mundial, a taxa líquida de matrícula na educação primária (TLM) aumentou de 83% em 1999 para 86% em 2004 [...]. As regiões com o mais baixo índice de cobertura fizeram avanços espetaculares. Na África Subsaariana, a TLM2 aumentou de 55% para 65%, e a do sul e leste da Ásia cresceu de 77% para 86%. Quase todos os países com TLM abaixo de 85% em 1999 melhoraram sua situação, em alguns casos de forma significativa (p.ex. Etiópia, Lesoto, Marrocos, Moçambique, Nepal, Níger e República Unida da Tanzânia). Um fenômeno um tanto preocupante é que a TLM caiu, no período, em 24 dos 45 países em desenvolvimento onde ela havia estado acima dos 85%, em 1999 (UNESCO, 2007).

Outro fato digno de atenção é a tendência da privatização, pois pode esta excluir duplamente pessoas que já foram marginalizadas da rede pública e não têm condições socioeconômicas de custear um ensino particular. Ainda mais que o cidadão estará custeando um serviço já pago ao Estado por meio dos impostos, taxas e tributos. Vejamos os números de matrículas por seguimento, se público, privado e federal.

Nos 190.706 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.042.448 alunos, sendo 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas e 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (46,4%), o equivalente a 23.215.052 alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 35,8% do total, 17.926.568 alunos. A

rede federal, com 290.796 matrículas, participa com 0,6% do total (IBGE, 2013a).

No Brasil, o censo escolar 2013 aponta que, em comparação ao ano de 2012, houve queda no número de matrículas na rede pública, no entanto um pequeno acréscimo na rede privada. A pesquisa também chama atenção ao crescimento da abrangência da rede federal. Assim, percebemos que as implementações do governo de FHC, que fomentavam a descentralização e a participação mais ativa do setor privado na educação, têm acontecido. Mas é necessário refletir até que ponto o crescimento das matrículas nas escolas privadas não traz, por outro lado, aumento da exclusão das crianças que não possuem condições de pagar pela educação. Esta que é direitos de todos e dever do Estado.

Assim, faz-se necessário refletirmos sobre os rumos que segue o Brasil, e qual a colaboração da população para isso, que medidas estão sendo tomadas para atingirmos os objetivos propostos, se estes atenderão às necessidades reais e como acompanhar todo o processo. Não adianta responsabilizarmos sempre o Estado, o sistema ou o capitalismo, colocando-nos à parte de tudo e em posição de vitimização. A reflexão e criticidade podem levar a uma ação diferenciada, e pensar na educação é pensar nesse processo de mudança. Daí a importância da academia e da ciência e sua responsabilidade com a população.

Ainda sobre o contexto brasileiro educacional, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que diz em seu artigo 1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, e, parágrafo 2º, “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”, a educação pode traçar um caminho mais sólido. Essas foram as premissas, dentre outras, que nortearam e norteiam os rumos dados à educação no país, e, graças à LDB, podemos universalizar o ensino, delegar os direitos e deveres da criança, família, sociedade e Estado.

4.1 Políticas públicas educacionais para a educação infantil

No Brasil, temos como pano de fundo o neoliberalismo, a economia, o capitalismo, a globalização, a produção e a mais-valia. A educação continua a servir a esses ideais, tendo como objetivo a preparação do cidadão para o mercado de trabalho, sem levar em conta aspectos subjetivos e o fomento ao pensamento reflexivo e crítico. Atualmente, mais que nunca, esse é o cenário da educação brasileira, um exemplo são os investimentos nos cursos tecnológicos que têm sido ofertados pelos Institutos Federais de Tecnologias e o fomento às instituições de ensino superior para a oferta.

Para o ensino infantil, alguns reflexos já podem ser percebidos, como a construção de creches para acolher parte desse público que não tinha atenção das autoridades. Apesar de estar clara a necessidade do ensino infantil, ainda eram irrisórios o investimento e organização voltada para o mesmo até a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, que destacou a importância da educação básica, mesmo que a educação infantil não estivesse sendo considerada nesse universo. No Brasil, o investimento foi no ensino fundamental, a fim de erradicar o analfabetismo e possibilitar o acesso aos outros níveis da educação.

Com o artigo 211 da CF de 1988, as políticas de educação infantil tiveram mudanças significativas, como o processo de descentralização. As responsabilidades relativas à educação infantil passaram ao município, mas, ao mesmo tempo, não isentavam o Estado das mesmas, porém o que houve foi o abandono da escolarização das crianças menores de seis anos por parte do Estado, com a justificativa da não responsabilização, já que, para a mesma, poucos recursos eram destinados, e as prefeituras, como recebem menos verbas que o Estado, não conseguiram efetivar a implantação da educação infantil, tida como uma área da educação de grandes custos.

Outro grande avanço para o desenvolvimento da educação e, hoje, para a educação infantil, é o PNE, este tem duração de dez anos e traça metas para serem atingidas de acordo com as necessidades e realidade do Brasil. O PNE diz sobre a educação infantil que,

No Brasil, a educação das crianças menores de 7 anos tem uma história de cento e cinquenta anos. Seu crescimento, no entanto,

deu-se principalmente a partir dos anos 70 deste século e foi mais acelerado até 1993. Em 1998, estava presente em 5.320 Municípios, que correspondem a 96,6% do total. A mobilização de organizações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil (BRASIL, 2001, p. 33).

O PNE, decênio 2014-2024, apresenta especial preocupação com a educação infantil, estabelecendo sua universalização com a meta 1 e ainda apresenta 17 estratégias que favorecem o alcance da meta. Destacamos algumas, dentre elas, ações voltadas a atender à população do campo, evitando a dispersão de escolas e o grande deslocamento de crianças:

Estratégias: 1.1. definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais; 1.3. realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta; 1.8. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; **1.10. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;** 1.12. implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade; 1.13. preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental; [...]. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Já a LDB (9394/96) traz um marco para a educação infantil quando insere a mesma na educação básica (art. 21, inciso I). E, ainda, deixa clara a obrigatoriedade do Estado em atender a crianças de zero a seis anos de idade, no art. 4º, inciso “IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;”. Diz, ainda, que é responsabilidade do município a oferta e manutenção do

ensino infantil, no entanto é categórico quanto à necessidade de priorizar o ensino fundamental, no art. 11º.

A LDB (9394/96), em seus artigos 29 e 30, colabora com a educação infantil, especificamente, afirmando que

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

E, ainda, destacamos no processo de desenvolvimento da educação, a criação da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1990, tendo como presidente Jacques Delors. Essa comissão tinha como objetivos refletir sobre os desafios da educação e fazer sugestões que findariam em políticas públicas e um relatório denominado de “Educação um tesouro a descobrir”. Seus trabalhos foram norteados por seis princípios básicos, e, mesmo sendo voltados para a educação como um todo, faz-se importante discorrermos para compreendermos o contexto em que a educação infantil se desenvolverá.

Em primeiro lugar, a educação é um direito fundamental da pessoa humana e possui um valor humano universal: a aprendizagem e a educação são fins em si mesmos; constituem objetivos a alcançar, tanto pelo indivíduo como pela sociedade; devem ser desenvolvidos e mantidos ao longo de toda a vida.

Em segundo lugar, a educação, formal e não-formal, deve ser útil à sociedade, funcionando como um instrumento que favoreça a criação, o progresso e a difusão do saber e da ciência, e colocando o conhecimento e o ensino ao alcance de todos.

Em terceiro lugar, qualquer política de educação se deve orientar pela tripla preocupação da equidade, da pertinência e da excelência; procurar associar, harmoniosamente, estes três objetivos é uma tarefa crucial para todos os que participam do planejamento da educação ou da prática educativa.

Em quarto lugar, a renovação da educação e qualquer reforma correspondente devem se basear numa análise refletida e aprofundada das informações de que dispomos a respeito das idéias e das práticas que deram bons resultados, e na perfeita compreensão das exigências próprias de cada situação particular; devem ser decididas de comum acordo, mediante pactos apropriados entre as partes interessadas, num processo de médio prazo.

Em quinto lugar, se a grande variedade de situações econômicas, sociais e culturais exige, evidentemente, diversas formas de desenvolvimento da educação, todas devem levar em conta os valores e preocupações fundamentais sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das Nações Unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimentos, luta contra a pobreza, regulação demográfica, saúde.

Em sexto lugar, a responsabilidade pela educação corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga respeito e todos os parceiros — além das instituições que têm essa missão específica — devem encontrar o devido lugar no processo educativo (DELORS et al., 2010, p. 267).

Do relatório “Um tesouro a descobrir”, da Unesco (DELORS et al., 2010), enfatizamos o quinto princípio, que trata da diversidade e especificidades, do contexto e da importância de se considerar tudo isso no processo educativo. Tal princípio fundamenta ações em prol de levar a educação à parte da sociedade que se encontra excluída. O relatório trata ainda de questões muito pertinentes, de caráter mundial, ao mundo todo, como a pobreza, a atuação do professor, as interferências socioculturais, dentre outros temas. Estes, além de fundamentar a educação como um todo, com certeza, contribuem para a compreensão da educação infantil e o desenvolvimento de uma sociedade melhor.

A fim de garantir os direitos da criança menor de seis anos à educação, também são importantes os documentos e a atuação das seguintes instituições: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef/1946), criado pela ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), o CNE e ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), Conselhos Tutelares, o Ministério Público, a Promotoria da Infância e Juventude, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb/2006) e muitos outros elaborados pelo Ministério da Educação e instituições voltadas ao desenvolvimento da educação infantil.

A lei 9394/96 da LDB tentou desconstruir o ideal de que a educação infantil, principalmente das crianças de zero a três anos, tinha caráter assistencialista, com o único objetivo de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam, com profissionais sem qualificação e sem investimentos necessários para a qualidade

dos serviços ofertados (PACÍFICO, 2010), sem levar em conta que a educação infantil tem como objetivo:

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

[...] (BRASIL, 2010).

Apesar de leis, documentos, medidas e estratégias voltadas à educação infantil e à educação de forma geral, ainda assim crianças e adolescentes são excluídos do processo educacional por razões diversas como a situação socioeconômica, acessibilidade, fatores culturais, dentre outros. Mesmo a resolução nº 3, de 2012, do CNE, que define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, dispõe que

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Ainda assim as políticas educacionais não são empregadas em sua totalidade na compreensão das especificidades existentes nas diversas partes do país, como as dos povos da floresta, tratando a população como homogênea, erro este que tem

sérias conseqüências para a efetivação da educação para todos, como o que encontraremos na região amazônica e será descrito na seção a seguir. Esse fato ocorre mesmo que haja orientações claras sobre o processo de inserção, de inclusão na educação, como descrito acima.

Segundo a Unicef (2015), cerca de “Aproximadamente uma em cada quatro crianças de 4 a 6 anos estão fora da escola. 64% das crianças pobres não vão à escola durante a primeira infância”. Esse dado pode ser assustador e declarar que as medidas tomadas para a inclusão de crianças até seis anos na escola ainda não foram suficientes, mesmo com os últimos investimentos.

A educação infantil é fundamental para as crianças e não pode ser considerada menos importante que os outros segmentos da educação. Pois nesta, “além de tantos aspectos importantes para a vida e desenvolvimento das crianças, deve ajudar essas mesmas crianças a diferenciarem, não pela fala, mas pela ação, o que é ser aluno, o papel do aluno. E isso é possível de se fazer, mas de forma lúdica e real” (PACÍFICO, 2010).

No Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, a Unesco (2007) apresenta características de programas considerados eficazes para a educação infantil:

- As intervenções que englobam ao mesmo tempo nutrição, saúde, cuidados e educação são mais eficazes para melhorar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças do que aquelas que se limitam a um determinado aspecto.
- Programas inclusivos construídos a partir de práticas tradicionais de cuidado infantil, em relação à diversidade lingüística e cultural das crianças, e que incluem crianças portadores de necessidades educativas especiais e deficientes.
- Os programas em língua materna são mais eficazes do que aqueles realizados no idioma oficial, os quais permanecem utilizados amplamente em todo o mundo.
- Programas bem concebidos podem questionar os estereótipos de gênero.
- O fator determinante indicador da qualidade da ECPI é a interação das crianças com o monitor, com foco nas necessidades da criança. Isso exige condições de trabalho favoráveis, tais como baixa proporção adulto/criança e materiais adequados.
- A permanência do quadro de pessoal, do currículo e o envolvimento dos pais facilitam a transição para a escola primária. A melhoria da qualidade da educação nos primeiros anos escolares é necessária para melhor acomodar as crianças pequenas procedentes de meios distintos e com experiências diversas.

Tendo tais pontos como pressupostos, intervenções globais, olhar holístico para as condições da criança, consideração de suas características culturais e contextuais e a relação educador-criança, identificamos a compreensão que a Unesco atribui à educação infantil, sem padronizações estruturais, mas levando em conta o pleno desenvolvimento infantil.

Quanto ao desenvolvimento quantitativo da educação infantil no Brasil, podemos perceber que há um crescimento. As políticas e ações como os programas Brasil Carinhoso, Pradime³, Proinfantil⁴ e Proinfância⁵, em nível nacional, têm assegurado a implantação de programas de educação infantil no país. O que percebemos é que, mesmo estando como a primeira meta do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), “**Meta 1** - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos.” (grifo nosso), os investimento e as medidas ainda não foram suficientes, o que pode implicar no não alcance da meta.

Para compreendermos o quanto tem sido investido na educação infantil, segue tabela com demonstrativo de investimentos de 2000 a 2008, subdividido por níveis de ensino, disponível pelo Inep para ilustração da aplicação dos recursos nos níveis da educação básica; para nós, foco na educação infantil. Essa tabela (Tabela 01) nos mostra os investimentos de um período de 14 anos e compreende todos os níveis de ensino: educação básica, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

³ Programa de apoio aos dirigentes municipais de educação para o cumprimento de metas e das políticas públicas educacionais.

⁴ Curso em nível médio ofertado pelo MEC para formação de profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

⁵ Ação do governo federal que oferta assistência técnica e recursos para o construção de creches e aquisição de mobiliários.

Tabela 1 - Estimativa do percentual do investimento público total em educação em relação ao Gasto Público Social (GPS), por nível de ensino - Brasil 2000-2013.

Ano	Percentual do investimento público total em relação ao GPS (%)							
	todos os níveis de ensino	níveis de ensino					ensino médio	educação superior
		educação básica	educação infantil	ensino fundamental				
				de 1ª a 4ª séries ou anos iniciais	de 5ª a 8ª séries ou anos finais			
2000	21,1	16,9	1,8	6,8	5,5	2,8	4,2	
2001	21,4	17,2	1,7	6,4	5,8	3,3	4,2	
2002	21,1	16,8	1,6	7,3	5,7	2,2	4,3	
2003	19,8	15,9	1,7	6,6	5,2	2,4	3,8	
2004	19,4	15,9	1,7	6,6	5,3	2,2	3,6	
2005	19,5	15,7	1,6	6,6	5,4	2,2	3,7	
2006	20,1	16,7	1,5	6,4	6,2	2,6	3,3	
2007	20,4	17,0	1,6	6,5	6,1	2,8	3,4	
2008	21,0	17,7	1,6	6,7	6,4	2,9	3,3	
2009	20,7	17,4	1,4	6,7	6,4	2,8	3,4	
2010	22,0	18,4	1,7	6,9	6,5	3,3	3,6	
2011	23,1	19,0	2,0	6,7	6,3	4,0	4,1	
2012	23,0	19,0	2,3	6,6	6,0	4,2	4,0	
2013	22,9	18,8	2,4	6,3	5,8	4,2	4,2	

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep.

Legenda: Grifo nosso.

É notório que, de todos os níveis, para a educação infantil é destinada a menor porcentagem de recursos, e, desses 14 anos, 2009 se destaca com o menor repasse (1,4) não só em comparação aos outros anos, mas também a todo esse período nos outros níveis de ensino. Apesar dos Planos Nacionais de Educação e outras pressões internacionais para o desenvolvimento da educação, o percentual mais baixo recebido pela educação infantil está no período do governo Lula, em contrapartida, os percentuais mais altos (2,0, 2,3 e 2,4) aconteceram no governo de Dilma Rouseff.

Já na Tabela 2, Principais indicadores da PNAD 2013, é possível identificarmos as taxas de escolarização por região e mensurar os avanços nessa área (IBGE, 2013b).

Tabela 2 - Principais indicadores da PNAD 2013.

Indicadores	Regiões (19/09/2014)					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Taxa de escolarização - 4 ou 5 anos de idade	81,4	67,9	87,0	85,0	73,9	72,1
Taxa de escolarização - 6 a 14 anos de idade	98,4	97,1	98,1	99,0	98,6	98,4
Taxa de escolarização - 15 a 17 anos de idade	84,3	84,1	83,1	85,9	83,2	83,7
Taxa de escolarização - 18 a 24 anos de idade	30,0	32,8	29,9	28,3	30,7	34,2
Taxa de escolarização - 25 anos ou mais de idade	4,1	5,6	4,7	3,4	3,8	4,9
Taxa de analfabetismo	8,5	9,5	16,9	4,8	4,6	6,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013b.

Obs.: Tabela adaptada, mas com total preservação dos dados selecionados.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2013b) nos mostram que a educação infantil (EI) tem chegado às nossas crianças, já que, do total, 81,4% têm acesso a ela, enquanto que, no Norte, esse percentual cai para 67,9%. O que parece é que a meta 1, estabelecida pelo PNE (2014 – 2024), não está longe de ser alcançada, no entanto é necessária maior atenção para a região Norte. Destacamos ainda que esses dados não coincidem com os dados fornecidos pela Unicef (2015), já expostos nesta seção.

É importante destacar que a educação infantil tem perdido a rotulação de assistencialista, para voltar-se à educação, à preparação da criança para o ensino fundamental, prepará-la para a leitura, escrita e matemática, assim como para as interações sociais, o interagir com o mundo, ou seja, prepará-la para seu desenvolvimento integral.

A educação infantil no Brasil tem, aos poucos, ganhado espaço no cenário de questões importantes, porém ainda enfrenta muitas dificuldades como já discorrido neste texto. Dessa forma, chamamos a atenção à educação infantil no campo, que, além de também possuir as dificuldades enfrentadas na cidade, como pouco recurso e falta de profissionais qualificados, ainda acumula outros desafios, como a dispersão geográfica e a dificuldade de acesso por condições naturais (rios, mata fechada, bichos selvagens, barrancos, caminhos e estradas ruins).

Diante desse contexto de educação infantil no campo, a resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que trata da educação no campo, contribui, estabelecendo em seu artigo 3º que “A Educação Infantil e os anos iniciais do ensino

fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008). Esse texto nos remete a outra situação, que é, diante da impossibilidade de deslocamento das crianças, mesmo dentro da comunidade, a criação de alternativas específicas ao contexto para que as mesmas não sejam prejudicadas com a ausência da oferta de ensino. O programa foco deste estudo pode ser um exemplo de alternativa.

Segue o número de matrículas iniciais, apontadas pelo Censo Educacional 2015 para Educação Infantil no Estado do Acre, zona urbana e zona rural:

Quadro 1 - Educação infantil no Acre – 2015.

ACRE	EDUCAÇÃO INFANTIL			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual urbana	0	180	0	0
Estadual rural	0	0	371	0
Municipal urbana	4.511	2.669	18.207	23
Municipal rural	945	5	4.624	15
Estadual e municipal	5.456	2.854	23.202	38

Fonte: Censo 2015.

O Censo da Educação Infantil (2000) aponta que há crescimento na oferta desse serviço, pois, de 5.507 municípios, 99% possuem um estabelecimento de educação infantil. Em 2014, o percentual de crianças de quatro e cinco anos matriculadas era de 89,1%, o que significava que, para atingir a meta do PNE de até 2016 universalizar a educação infantil, faltavam ainda 600 mil crianças serem matriculadas. No Estado do Acre, foram registradas 371 novas matrículas na pré-escola estadual (tempo parcial) e 18.207 na pré-escola municipal, ambas na zona rural.

5 SEM MUROS E SEM BARREIRAS: PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA INFANTIL

5.1 Caracterização da Amazônia e do Acre

A região amazônica compreende uma grande área do território brasileiro, são cerca de 5 milhões km², que envolvem os Estados: Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Maranhão. Apesar de sua extensão, é a região menos populosa do país, porém com enorme biodiversidade e possui a maior bacia hidrográfica do mundo. Essa região também é conhecida como Amazônia Legal, pois é protegida e regulamentada pela lei nº 1.806, de 1953.

As características gerais do Estado do Acre, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), são:

Quadro 2 – Síntese das características gerais do Estado do Acre.

Capital	Rio Branco
População estimada 2015	803.513
População 2010	733.559
Área (km ²)	164.123,739
Densidade demográfica (hab/km ²)	4,47
Rendimento nominal mensal domiciliar <i>per capita</i> da população residente 2015 (reais) ⁽¹⁾	752
Número de municípios	22

Fonte: IBGE, 2010.

A região amazônica é banhada pelo rio Amazonas, que tem como afluentes os rios Juruá, Purus, Madeira, Tapajós, Xingu, Japurá e Negro. Destes, banham o Estado do Acre os rios Juruá e Purus, que terão como afluentes do Purus: os rios Acre, Iaco e Chandless, e do rio Juruá: os rios Tarauacá, Gregório e Tejo (SOUZA, 2005). A capital do Acre, Rio Branco, é banhada principalmente pelo rio Acre. Essa diversidade de fontes hídricas na região chama atenção do restante do mundo, pela riqueza que representa. O Estado tem também a temperatura quente/úmida e como estações do ano apenas inverno e verão. Muito calor e muita chuva são características das mesmas.

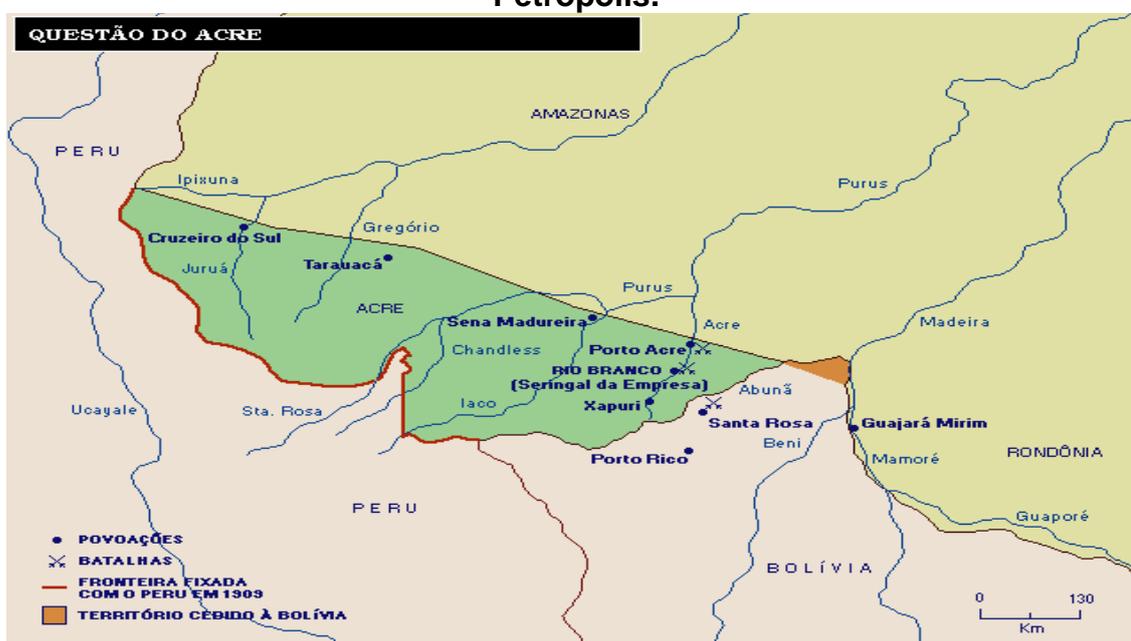
Outra característica marcante da região amazônica é a biodiversidade, uma variedade de animais e plantas compreendem a flora e a fauna da região. No Estado do Acre, há a predominância de floresta latifoliada perene, como a castanheira, floresta ribeirinha, como sumaúma, e capoeiras, crescimento, de forma natural, de

novas árvores, onde houve desmatamento. Dos animais, citamos alguns: macaco, paca, arara, papagaio, nambu, curió, tatu, capivara, cutia, jabuti, cobra, onça, veado, anta, quati, jacaré, tartaruga, gato maracajá e lendário boto (SOUZA, 2005). Alguns desses animais selvagens, muitas vezes, são criados como animais domésticos, mesmo sendo todos protegidos por lei e vedada a caça.

Quanto à distribuição demográfica das famílias no Estado do Acre, tendo como base o número de domicílios da população rural e da população urbana, é de 144.510 domicílios urbanos, enquanto que 46.134 são rurais (IBGE, 2010). Dessa forma, é fato que ainda existem muitas famílias morando e dependendo da sua produção agrícola para sua sobrevivência.

No decorrer de sua história, o Estado do Acre tem marcas de muitas lutas pela sua identidade. Antes pertencente à Bolívia, foi apenas a partir da assinatura do Tratado de Petrópolis, em 17 de novembro de 1903, que o Acre passou a fazer parte do Brasil.

Mapa 1 - Divisão territorial entre Brasil, Bolívia e Peru após o tratado de Petrópolis.

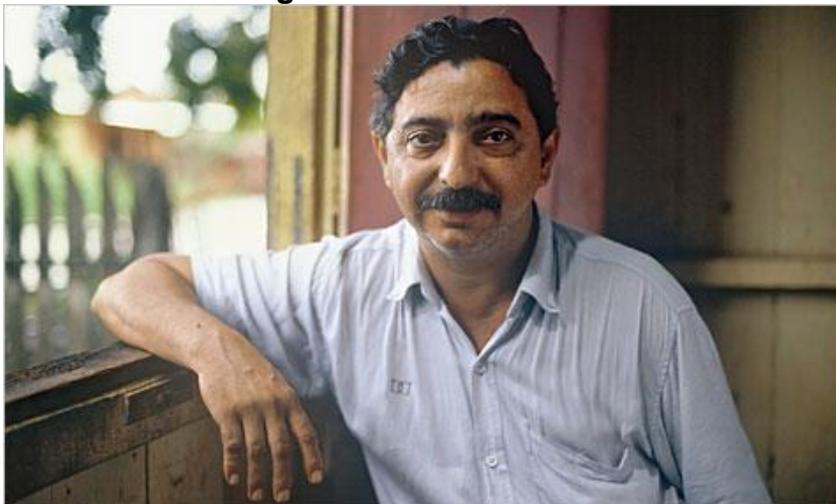


Fonte: <http://megaarquivo.com/tag/tratado-de-petropolis/>

Nessa história de lutas, têm prestígio internacional os feitos do líder sindical, dos seringueiros e extrativista, Chico Mendes. Natural do município de Xapuri (AC), lutava contra os fazendeiros e a favor da floresta amazônica. Foi assassinado a tiros, quando saía de sua casa, em Xapuri – Acre, em 22 de dezembro de 1988, por um fazendeiro, quando tinha 44 anos. Chico Mendes foi alfabetizado apenas aos 19

anos e seu nome virou marca da luta contra do desmatamento ilegal da floresta amazônica.

Fotografia 1 - Chico Mendes.



Fonte: <http://www.recicloteca.org.br/noticias/chico-mendes>

Outro destaque da história do Acre, em favor da preservação ambiental, é Marina Silva. Ex-senadora da república (1995 – 2011) e ex-ministra do Meio Ambiente (2003 – 2008), candidata à presidência da república em 2010, foi alfabetizada apenas aos 16 anos. Formou-se em história e pedagogia. É natural do município de Rio Branco. Tem reconhecimento internacional por suas lutas a favor da preservação ambiental, com diversas premiações.

Fotografia 2 - Marina Silva.



Fonte: <http://www.brasilpost.com.br/2014/10/05>

Assim como Chico Mendes e Marina Silva, o Estado do Acre possui muitas outras histórias de pessoas que tiveram acesso à educação tardiamente, que

moraram em seringais e que ainda carregam em suas histórias a luta por uma vida melhor. Duas das participantes desta pesquisa também fazem parte desse grupo, como aparece no relato da supervisora:

[...] sou filha e neta de seringueiro, então eu vim do seringal quando já tinha 7 anos. Ingressei na escola somente na cidade, porque onde eu vivia não tinha escola e um dos fatores que levaram a minha mãe a tomar a decisão de que não viveria mais no seringal é porque não tinha escola para nós. E minha mãe sabia ler e escrever, mas meu pai não sabia, então quando o seringal foi desapropriado, meu pai queria procurar outro seringal, aí a mamãe disse que só iria pra onde tivesse escola para colocar os filhos. Mas meu pai não acreditava muito na educação, afirmava que esse negócio de escola não enche barriga de ninguém, já a mamãe dizia que enchia, não só a barriga, como, também, enche os olhos. Ela dizia que, como eles não tinham nenhum bem material para deixar para os filhos, deveriam deixar o saber, pois isso ninguém tiraria de nós. E foi assim que ela tomou a decisão, se meu pai não a ajudasse, ela escreveria uma carta para a minha avó, na cidade, e pediria para que mandasse uma embarcação buscá-la com seus filhos e, assim, nos botar na escola. Muito embora minhas primeiras irmãs já soubessem ler e escrever, porque ela as ensinava em casa, mas ela queria escolarização formal pra gente.

Nesse relato, ficam evidentes a dificuldade por que as famílias passavam e a busca por uma vida melhor. Também é possível levantarmos uma questão: muitas vezes, o próprio cidadão não reconhece seus direitos, o que pode estar relacionado à educação, à cultura e à situação socioeconômica. Percebemos, no relato, ainda, a convicção e certeza de que a educação é um bem precioso, e que valeria à pena correr riscos, no que se refere à postura da mãe, em contraponto à do pai, que acreditava ser a educação supérflua, desnecessária às necessidades do indivíduo, o que fica muito explícito na fala: “esse negócio de escola não enche barriga de ninguém” (supervisora).

No Acre, temos de destacar o crescente processo de escolarização, de crianças a idosos, com maior oferta do ensino regular e também com a existência de modalidades e programas como Brasil Carinhoso⁶, Educação de Jovens e Adultos, Poronga e outros. Dentre essas iniciativas, citamos o objeto de estudo desta pesquisa, o Programa Asas da Florestania Infantil, que oferta educação a crianças que moram distante das cidades.

⁶ Programa educacional voltado para a primeira infância com objetivo de expandir a quantidade de matrículas de crianças entre zero a dois anos em creches públicas, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família.

A essas comunidades que moram em lugares de difícil acesso, na floresta, ribeirinhas, seringais e mesmo isoladas, além da oferta de educação de forma que atenda à condição específica da população, como o Asas da Florestania, também existem programas de assistência à saúde, como o Saúde Itinerante. Aliás, o “Asinhas” foi inspirado em um projeto de saúde realizado no Nordeste, o “Família brasileira fortalecida”⁷, inicialmente com o objetivo de atender não apenas às necessidades educacionais, mas também às de saúde. Mesmo sendo uma experiência exitosa, o programa foi fortalecido pela vontade de fazer da equipe e gestores da SEE/AC, mas, por diversas dificuldades, estes resolveram restringir o atendimento ao ensino e desenvolvimento infantil.

Destacamos que, por mais que existam programas que ajudem as pessoas na situação exposta, eles ainda não contemplam em sua totalidade as necessidades. A coordenadora aborda essa necessidade de projetos mais abrangentes, que atendam às necessidades básicas das comunidades atendidas pelo “Asinhas”:

[...] que a educação sozinha não dá conta. Então, a gente chega em algumas casas que, visivelmente, as crianças têm problemas de saúde, mesmo preventiva. Tem criança visivelmente com problema de verme, problema de pele, de alimentação inadequada, tanto é, que nós estamos prevendo pra essa ampliação do ASINHAS de 0 (zero) a 3 e de 0 (zero) a 5, inserir um modelo só sobre nutrição para orientar tanto os educadores, quanto as famílias.

Dessa forma, ainda se fazem necessários a discussão, reflexão e formulação de políticas públicas voltadas a atender a essas comunidades bem como o desenvolvimento de intervenções concretas, com base em metas estipuladas pelos nossos dirigentes e a partir da realidade e necessidades que aquelas apresentam. O Asas da Florestania, no Acre, é uma ação inclusiva que pode vir a ser referência para outros lugares com especificidades que comprometem o acesso ao direito educacional.

5.2 O “Asinhas”

⁷ Programa multissetorial, que atende a crianças de zero a seis anos e famílias com ações voltadas à educação, à saúde, ao desenvolvimento social, ambiental e outras áreas que envolvem as crianças.

O “Asinhas” é um programa de educação infantil, criado em 2009 pela SEE/AC e ofertado até os dias atuais, exclusivamente, para atender a crianças de quatro e cinco anos, residentes em locais de difícil acesso, no Estado do Acre, e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação por meio da resolução CEE/AC161/2011⁸.

O seu grande diferencial é o atendimento domiciliar, justificado pela gerente do ensino rural (SEE, 2009): *“não dá para exigir que as crianças e os pais cruzem a floresta e atravessem rios”* para que cheguem a uma escola. O público-alvo do programa são crianças que moram em lugares de difícil acesso, onde não existem escolas, e mesmo as escolas mais próximas acabam sendo muito distantes e a chegada a estas, muito difícil (mata, ramais intrafegáveis, rios, lagos, pontes, bichos, dentre outros).

O programa tem sua equipe formada pelos agentes de educação (os educadores que realizam o trabalho com as crianças), quatro técnicos da SEE (profissionais que coordenam o programa, e os supervisores (fazem parte do ensino infantil da Seme) que acompanham sua execução. Os responsáveis institucionais são as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, com a assessoria externa do Instituto Abaporu de Educação e Cultura⁹.

Em 2005, o governo do Estado do Acre, em parceria com as prefeituras municipais, deu início ao projeto intitulado “Asas da Florestania”. Este propunha levar a crianças a partir de seis anos a escolarização voltada, inicialmente, para a segunda etapa do ensino fundamental. Em 2008, o atendimento abrangeu, também, o ensino médio, e em 2009, a educação infantil, com o “Asinhas”.

Também em 2009, o Banco Mundial e o Estado do Acre financiaram a execução do “Asinhas” até 2014, pois este foi integrado ao Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico e Sustentável do Estado do Acre, denominado PROACRE. A partir de 2015, o responsável pelo financiamento é o Programa de Saneamento Ambiental e Inclusão Socioeconômica do Acre (Proser), também em parceria entre Estado e Banco Mundial.

⁸ Apenas após o período experimental do programa, dezembro de 2010, é que o Conselho Estadual de Educação do Acre o validou como uma modalidade de educação infantil ofertada pela SEE/AC.

⁹ Organização de promoção da educação e cultura, que desenvolve, desde 2002, assessoria a projetos educacionais e sociais em diferentes instituições e Estados do país.

Segundo a coordenadora do ensino rural da SEE, a idealização do programa se deu da seguinte forma:

E nós já vínhamos em uma discussão crescente: peraí, mas se a criança não tem como chegar até a escola porque a escola mais próxima da casa dela é muito distante, eles são muito pequenininhos, a escola pode chegar até a casa da criança, e aí a gente foi idealizando a partir de um programa do projeto UNICEF, o “Família brasileira fortalecida”, um projeto pensado para área de atendimento básico de saúde em domicílio no semi-árido, Nordeste [...] Aquele material do UNICEF nos deu uma ideia assim... se a saúde chega assim, a gente pode chegar a educação, a gente pode ter um material autoexplicativo que a gente lance mão dos jovens, das próprias comunidades, que tenham uma educação básica concluída, ou que estejam concluindo, e aí atendemos a diferentes propostas.

Até 2009, início do programa, a população infantil da primeira e segunda infâncias encontrava-se excluída pelas políticas públicas e autoridades, no Acre. No entanto

Os sonhos acontecem... E rompem o silêncio... Contagiando quem participa dele. Com o Programa Asas da Florestania Infantil foi assim, alguém rompeu o silêncio e ousou oferecer educação infantil para as crianças da floresta, a partir daí o sonho criou formas e asas, o Asinhas! (SEE, 2010).

Não podemos deixar de apontar que, levando em conta a história educacional do país e, mais especificamente, do Estado do Acre, de exclusão, instabilidades, (des)organização, programas como o “Asinhas” significam grande avanço para a educação infantil.

Vale destacar que o Asas da Florestania Infantil, fundamental e médio tem uma regularidade na oferta, garantida pelo CEE, por meio dos pareceres 49, 102 e 161 de 2011. A coordenadora entrevistada nos diz: “A gente já tinha investido no ensino fundamental, no ensino médio, mas o nosso déficit com educação infantil no Estado é muito grande, mesmo na zona urbana”. E a técnica complementa:

[...] primeiro foi um projeto, um piloto que a gente ia experimentar por três anos, se não me engano foram três anos de experiência, de projeto piloto, pra ver se dar certo ou não, se é possível funcionar. Ai depois passou pra modalidade, que passou a ser reconhecido pela Secretaria de Educação como uma oferta de Educação Infantil, enquanto não se tem outra. Entendeu? Uma oferta regular enquanto não se tem outra.

[...] Que passou a ser a nível de Estado, reconhecido como, enquanto não se tem outra que oferece e depois passou a ser uma modalidade porque o Conselho de Educação reconheceu, o Conselho publicou um parecer, e foi reconhecido legalmente que o Asinhas é uma modalidade de ensino enquanto não se tem outra, então é programa para o Governo do Estado, enquanto Secretaria de Educação, e a modalidade de ensino pelo Conselho de Educação, que é a instância maior, a legalização.

A importância do “Asinhas” está relacionada à diminuição da marginalização vivenciada pelos povos da floresta na efetivação dos seus direitos constitucionais, como o acesso à educação. Mesmo com a existência de escolas rurais em muitas comunidades, estas ainda não contemplam as necessidades, pois a distância, as condições das estradas e outros perigos que o percurso pode oferecer tornam-se empecilhos para a escolarização de muitos jovens e crianças brasileiras que fazem parte de comunidades ribeirinhas, reservas extrativistas, assentamentos, seringais e outros locais distantes das cidades.

O Acre é um estado com cerca de 700 mil habitantes e 88% de cobertura vegetal, localizado em meio à maior floresta tropical do mundo, a Amazônia. Uma região de vegetação densa, muitos rios, períodos de chuvas intensas que muitas vezes se prolongam por mais de seis meses. Cerca de 40 mil famílias vivem em áreas isoladas ou de difícil acesso, onde só é possível chegar através de aviões bimotores, carros traçados ou por meio de barcos. As casas dos ribeirinhos e seringueiros, populações tradicionais da floresta, ficam distantes umas das outras (CAMPOS, 2010).

Muitas famílias acreanas ainda vivem e sobrevivem da floresta, diante da ausência de condições adequadas de saúde e desenvolvimento físico e cognitivo, das dificuldades de locomoção, de acesso físico a escolas. A Unicef (2004), em estudo intitulado “Ser criança na Amazônia”, diz sobre as crianças que residem em áreas rurais que

A criança das áreas rurais e indígenas da Amazônia vive, em regra, num ambiente social, cultural e familiar diferente daquela que mora nas áreas urbanas, especialmente nas maiores cidades. Não obstante tais diferenças, a qualidade do desenvolvimento dessa criança, especialmente as condições de seu bem-estar, de proteção e segurança, serão dadas, não exclusivamente, mas em grande parte, pela situação material e social de sua família, independentemente da área em que reside (UNICEF, 2004, p. 15).

A significação dada à infância no contexto amazônico está relacionada diretamente às dificuldades que o amazônida vivencia. A criança neste contexto vive

em condições que devem ser compreendidas, e, além dos fatores ambientais (calor, estiagem, chuvas e alagações), ainda temos de considerar as características socioeconômicas, as influências culturais e familiares.

Seguem algumas características presentes em uma amostra de 28 comunidades, apresentadas pela SEE. Em relação à distância de uma casa à outra, “Em 5 delas as casas são próximas umas das outras (poucos metros), em 19 a distância é de 1 a 5 km aproximadamente e em 4 as casas ficam em mais de 5 km distantes umas das outras”. A principal atividade econômica é a agricultura, em 26 comunidades, a pesca em apenas uma e atividade no seringal em outra. Outra característica importante é o grande índice de analfabetismo entre os pais das crianças (SEE, 2010).

Todo esse conjunto de fatores, e outros mais, caracterizam a criança amazônica, em sua identidade, e apontam as suas necessidades. Identidade que percorreu as características de crianças indígenas, seringueiras, nordestinas e imigrantes, construindo a significação que temos hoje.

Ainda sobre os aspectos específicos da criança amazônica, a coordenadora nos diz:

Mas tem um grande desafio na Amazônia, é como atender as populações rarefeitas, a população está muito dispersa na floresta, apesar dos grandes investimentos em reforma agrária e das áreas de assentamento serem mais populosas, quando se trata de atender crianças que vivem em áreas isoladas as prefeituras não conseguem visualizar nenhuma possibilidade [...] (Coordenadora).

Pela dispersão das famílias nas áreas rurais, o acesso aos direitos básicos, a exemplo da educação infantil, fica comprometido. Esta é de competência dos municípios, o que justifica a fala da coordenadora. Nesse contexto, lembremos, então, o princípio 5º da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que discorre sobre as especificidades e variedades existentes nos contextos educacionais, o que se aplica perfeitamente à realidade da região amazônica:

Em quinto lugar, se a grande variedade de situações econômicas, sociais e culturais exige, evidentemente, diversas formas de desenvolvimento da educação, todas devem levar em conta os valores e preocupações fundamentais sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das Nações Unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha do

conhecimento, luta contra a pobreza, regulação demográfica, saúde (DELORS et al., 2010, p. 275).

O desenvolvimento pessoal, social, portanto, educacional da infância está relacionado ao desenvolvimento populacional, pois, sendo o Estado provedor, deveria oferecer condições a todos os cidadãos, sem distinção de idade, se do campo ou da cidade. A maior região do Brasil em extensão demográfica, a região Norte, que detém grandes riquezas naturais, não possui o nível populacional de outras regiões menores como o Sul e Sudeste, o que não significa que não possua necessidades tanto quanto o restante do país.

Nesse contexto, pensemos nas comunidades rurais que partilham com mais intensidade dessas necessidades. E, para fazer com que sejam garantidos os seus direitos, é necessário atentar para suas características, sua história, sua cultura, as significações construídas em torno da infância que vivem em locais de difícil acesso. A educação, então, além de sensibilizar-se para tal, deve ainda dispor de recursos para tornar os conhecimentos que os nortistas, e mesmo os amazônidas, possuem o mais significativos possível, só assim fará sentido a essas pessoas. A própria LDB (1996) dispõe:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Percebemos no texto da LDB (1996), descrito acima, que, ao mesmo tempo em que a lei sugere as adequações necessárias às especificidades, no artigo 28º, também padroniza e exclui os que não se adequam à proposta, descrita no artigo 30º. Essa incoerência no discurso legislativo nos aponta as fragilidades que a lei possui e a necessidade de revisão e ajustes na mesma, assim como da criação e efetivação de políticas mais inclusivas.

Não é de hoje que medidas são pensadas no Estado do Acre para possibilitar o acesso à educação de pessoas que residem em áreas distantes. Na década de 1980, em Xapuri, município do Estado, foi criado o projeto “Seringueiro”, criado pelo Centro de Trabalhadores da Amazônia, e que buscava alfabetizar os extrativistas para que os mesmos conseguissem negociar melhor com os latifundiários (Unicef, 2004). Iniciativas como essa são fundamentais para o desenvolvimento social e do Estado como um todo.

Sobre tais ações de oferta do ensino e inclusão, o quarto princípio presente no relatório da Unesco, Educação: um tesouro a descobrir, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors et al. (2010, p. 274) discorrem:

Em quarto lugar, a renovação da educação e qualquer reforma correspondente devem se basear numa análise refletida e aprofundada das informações de que dispomos, a respeito de ideias e práticas que deram bons resultados, e na perfeita compreensão das exigências próprias de cada situação particular; devem ser decididas de comum acordo, mediante pactos apropriados entre as partes interessadas, num processo de médio prazo.

Com a inexistência de outra forma de educação infantil que atenda às crianças de quatro e cinco em locais de difícil acesso, vemos no “Asinhas” a possibilidade da não exclusão, do acesso e da possibilidade do desenvolvimento dessas crianças, privadas de um direito pelas suas condições geográficas, socioeconômicas e culturais.

Assim, o programa surge, segundo a proposta pedagógica do “Asinhas” (SEE, 2009, p. 15), com o seguinte objetivo:

[Geral] Garantir às populações rurais, residentes nas áreas de difícil acesso, a oferta de Educação Infantil para crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, acionando o “regime de colaboração” e criando as condições durante 6 anos, para que as prefeituras, gradativamente, assumam sozinhas a Educação Infantil na zona rural.

Ao que percebemos, esse objetivo (geral) foi atingido em parte, de acordo com os dados apresentados pela SEE, pois as prefeituras ainda não se tornaram independentes em relação à educação infantil na zona rural, e, quanto à realização do programa, está ainda o Estado acompanhando, com a Secretaria Municipal de Educação, o seu desenvolvimento, por meio da Secretaria Estadual de Educação.

Quanto aos objetivos específicos, verificamos que estão sendo atingidos. As propostas apresentadas pelo Programa (SEE, 2009, p. 20)são

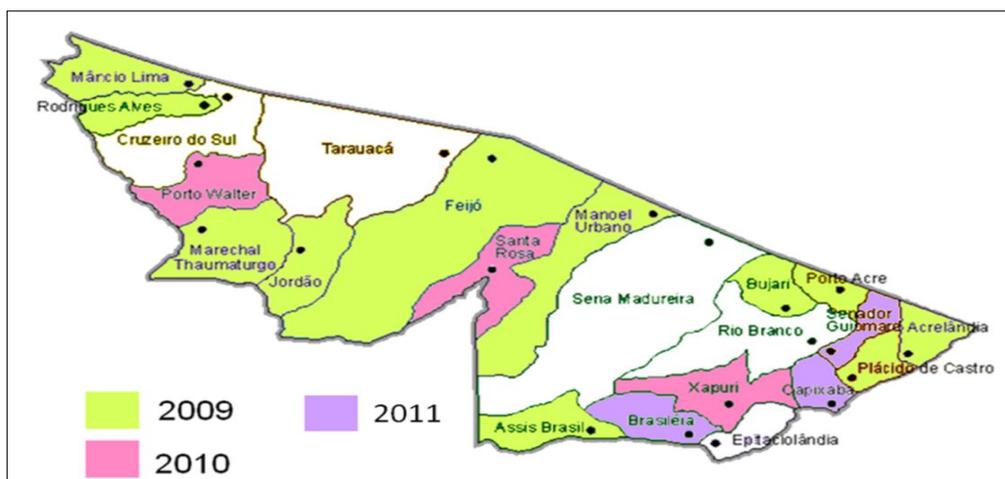
- Desenvolver as capacidades próprias das crianças de 4 e 5 anos, através de metodologia própria, material estruturado e acompanhamento sistemático;
- Promover a formação continuada, em serviço, de agentes de educação, supervisores e técnicos da SEE e SEMES na Proposta Pedagógica do Projeto Asas da Florestania Infantil;
- Articular as famílias e comunidades para o processo educacional.

Em outras palavras, nos diz uma das colaboradoras que o programa tem como objetivo “[...] *atender essas crianças que estavam fora do sistema de educação. A primeira ideia é assim, que aquelas crianças de 4 e 5 anos têm os mesmos direitos das crianças de 4 e 5 anos da zona urbana, e elas estavam sendo privadas disso*” (Técnica). Assim como expõe a coordenadora:

[...] eu tenho dificuldade de dizer que o objetivo dele é só assegurar a escolarização, o atendimento à educação infantil. Eu acho que ele é muito mais que isso, é uma garantia de direitos é a gente garantir a essas crianças que estão nos lugares vincões desse Estado, oportunidades de acessarem a um bom livro de literatura infantil, ser estimuladas com brincadeiras, com atividades que os levem a exercitar mesmo o desenvolvimento neurológico cerebral criador, é estimular as diferentes capacidades criadoras dela, artísticas, lúdicas, enfim. Então eu acredito que é uma garantia de direito, é a gente tirar essas crianças do isolamento e do anonimato, é a gente, possibilitar o direito a um desenvolvimento infantil mais humano.

Quanto à abrangência, dos 22 municípios do Estado, 18 já ofertam o “Asinhas”, sendo eles Acrelândia, Assis Brasil, Brasileia, Bujari, Feijó, Jordão, Mâncio Lima, Manuel Urbano, Marechal Thaumaturgo, Plácido de Castro, Rio Branco, Rodrigues Alves, Senador Guiomard, Tarauacá, Porto Acre, Porto Walter, Santa Rosa do Purus e Xapuri. Em relação aos municípios que aderiram ao programa nos três primeiros anos de implantação, podemos visualizá-los no mapa ilustrativo, cedido pelo setor de ensino rural da Secretaria Estadual de Educação do Acre.

Mapa 2 - Adesão dos municípios por ano (2009 – 2011)



Fonte: Coordenação de ensino rural – SEE/AC.

Entre os anos de 2012 a 2014, os municípios de Rio Branco e Tarauacá aderiram ao programa, não fazendo parte, ainda, apenas os municípios de Cruzeiro do Sul, Sena Madureira e Epitaciolândia.

No Quadro 3, visualizamos o demonstrativo de participação dos municípios no ano de 2014, com descrição do número de matrículas, agentes, supervisores, comunidades e famílias atendidas.

Quadro 3 - Demonstrativo de participação - programa Asinhas da Florestania no ano de 2014.

MATRÍCULA INICIAL - 2014

Nº	Municípios	Mat. Inicial	Nº de Agentes	Nº de supervisor	Comunidades	Famílias
1	Acrelândia	197	22	1	21	189
2	Assis Brasil	155	15	2	18	140
3	Brasília	90	10	1	10	88
4	Bujari	115	17	1	18	100
5	Capixaba	88	8	1	8	65
6	Feijó	323	37	2	39	284
7	Marcílio Lima	103	13	1	13	100
8	Manoel Urbano	61	6	1	6	61
9	Marechal Thaumaturgo	227	48	1	42	274
10	Plácido de Castro	112	15	1	17	123
11	Porto Acre	80	10	1	10	68
12	Porto Walter	60	9	1	9	58
13	Rio Branco	159	15	1	15	157
14	Rodrigues Alves	27	3	1	3	22
15	Senador Guiomard	30	3	1	3	28
16	Santa Rosa do Purus	22	5	1	5	20
17	Tarauacá	120	11	1	11	110
18	Xapuri	64	10	1	10	91
	Total	2083	257	20	258	1978

Fonte: Coordenação do ensino rural – SEE/AC.

No Quadro 3, encontramos de forma detalhada a incidência de rematrículas do ano de 2013 para 2014, por módulos. Tais dados nos ajudam a compreender a dinâmica de entrada e permanência no programa, assim como as evasões, as

entradas no ensino fundamental, o número de agentes, supervisores e comunidade, por município.

Quadro 4 - Relatório de matrículas de 2014, permanência de estudantes de 2013 e migração para o ensino fundamental.

MATRÍCULA INICIAL- 2014																			
Nº	Municípios	Mat. Inicial	Nº de crianças por Módulo						Crianças que recém de 2013	Crianças que saíram para o EF	Nº de agentes			Supervisores			Comunidades	Famílias	Escola
			M I	M II	M III	M IV	M V	M VI			Antigos	Novos	Total	Antigos	Novos	Total			
1	Acrelândia	197	130	130	130	67	67	67	87	77	14	7	22	1	0	1	21	189	11
2	Assis Brasil	155	40	35	35	6			96	64			15	2		2	18	140	
3	Brasília	90	50						62	142		10	10		1	1	10	88	
4	Bujari	115	77	3	29	4	2		38	45	9	8	17	1		1	18	100	5
5	Capixaba	88	88						0	0	0	9	8	0	1	1	8	65	5
6	Feijó	323	245		78				78		18	18	37	1	1	2	39	284	28
7	Mâncio Lima	103	61	42									13	1		1	13	100	
8	Manoel Urbano	61							27	26			6		1	1	6	61	
9	Marechal Thaumaturgo	277	192	32	30	9	8	6	85				48	1		1	42	274	
10	Plácido de Castro	112	58			54			78	47			15	1		1	17	123	
11	Porto Acre	80	75	20					20				10		1	1	10	68	6
12	Porto Walter	60											9	1		1	9	58	
13	Rio Branco	159							45	55			15	1		1	15	157	4
14	Rodrigues Alves	27	27								0	3	3	1		1	3	22	
15	Senador Guiomard	30											3		1	1	3	28	
16	Santa Rosa do Purus	22			22								5	1	0	1	5	20	
17	Tarauacá	120	120								0	11	11	0	1	1	11	110	11
18	Xapuri	64							51	40			10		1	1	10	91	
Total		2083									41	66	257	12	8	20	258	1978	

Fonte: Coordenação do programa Asinhas da Florestania (SEE).

Ainda em relação à Tabela 3, destacamos que os municípios de Capixaba, Rodrigues Alves e Tarauacá iniciaram o programa no ano de 2014, não apresentando, dessa forma, dados progressivos. De forma geral, os dados demonstram que 2.083 matrículas foram realizadas em 2014, sendo que 667 crianças foram rematriculadas, e 496 saíram do “Asinhas” e ingressaram no ensino fundamental.

Em 2015, o número de crianças atendidas pelo programa subiu para 2.188. Dados expostos na Tabela 3.

Tabela 3 - Abrangência do programa Asas da Florestania Infantil (2009 – 2015).
ATENDIMENTO/ CUMULATIVO

Ano	Municípios	Crianças	Supervisores	Agentes	Famílias	Comunidades
2009	12	1.110	12	103	927	123
2010	14	1.678	18	181	1.397	186
2011	18	2.431	20	247	2.135	260
2012	17	2.548	19	310	2.204	300
2013	15	1.869	18	234	1.648	234
2014	18	2.083	20	257	1.978	257
2015	18	2.188	20	279		259
Total		13.907	127	1611	10.289	1.619

Fonte: Secretaria Estadual de Educação – Coordenação de ensino rural.

A tabela nos mostra que houve crescente participação dos municípios do ano de início do programa em 2009 até o ano de 2015. No entanto, nos anos de 2012 e 2013, percebemos que o crescimento na abrangência não foi contínuo. Apesar de que, em 2012, os números relacionados ao atendimento às crianças foi o maior (2.548) se comparado a todos os outros anos, de agentes envolvidos (310), de comunidades atendidas (300) e famílias (2.204) também.

A coordenadora entrevistada afirma: “[...] *Parece pouco, mas se você visualizar o que a gente atende hoje, pro que a gente atendeu, e a gente trabalha com população mais isolada, pra gente é um número significativo [...]*”. É salutar levar em conta que o número de pessoas residentes nas áreas de difícil acesso é bem menor que a população urbana, e, no Acre, como aponta o Censo 2010 (IBGE, 2010), a população rural compreende 201.280 mil habitantes, enquanto que moram na zona urbana 532.279 mil pessoas.

Para a realização do programa, os municípios que o aderem, na maioria das vezes, precisam dispor de alguns recursos, a depender de suas especificidades. Uma publicação do Núcleo Municipal de Tarauacá, município do Acre, expõe sobre os meios de transportes que precisaram adquirir para desenvolver as atividades do programa Asas da Florestania:

O programa é desenvolvido nas escolas da zona rural localizadas às margens dos rios Muru e Tarauacá e BR 364. Para isso, conta com uma equipe organizada de coordenadores e professores e mais, uma infra estrutura de 40 barcos e 3 ônibus para o transporte escolar de todos os alunos. Recentemente, o município ganhou reforço de uma caminhonete, mais um barco e uma moto, cedidos pelo governo do Estado e financiados pelo Banco Mundial, um dos principais parceiros do programa, juntamente com a Fundação Roberto Marinho (GOMES, 2016).

Ainda quanto à adesão do projeto por parte dos municípios, um dos pontos que pode prejudicar a ampliação do programa, segundo a coordenadora e a técnica entrevistadas, é o pouco interesse de alguns secretários municipais, pois, como sua implantação não é uma obrigatoriedade, fica livre a escolha por parte desses gestores, que são influenciados por vários fatores, inclusive por anseios políticos partidários. No entanto é válido retomar que é de competência do município a oferta da educação infantil, sendo esta independente da localidade, e ainda, é direito da população ter acesso a esse serviço.

Dessa forma, vemos como incoerente o poder dos gestores municipais de escolher ofertar ou não o programa “Asinhas”, já que a educação infantil regular não é ofertada a este público e também não atende às suas necessidades, e o programa está legalizado, aprovado pelo CEE/AC.

A técnica entrevistada afirma:

[...] Eu acho que ainda não descobriram a importância, porque como eu te falei, no início eu não acreditava, as pessoas também não acreditam, eu acho que não descobriram ainda a importância [...] Tem a questão política também, eu acho que é um fator que influencia muito [...] E a dificuldade também, porque de início exige um pouco do município, porque não tem ainda o recurso pra essa atividade, então todos os municípios têm que iniciar com recurso do próprio município, de reserva do município [...].

Ou seja, o município adere ao programa, mas tem que dispor de uma reserva financeira para financiar o primeiro ano, no ano seguinte, com o cadastro dos estudantes no censo, a União repassa por meio do Fundeb o recurso destinado à educação, por estudante. Também, acontece de algumas prefeituras utilizarem recursos próprios para o financiamento. Ao que percebemos, tudo depende da vontade de fazer.

Destacamos ainda que, no programa, mesmo com o acompanhamento da SEE, o pagamento dos agentes é de responsabilidade do município: *“eles são responsáveis de fazer o pagamento do agente, o Estado entra com todo o material, formação, mas o município precisa pagar os agentes (técnica)*. A possível falta de recursos, segundo as entrevistadas, finda por ser a mais frequente justificativa de alguns gestores para a recusa em desenvolver o programa. No entanto esse discurso não é válido, já que os municípios recebem verba específica para investimento na educação.

Para melhor compreensão da função dos entes envolvidos (Estado e municípios), vejamos as atribuições previstas para cada um destes, pela proposta pedagógica do programa. Além da seleção, contratação e pagamento dos agentes, é de responsabilidade dos municípios:

- Mobilizar as comunidades para a implementação do projeto;
- Realizar a matrícula;
- Selecionar e contratar os agentes e supervisores;
- Organizar e manter uma Coordenação Municipal do Projeto;

- Assessorar técnica e pedagogicamente os agentes educadores, garantindo condições necessárias das atividades pedagógicas com as crianças;
- Organizar e implementar encontros pedagógicos, garantindo as condições necessárias a sua realização;
- Assegurar padrões mínimos de qualidade no atendimento;
- Realizar avaliação de desempenho do projeto. (SEE, 2009).

Já à SEE compete:

- Garantir a formação continuada e em serviço dos agentes de educação e supervisores na metodologia do projeto;
- Fornecer material didático elaborado especialmente para a proposta do projeto;
- Fornecer kit's pedagógicos necessários aos agentes e às crianças para a realização das atividades;
- Organizar e manter um sistema de gestão do projeto, em parceria com os municípios;
- Articular a operacionalização do projeto nos municípios;
- Realizar acompanhamento pedagógico às crianças e às famílias, no decorrer do programa, anualmente, por amostragem;
- Realizar acompanhamento pedagógico aos agentes, anualmente, por amostragem;
- Realizar encontros bimestrais com os supervisores;
- Realizar avaliação sistemática do desenvolvimento do programa junto aos agentes de educação e supervisores;
- Realizar avaliação de desempenho do projeto. (SEE, 2009).

Com a descrição das competências previstas na proposta pedagógica, podemos perceber que, mesmo sendo as prefeituras as responsáveis pela efetivação da educação infantil, o Estado não se exime em buscar ofertar a escolarização a essa população, possibilitando a inclusão e diminuindo a probabilidade de fracasso escolar em anos posteriores do ensino fundamental.

Além do fator econômico, apontado pelos secretários municipais, segundo as entrevistadas, e a dificuldade de acesso às casas dos estudantes, outras dificuldades foram elencadas pelas representantes da SEE:

- relação com os gestores dos municípios – o programa não foi efetivado em todos os municípios, em parte, por conta dos interesses incomuns entre municípios e Estado, ou seja, quando não compartilham da mesma ideologia partidária;
- mobilidade territorial – as famílias mudam constantemente de endereço e, muitas vezes, não comunicam ao agente. Apesar de que os vizinhos sempre dão notícias do paradeiro dos que se foram. É prejudicial ao

processo de aprendizado e desenvolvimento da criança que vem crescendo com o acompanhamento do programa e repentinamente este é encerrado;

- mudança de secretários municipais – a inconstância de secretários nas Secretarias Municipais de Educação é considerada uma dificuldade, pois, a cada mudança, todo processo de convencimento e adesão tem que ser iniciado novamente, o que causa desgaste à equipe da Secretaria Estadual.

As dificuldades relacionadas aos gestores municipais não existiriam se as políticas públicas educacionais fossem realmente efetivas, com cobrança e prestação de contas em relação às responsabilidades desses entes. É preciso repensar, discutir, acompanhar e monitorar as políticas que norteiam a educação infantil, assim como a educação no campo, que compreendem a abrangência do programa. A descontinuidade dessas políticas, por parte do poder público, que estejam apresentando bons resultados à população, poderia ser, inclusive, considerada um crime, um retrocesso, uma ameaça ao desenvolvimento social.

Vejamos o relato da agente A que fala um pouco de suas experiências (dificuldades) a caminho das casas das crianças:

Outra vez, em outro ramal, eu vinha passando, o cachorro tava dormindo, ele não viu quando eu passei. Mas quando eu tava mais na frente, ele acordou, que ele me viu, ele saiu correndo atrás de mim... Lá no ramal do Curica, tem uma cobra... (Risos) Não sei o quê que ela tem comigo... [...] Ela vive lá! [...] Uma vez por semana a gente se encontra... Aí ela tá lá em “pezinha”, no meio do ramal, e ela fica lá em “pezinha”, eu tenho que esperar... Eu jogo pau, eu jogo... e ela não sai, ela fica lá! Eu tenho que parar, ficar esperando... Aí ela desce, vai lá pro meio da palheira... Aí é quando eu passo!

São percebíveis no discurso da agente uma satisfação e mesmo orgulho de experienciar tais situações em prol de seu trabalho. O querer fazer é fundamental para que as intempéries da rotina difícil que tem não a desestimulem, mas, sim, que sirvam de inspiração, crescimento e tema de discussão para reflexão acerca das possibilidades de melhora do seu dia a dia no programa.

A proposta do “Asinhas” apresenta muitas especificidades, principalmente, o fato de não haver uma estrutura física para o atendimento das crianças, a frequência com que acontecem as aulas, duas vezes por semana, e a qualificação profissional dos agentes de educação. No entanto o programa possibilita o contato das crianças

com vivências, habilidades e conteúdos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos princípios estabelecidos pela Unesco, na Conferência Mundial de Educação para Todos, com as adequações para a realidade local, e, também, atendendo, em parte, à CF.

A psicologia reconhece a importância das especificidades contextuais e socioculturais no processo de escolarização e fomenta a observância destas. Inserir temas relevantes ao desenvolvimento social, político e cultural é fundamental para a construção ética e cidadã dos estudantes. Assim, o aprendizado ocorrerá por meio de estímulos conhecidos, despertando o interesse, ao mesmo tempo em que permeará conteúdos previstos pela legislação educacional, o que resultará em conhecimento significativo para a vida das crianças.

Podemos citar, como temas importantes que são trabalhados no contexto do “Asinhas”, as várias culturas, dentre elas, a indígena e a afro-descendente, a riqueza da natureza, os mitos das florestas, a preservação do meio ambiente e tantos outros, que são trabalhados por meio de contação de histórias, cantigas de roda, entrevistas, brincadeiras, jogos, utilização de recursos naturais e outros.

Outro grande benefício do programa para o desenvolvimento infantil é o favorecimento da compreensão de si, do outro, por meio do estímulo ao processo empático, em que a afetividade também é desenvolvida.

Ao que vemos, o programa possibilita a educação estruturada, no sentido de estar pensada, planejada e organizada a favorecer o desenvolvimento de crianças na segunda infância. No entanto não podemos classificá-lo ainda enquanto educação infantil, se tivermos como referência os artigos 30 e 31 da LDB (1996/2013), já que esta prevê um local (pré-escolas), carga horária mínima de 800h anuais, um mínimo de 200 dias letivos, com, no mínimo 4h diárias de atividades.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

Também destacamos nessa comparação o desenvolvimento de aspectos sociais citados pela LDB como objetivo da educação infantil. No programa, pode ser que esse aspecto não seja fortemente estimulado pelo fato de as aulas serem individuais, ou no máximo em pequenos grupos de crianças de uma mesma localidade. Neste caso, a diversidade ficaria mais restrita, segundo o que prevê a legislação, se levarmos em conta a diferença de se ter uma sala de aula com crianças de vários locais. Outras características que são incongruentes entre programa e legislação está presente na resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dentre outros, destacamos os artigos 5º e 8º:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, **as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos** que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

[...]

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, **quatro horas diárias** e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

[...]

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, **à convivência e à interação com outras crianças.** (grifo nosso).

O texto da resolução chama a atenção a três aspectos: a oferta em “espaços institucionais não domésticos”, a de, no mínimo, “quatro horas diárias” e a garantia

de “convivência e interação com outras crianças”. Já o “Asinhas” oferta aulas em domicílio de 2 a 4h, por encontro, a depender do módulo, e, em alguns casos, de forma individual. No entanto consideramos importante apontar alguns benefícios desses aspectos do programa, como:

- atendimento em domicílio - o fato de as aulas acontecerem nas casas traz segurança às crianças e envolve a família no processo de ensino e aprendizagem;
- atendimento personalizado (individual e em pequenos grupos) - oferecer de 2 em 2h30 de atenção exclusiva a uma mesma criança ou a um pequeno grupo certamente favorece a aprendizagem dos mesmos, a ponto de não ser congruente o tempo cronológico¹⁰ com o tempo psicológico¹¹ da ação.

Corroborando os benefícios acima mencionados, de acordo com os discursos dos participantes desta pesquisa, as características consideradas positivas, compreendem ainda:

- melhor compreensão dos processos de aprendizagem do estudante por parte dos agentes, pelo número reduzido por atendimento;
- a participação mais efetiva da família;
- o contato com a natureza no desenvolvimento das atividades.

Estamos diante de características marcantes e relevantes do programa que apresentam fatores positivos para a sua efetividade no processo de escolarização e de desenvolvimento das crianças.

Assim, segundo a coordenadora e a técnica entrevistadas, o diferencial do “Asinhas” será: “[...] *Eu acho que a grande ‘sacação’ do ASINHAS é o atendimento domiciliar, eu acho muito legal*” (coordenadora), e “*O diferencial do programa pra mim é esse atendimento personalizado, individual, porque cada criança é tratada como única, sendo o desenvolvimento delas muito rápido, eu acho que é isso.*” (Técnica). Já na visão da familiar da criança: “*Rapaz, é bom porque já começa a aprender, né, desde pequeno... Quando for pra escola já sabe alguma coisa! Tá bem avançado já?! E isso é bom...*”.

¹⁰ Tempo natural, mensurado por relógio, calendário e pela natureza (Sol, Lua, dia, noite, manhã, tarde, posição do Sol e outros).

¹¹ Tempo individual, acontece de acordo com a percepção de cada pessoa, é subjetivo, composto por sensações intrínsecas advindas de situações vividas.

Ainda quanto aos ganhos, na fala dessa familiar entrevistada, percebemos a satisfação em relação aos resultados, destacando o quanto a criança tem se desenvolvido com as aulas e o quanto esta gosta.

Uhum... Percebo, porque ela não sabia, é... Diferenciar as cores, né... Assim, o que era verde, azul... Ela já sabe! Já conhece as letras do nome dela... Já conhece direitinho... Só os números que ela não sabe ainda, né?! Mas o quê... Ela não tem uns três meses de aula... [...] Ontem ela tava me mostrando umas fichinhas, dizendo o que era verde, o que era amarelo... Então eu acho que já tá tendo, né?! [...] Ela gosta muito! Por ela, ela estudaria todo dia! (Risos) Todo dia, todo dia! Mas não pode, né?!

No viés psicológico, podemos fundamentar a aprendizagem e o desenvolvimento na metodologia utilizada pelo “Asinhas” com o construtivismo e mesmo com a teoria histórico-cultural. O construtivismo, por haver a interação das crianças com o meio em que vivem, por meio da ludicidade, psicomotricidade e atividades direcionadas a aspectos do desenvolvimento, levando em conta as características da segunda infância; já a teoria histórico-cultural pode ser percebida com a valorização da própria cultura para o ensino, utilizando-se de elementos do contexto em que vivem, assim como da interação com o agente, com a família e, quando possível, com outras crianças.

Na fotografia 3, visualizamos um pequeno grupo de crianças que, direcionado pela agente, desenvolve atividades pedagógicas e interage entre si.

Fotografia 3 - Grupo de crianças em atividade no “Asinhas”.



Fonte: Coordenação de ensino rural – SEE/AC.

Como já apresentamos, o programa possibilita vivências que propiciam o desenvolvimento cognitivo de crianças de quatro e cinco anos de lugares que não ofertam outras oportunidades, garantindo o acesso à educação, mas não da mesma

forma das que moram na zona urbana, que têm disponíveis uma série de recursos e oportunidades para o seu aprendizado. No entanto, enquanto não se tem outra forma que atenda por completo às necessidades e aos direitos das mesmas ao processo de escolarização, é uma iniciativa plausível.

Fotografia 4 - Kit literário distribuído às crianças.



Fonte: <http://noticiasdoacre.info/asinhas-da-florestania-realiza-entrega-de-livros-infantis/>

Os agentes utilizam a contação de histórias, com a leitura de livros infantis, o uso de fantoches e outros recursos para o estímulo do desenvolvimento da linguagem, da cultura, da imaginação, da memória e da afetividade. A ludicidade faz parte das atividades diárias do programa, atendendo ao que propõe o art. 9, da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

[...] (BRASIL, 2009).

Fotografia 5 - Criança manuseando fantoche em encontro com agente do “Asinhas”.



Fonte: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/11/reunio-sobre-primeira-infncia-asas-da-florestania-infantil-8-728.jpg>

Em muitos locais, as crianças não têm contato com o mundo da escrita e da leitura. O programa oferece alguns materiais didáticos que possibilitam, além do contato da criança com a leitura, escrita e contação de histórias, também o dos demais membros da família, que, de forma geral, apresentam nenhuma ou baixa escolaridade. Prejuízos, com certeza essas ações não causarão, neste caso, só têm a somar para o estímulo ao desenvolvimento das crianças, já que a linguagem, pensamento lógico e imaginação serão fortemente estimulados.

Tem lugar que a gente vai, que as crianças só têm acesso a material escrito quando a gente leva, até então elas não tiveram acesso a nenhum tipo de história, a nenhum tipo de material escrito, então essas crianças podem ser condenadas ao fracasso porque não têm estímulo. Então pra mim, esse programa é oportunidade, oportunidade de desenvolvimento, oportunidade de ter sucesso, oportunidade... (Técnica).

A criança, na segunda infância, está em pleno desenvolvimento cognitivo, com a memória e a linguagem destacando-se dentre os ciclos que envolvem seu crescimento. Dessa forma, a Psicologia do Desenvolvimento afirma que existe grande necessidade de estimulação do meio para o desenvolvimento de suas

habilidades, neste caso, a contação de histórias, e mesmo o contato com os livros, é fundamental.

Fotografia 6 - Recorte, dobradura e pintura: marcha soldado – crianças.



Fonte: Coordenação do ensino rural – SEE/AC.

A maior parte das atividades são desenvolvidas no quintal das casas, em contato com a terra, o mato, o vento. Coletar da própria natureza objetos para usar nas aulas é comum, como, por exemplo, catar semente para fazer colagem em uma figura, usar o barro para moldar as miniaturas dos membros da família, o bambu para brincar de cavalinho e outras estratégias que estimulam, também, a criatividade e psicomotricidade das crianças. As experiências práticas fazem parte da metodologia do programa e são essenciais para o desenvolvimento como um todo e para o processo de escolarização.

A ausência da educação para crianças da floresta que não têm a oportunidade de acesso é descrita por uma das agentes entrevistadas da seguinte maneira: *“Aí eles não têm essa questão da pré-escola... Não tem um preparativo pra chegar na escola... Eles chegam no primeiro ano, “nú e crús”*. Essa visão aponta não somente para a necessidade de acesso à educação dessas crianças, mas também para a significação que é dada pela agente ao “Asinhas”, atribuindo a função de pré-escolar, *“questão da pré-escola”*.

E, quando nos deparamos com a significação de escolarização, compreendemos que o programa atende, em parte, às características de tal, pois,

como visto na seção “Um olhar sobre o processo de escolarização de crianças: contribuições da psicologia para a educação infantil”, consideramos a escolarização o processo de escolarizar-se, ter acesso à educação formal e estruturada, com base na LDB, e, ainda, aquela é vista como a transformação, organização e utilização de saberes. O “Asinhas” proporciona uma escolarização diferenciada a essa população que possui suas especificidades.

Por meio das entrevistas, foi possível identificarmos as perspectivas das entrevistadas em relação ao programa:

[...] enquanto não se aparece outra oferta, a perspectiva é que amplie ainda, nós estamos em dezoito municípios, os municípios do Acre são vinte e dois, a gente precisa ampliar pra esses outros municípios que ainda não foram atendidos, e ampliar nos municípios que já têm, porque tem municípios que atendem três comunidades, municípios que já atenderam doze comunidades, então essa questão de ficar mudando de secretário atrapalha muito, mas a perspectiva é de ampliação. (Técnica).

Ah, com certeza aí é do aluno chegar lá no primeiro ano já, praticamente, alfabetizado! Né... Ele conhecendo o alfabeto, conhecendo as letras, os números, os dias da semana, os meses do ano... Que são coisas que a gente trabalha... As músicas que são cantadas, as cantigas de roda, tudinho, direitinho... (Agente A).

Pois é... Porque é muito bom! Esse projeto, ele é um projeto muito bom! Apesar de quase não conhecer esse projeto, porque eu fui conhecer agora, né, recentemente... Mas é um projeto muito bom, que deveria continuar, porque... até mesmo pelo relato da diretora da escola, que diz assim, que os alunos que passam pelo “asinha” já chegam, olha... dando show mesmo! Muito diferente! (Agente B).

Com os relatos, além da expectativa de continuidade da oferta do “Asinhas”, é possível perceber que há uma atenção especial para o processo de letramento (alfabetização) das crianças para ingressarem no ensino fundamental, é claro que sem minimizar a importância do favorecimento do desenvolvimento das potencialidades infantis para as próximas etapas da vida, o que também foi observado nos discursos e na proposta pedagógica.

Uma das entrevistadas aponta, também, o que considera que poderia melhorar no programa:

Poderia ser melhorado... eu acho que... ter mais professores, na área... porque as vezes a gente fica supercarregado, no meu caso... eu tava com 15 alunos, eu tava que não tinha horário mais nem pro

almoço... Acho que deveriam fazer lotação de mais professores (Agente B).

Acreditamos que por diversas circunstâncias que envolvem os agentes educacionais, que serão descritos na subseção 5.5, exista certa dificuldade na contratação e permanência desses profissionais no programa. Por outro lado, o relato ratifica a necessidade desse atendimento, diante do número de crianças a que uma única agente estava atendendo, estando aproximado ao número de crianças que são atendidas em uma classe de ensino infantil regular. Mas vale ressaltar que essa situação pode ter sido atípica, já que a proposta pedagógica prevê o número máximo de dez estudantes por agente.

5.3 A proposta curricular

A resolução CNE/CEB, nº 4, de 13 de julho de 2010, artigo 13, define assim currículo : “configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”.

A proposta curricular é uma organização de execução com os objetivos, metas, procedimentos e informações que nortearão o desenvolvimento das atividades educacionais. O currículo, “referencial concreto da proposta pedagógica” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 346), deve considerar

- os conhecimentos reais que elas têm e a importância do professor ser mediador do processo de ampliação desse repertório e de acesso ao conhecimento historicamente produzido;
- as especificidades relativas a cada etapa do desenvolvimento infantil;
- a necessidade de combinar a dimensão cognitiva, afetiva e lúdica, tendo em conta a faixa etária nessa etapa da escolaridade, bem como ações que favoreçam a afirmação de valores e da identidade na constituição da auto-estima;
- o papel da brincadeira na aprendizagem das crianças, que é um recurso fundamental para a compreensão do mundo, de si mesmas e das ações humanas;
- a relevância de planejar ações pedagógicas compatíveis com as práticas sociais reais, para que não se crie um mundo escolar artificial, infantilizado, asséptico e sem desafios;
- a necessidade de organizar o tempo e o espaço de modo coerente com as concepções de criança, ensino, aprendizagem e desenvolvimento que norteiam a ação educativa;

- a importância de entender a diversidade e a heterogeneidade das crianças como fundamentais para os processos de socialização, construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal, uma vez que é no convívio com a diferença que eles acontecem de modo plural;
- diferentes formas de organização do tempo pedagógico – da rotina – que garantam atividades coletivas, em pequenos grupos, entre crianças de mesma idade, entre crianças de idades diferentes, em um espaço previa e intencionalmente organizado conforme as propostas de atividade (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 35).

Esses são aspectos que a equipe pedagógica, na organização curricular, deve ter como base, assim como o professor deve levar em conta para conseguir com eficácia e eficiência desenvolver suas atividades. O programa prevê em seu currículo e em sua metodologia todas essas características. Sendo os agentes, no papel de professores, os responsáveis em concretizar, e a equipe de acompanhamento, de monitorar a execução.

O “Asinhas” tem como base o princípio da oferta a todos, independente de quão difícil seja o acesso a estes, assim como levar em conta a realidade em que vivem sua história, as situações a que estão expostas as crianças do campo e a necessidade de adequação de conteúdo que sejam significativos a suas vidas. Os artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação dão suporte à proposta (LDB 9394/1996).

Art. 23º. A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar -se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

[...]

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

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[...]

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ainda que as leis da educação apontem as especificidades que devem existir no ensino regular, há, por outro lado, certa resistência a ações que se distanciem dos modelos padronizados. Programas como o “Asinhas” são propícios à inclusão dos que não estão inseridos nessa homogeneização, e pode ser o início de um percurso que trará benefícios aos povos que não têm seus direitos atendidos por suas especificidades. Mudanças, aperfeiçoamentos e retomadas podem (e devem) ser necessários e fazem parte do processo de desenvolvimento e de movimento do sistema em que estamos inseridos.

Assim, o programa organizou o currículo, previsto nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em quatro grandes eixos: Linguagem Verbal, Letramento e Conhecimento de Mundo; Conhecimento de Temas da Natureza, da Sociedade e de suas Relações; Conhecimento Matemático; e Artes e Cultura Corporal.

Quadro 5 - Eixo transversal: ampliação do universo de conhecimento.

Continua

LINGUAGEM VERBAL, LETRAMENTO E CONHECIMENTO DE MUNDO	
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	
Objetivos [capacidade a ser desenvolvida pela criança]	Conteúdos [o que deve ser ensinado/trabalhado para que as capacidades sejam desenvolvidas]
Comunicar-se através da fala, ampliando gradativamente sua capacidade de ouvir e de adequar à linguagem oral as situações de intercâmbio interpessoal e aos contextos imaginativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar experiências próprias. • Demonstrar curiosidade sobre o que deseja saber por meio de perguntas e outros tipos de manifestação de interesse. • Expressar posições de acordo e desacordo, negação, certeza ou incerteza, possibilidade ou impossibilidade. • Expressar estados emocionais: satisfação e insatisfação, prazer e desagrado, surpresa, temor ou preocupação. • Narrar e comentar fatos passados ou presentes. • Avisar, sugerir, convidar, orientar ações. • Cumprimentar, despedir-se, agradecer. • Desculpar-se ou aceitar desculpas. • Expressar aprovação ou desaprovção. • Explicar as coisas que não estão presentes no momento. • Imaginar e planejar o curso de uma ação, podendo antecipar as condições de sucesso ou dificuldades previsíveis, não

	necessariamente precisando realizá-la.
Ouvir com atenção e interesse a leitura de diferentes textos realizada por outra pessoa, desenvolvendo comportamento de leitor.	<ul style="list-style-type: none"> Participar de situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc. Ampliar a capacidade de manter-se atento durante a leitura feita por outra pessoa. Estabelecer relações entre o que ouve e as próprias experiências, com ajuda de outras pessoas. Manifestar emoções ou sensações sobre os efeitos que os textos produzem. Comentar os textos lidos pelos adultos. Ampliar o repertório de conhecimento de textos.
Explorar materiais escritos mesmo sem ainda saber ler de forma convencional, desenvolvendo procedimentos de leitor especialmente com textos poéticos, listas, trechos de contos e outros textos conhecidos.	<ul style="list-style-type: none"> Brincar de ler. Tentar ler do jeito que conseguir, a partir dos conhecimentos que já tem. Imitar comportamentos e atitudes de leitor. Explorar os materiais impressos disponíveis, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. Valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento. Reconhecer os diferentes portadores textuais (livros, revistas, folhetos, postais...). Identificar o próprio nome, os nomes de outras pessoas e outras palavras conhecidas. Ajustar o que sabe que está escrito com o escrito (cantigas, parlendas, poemas etc.). Encontrar palavras em listas quando souber do que são as listas.
Produzir escritas (mesmo que de modo ainda não-convencional) em situações que se aproximem o mais possível das situações de uso social da escrita.	<ul style="list-style-type: none"> Participar de situações nas quais é preciso escrever por alguma razão (real ou simulada). Usar letras móveis para compor nomes de pessoas e objetos significativos. Ditar nomes de pessoas e objetos significativos para o adulto escrever. Escrever nomes de pessoas e objetos significativos. Escrever o nome próprio e de outras pessoas. Escrever textos curtos ou trechos, mesmo que de forma não convencional: parlendas, cantigas, poemas preferidos, títulos de histórias e livros, trechos de contos conhecidos etc. Escrever listas que fizerem sentido: de músicas preferidas, histórias que mais gostar, frutas, ingredientes para realizar uma receita culinária etc.
CONHECIMENTO DE TEMAS DA NATUREZA, DA SOCIEDADE E DE SUAS RELAÇÕES	
Objetivos [capacidade a ser desenvolvida pela criança]	Conteúdos [o que deve ser ensinado/trabalhado para que as capacidades sejam desenvolvidas]
Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo natural e social, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre fenômenos e acontecimentos e buscando informações que permitam saber mais.	<ul style="list-style-type: none"> Observar fenômenos verificando regularidades, com ajuda. Comparar diferentes observações, com ajuda. Registrar dados e informações por meio de desenho, com ajuda. Comunicar informações, observações e hipóteses. Empenhar-se em ouvir suposições e explicações de outras pessoas. Formular perguntas sobre assuntos de interesse. Interessar-se por investigar fenômenos e seres vivos. Conhecer características dos seres vivos do local onde mora (e de outros lugares), desenvolvendo atitude construtiva em relação a eles.
Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente. Cuidar do espaço e do ambiente de modo pertinente, considerando os conhecimentos adquiridos.

<p>vida, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar adequadamente de animais e plantas. • Conhecer o corpo, o funcionamento de alguns órgãos e algumas características. • Cuidar de si mesmo nos aspectos relacionados a higiene, alimentação e ações que favorecem a saúde. • Observar e explorar as possibilidades do próprio corpo, das suas qualidades, diferenças e semelhanças com os outros. • Expressar necessidades por meio do corpo – gesto e movimento. • Cuidar da postura quando prejudicial para o corpo. • Adaptar o próprio ritmo e a própria necessidade. • Controlar e regular progressivamente a conduta em relação às necessidades básicas. • Conhecer o próprio corpo e suas possibilidades, necessidades, sentimentos e sensações. • Proteger-se diante dos perigos. • Considerar o espaço e o tempo necessários/adequados às atividades que faz.
<p>Ampliar o conhecimento de si e do outro e estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar-se do outro. • Reconhecer a si mesmo como ser humano único, com características próprias. • Constituir progressivamente a identidade pessoal. • Aprender pensar a agir por si próprio, com incentivo dos adultos. • Valorizar a si mesmo e acreditar nas próprias possibilidades. • Aceitar as diferenças existentes entre as pessoas. • Identificar as próprias limitações e esforçar-se para vencer dificuldades superáveis. • Entender e respeitar normas e hábitos de convivência. • Interagir construtivamente com as pessoas de seu ambiente. • Conviver cooperativamente e colaborar com as atividades realizadas com outras pessoas. • Conhecer e valorizar histórias, brincadeiras, jogos, canções e costumes que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade. • Conhecer modos de ser, viver e trabalhar de membros de sua família e de outras comunidades.
CONHECIMENTO MATEMÁTICO	
<p>Objetivos [capacidade a ser desenvolvida pela criança]</p>	<p>Conteúdos [o que deve ser ensinado/trabalhado para que as capacidades sejam desenvolvidas]</p>
<p>Reconhecer algumas das funções dos números em contextos da vida cotidiana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as funções dos números em situações de uso.
<p>Reconhecer, comparar e registrar quantidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer quantidades iguais ou diferentes. • Registrar quantidades em situações de uso. • Comparar quantidades do ponto de vista quantitativo: utilizando relações de igualdade (tantos quanto) relações de desigualdade (mais que, menos que, maior que e menor que).
<p>Apropriar-se da sequência numérica oral, usando-a adequadamente em situações de enumeração de objetos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recitar a série numérica oral. • Contar oralmente de objetos. • Organizar objetos contados separando-os dos não contados.
<p>Ler, produzir e comparar escritas numéricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer alguns números da série numérica escrita. • Comparar de escritas numéricas. • Escrever números de diferentes grandezas, ainda que de forma não convencional.
<p>Resolver situações problemas que envolvam</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver situações problemas envolvendo a junção, diminuição e divisão de duas ou mais coleções.

juntar, diminuir e repartir por meio de estratégias e registros pessoais.	
Descrever a posição de objetos e pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a posição de objetos e pessoas. • Definir trajetos a partir de um ponto de saída e chegada.
Aproximar-se dos usos sociais das medidas de tempo, peso e altura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a passagem do tempo apoiadas no calendário, utilizando a unidade de tempo – dia, mês e ano – para marcar acontecimentos. • Identificar o peso e altura.
ARTES E CULTURA CORPORAL	
CORPO E MOVIMENTO / BRINCAR	
Objetivos [capacidade a ser desenvolvida pela criança]	Conteúdos [o que deve ser ensinado/trabalhado para que as capacidades sejam desenvolvidas]
<p>Expressar-se através do movimento para comunicar-se, utilizando gestos, expressões faciais e movimentos corporais em diversas situações como: brincadeiras, jogos, danças e demais expressões da cultura corporal.</p> <p>Utilizar as diferentes possibilidades de movimentar o próprio corpo no espaço e no tempo aperfeiçoando seus recursos e ajustando suas habilidades para jogar, brincar, dançar, imitar, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar gestos, expressões faciais, ritmos e movimentos corporais para expressar-se e comunicar-se com intenção. • Explorar elementos da cultura corporal como: a dança, as brincadeiras, o circo, os esportes, a mímica, o teatro, etc. para comunicar-se e expressar-se. • Escutar atentamente as explicações das atividades propostas. • Participar de brincadeiras e jogos em que seja necessário utilizar diferentes possibilidades de movimentar-se como: correr, saltar, dançar, balançar-se, pendurar-se, escorregar, subir, descer, etc. • Utilizar as possíveis variações do movimento, como: velocidade, lateralidade, força, impulso, intensidade, resistência, flexibilidade, intensidade etc. para jogar e brincar. • Utilizar das diferentes habilidades motoras para jogar e brincar com diferentes materiais e objetos. • Aceitar as regras e combinados sobre os jogos e atividades, como necessários à sua realização. • Explorar as diferentes partes do corpo e suas possibilidades de movimento, como os braços, as pernas, a cabeça etc.; • Explorar diferentes formas de equilíbrio variando apoios do corpo e das superfícies. • Perceber e valorização das próprias conquistas corporais. • Conversar sobre as atividades realizadas. • Comentar e debater as situações de desagrado que possam surgir durante as atividades.
ARTES PLÁSTICAS	
Objetivos [capacidade a ser desenvolvida pela criança]	Conteúdos [o que deve ser ensinado/trabalhado para que as capacidades sejam desenvolvidas]
<p>Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, a partir da apreciação da produção artística da sua comunidade e da exploração das características de diversos objetos e materiais. Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e valorizar a produção artística da sua comunidade. • Produzir desenhos, colagens, modelagens, pinturas, construções, etc. • Conhecer os procedimentos necessários na utilização de diversos materiais, como: pincéis, cola, tesoura, etc. • Identificar as cores. • Observar paisagens, objetos e seres vivos. • Apreciar suas próprias produções e das dos outros, por meio da observação.
MÚSICA	
Objetivos [capacidade a ser desenvolvida pela criança]	Conteúdos [o que deve ser ensinado/trabalhado para que as capacidades sejam desenvolvidas]
Ampliar o conhecimento de	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar interesse por cantar e produzir sons por meio de

<p>música que possuem a partir da apreciação da produção musical da sua comunidade e do contato com outros estilos musicais. Desenvolver e ampliar o gosto pela música.</p>	<p>objetos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. • Conhecer e valorizar a produção musical da sua comunidade. • Produção de desenhos decorrentes de ideias sugeridas pela escuta musical. • Pesquisa de objetos sonoros. • Memorização de canções tradicionais e de autoria conhecida, para ampliação de repertório musical.
--	--

Fonte: Coordenação do ensino rural – SEE/AC.

Os eixos apresentados estão organizados em apostilas elaboradas especificamente para o programa e que são utilizadas durante os módulos. Os agentes recebem orientações para a utilização das mesmas e do desenvolvimento de atividades previstas para cada aula. Os materiais didáticos foram elaborados a partir da realidade local e os conteúdos organizados em seis módulos. O ano letivo tem duração de sete meses.

Os encontros são organizados por momentos, a depender do tipo de atividade, que contemplam os vários saberes previstos na proposta curricular, o que dinamiza a ação e torna a aprendizagem mais prazerosa, a saber:

- “Prá começo de conversa” – momento inicial do encontro, quando as crianças, e mesmo os familiares, são convidadas a participar relatando o que sabem sobre o assunto. A intenção é deixar o momento mais agradável e aproveitar as experiências do dia a dia da família;
- “Lá vem história” – momento de cotação de história infantil, “de fadas, histórias indígenas, poemas, receitas, cantigas, parlendas...”;
- “Vamos cantar” – momento de exploração das músicas já conhecidas pela família, para em seguida ensinar outras, com atenção para as rimas, ritmos, sons corporais e o movimento com a dança;
- “Vamos brincar” – momento quando por meio das brincadeiras são trabalhados os temas propostos pelo currículo e o estímulo do desenvolvimento das crianças. Dessa forma, estas se interessam e participam com satisfação das atividades;
- “Descobrimo coisas do mundo” – as atividades desse momento se caracterizam pela exploração do meio em que vivem, de explorar as coisas, de levantar questionamentos sobre tudo o que as rodeia de forma a favorecer o pensamento e a aprendizagem;

- “Que número é esse” – nesse momento, são exploradas atividades que envolvam números, medição, espaço, tempo e lógica. Utiliza-se de calendários, do próprio tamanho das criança, de comparações, de jogos, de quantidade e de maquetes;
- “Fazendo arte” – momento quando a criatividade é mais ainda estimulada, envolve a imaginação e poder de criação. Para tanto, são utilizados recursos do próprio ambiente como o barro, gravetos e outros;
- “Lendo e escrevendo” – momento da leitura e escrita, quando não as conseguem ainda, as crianças fazem a escolha do livro e na escrita ficam livres para fazerem o que conseguirem;
- “Por hoje é só” – momento de encerramento, de orientações para tarefas de casa e já uma programação para o encontro seguinte (SEE, 2010).

Segundo a proposta pedagógica do programa (SEE, 2010), os módulos estão organizados da seguinte forma:

Quadro 6 - Organização dos módulos em dias letivos e carga horária.

Módulo	Dias letivos por Módulo	Encontros Semanais	Carga horária por Encontro	Carga horária	Carga horária total do Módulo
1	20	2	2h	4	40
2	20	2	2h18min	4,6	46
3	20	2	2h18min	4,6	46
4	20	2	2h42min	5,4	54
5	20	2	3h	6	60
6	20	2	4h	8	80
TOTAL					326

Fonte: Coordenação do Ensino Rural da SEE.

Ao tratarmos da organização estrutural de acompanhamento e supervisão, vemos que existem os núcleos regionais e técnicos que coordenam e dão o apoio necessário aos agentes do programa. Frequentemente, são realizadas capacitações para o aprimoramento da prática pedagógica. É o que diz a agente B:

[...] nós temos a formação uma vez no mês, pra ver o ponto positivo, o ponto negativo, o que pode ser melhorado... e a coordenadora sempre está acompanhando pra saber se nós estamos trabalhando mesmo... Tá certo, né, porque isso é bom! Eu gosto que a coordenadora esteja presente, porque sabe... eu não tenho muita experiência no Asinha... E quando a coordenadora tá lá, ela tá dizendo: Olha, isso tá certo! Isso não tá! Então, é bem melhor que a gente já começa corrigindo, a gente não fica no erro!

Destacamos que quem executa o programa é a Secretaria Municipal de Educação, mas a Secretaria Estadual acompanha, realiza o planejamento inicial, a

capacitação continuada e fornece os materiais didáticos até que os municípios tenham autonomia para dar continuidade, sozinhos, o que ainda não aconteceu. O programa tem em sua proposta um termo de cooperação entre Estado e município para o seu desenvolvimento.

5.4 O material didático

O material didático é elaborado pelo Instituto Abaporu de Educação e Cultura, que assessora o programa. É adaptado à realidade dessas comunidades e autoexplicativo, para o melhor manuseio dos próprios agentes. Vejamos o relato da coordenadora entrevistada:

[...] O material pedagógico é todo alicerçado nas diretrizes da Educação Infantil nacional. Por isso o material traz os quatro eixos, desde as linguagens, é... estimular linguagens, a linguagem matemática, estimular também a relação dele com a natureza e a parte artística. Então a gente pensou num material autoexplicativo, porque esse jovem não teria formação em magistério, mas a gente falaria com ele de Psicologia infantil, de Desenvolvimento infantil, sem psicologizar muito... Sem usar uma linguagem muito técnica, mas que ele compreendesse porque que essa atividade aqui é mais significativa do que essa. Qual o diferencial dessa atividade que estimula mais neurologicamente a criança, estimula o cérebro dela, a criatividade, os movimentos e não essa (coordenadora).

Fazem parte do kit pedagógico entregue aos agentes os seguintes materiais:

Quadro 7 - Kit agente entregue aos agentes de educação do programa “Asinhas”.

Continua

KIT AGENTE – ASINHAS			
ITEM (1)	DESCRIÇÃO DO MATERIAL (2)	UNID (3)	QUANT.(4)
1	Brincando com as letras - letras coloridas em plástico pacote com 62 peças	pacote	1
2	Brincando com os números - números coloridos em plástico, pacote com 56 peças	pacote	1
3	Apontador pequeno de lápis em plástico	und	2
4	Barbante nº 08 - 300 m cores diversas	rolo	2
5	Bola de borracha iniciação nº 10	und	1
7	Fantoches da Família Branca - Conjunto confeccionado em espuma e tecido pluminha, contendo 06 fantoches. Dimensão: 20 cm x 15 cm x 6 cm	pacote	1
8	Fantoches de Animais Domésticos - conjunto confeccionado em feltro, composto por: porco, vaca, cachorro, pato, coelho, joaninha, papagaio, gato, cavalo, galinha - nº de peças: 10 - 280x150 mm (cada) Embalagem: plástica	pacote	1

9	Fantoches Animais Selvagens - Conjunto confeccionado em feltro, composto por: girafa, jacaré, macaco, sapo, arara, tartaruga, lobo, leão, tucano e elefante - nº de peças: 10 - 280x150 mm (cada) Embalagem: plástica	pacote	1
10	Borracha Branca - 40x40 - tipo miolo de pão	und	3
11	Caderno brochura grande, pautado, com 96 folhas, medindo 200x275 mm capa flexível	und	1
12	Caneta esferográfica tinta azul, sextavada com furo de ventilação no corpo, de 1ª qualidade	und	2
13	Caneta esferográfica tinta preta, sextavada com furo de ventilação no corpo, de 1ª qualidade	und	2
14	Carregador de pilhas AA e AAA. contendo 04 pilhas AA . Entrada de energia - voltagem: 110 V, garantia 12 meses	und	1
15	Caneta esferográfica - vermelha sextavada com furo de ventilação no corpo, de 1ª qualidade	und	2
16	Cartolina escolar – 120 g – 50x66 cm – cores diversas	und	8
17	CD de músicas infantis: A arca de Noé – Vinícius de Moraes - Gravadora Universal, Lançamento 1981, Produtor Fernando Faro	und	1
18	CD de músicas infantis - Canções de brincar – Palavra Cantada - MCD World Music, Lançamento 2000 - Produzido por: Sandra Peres e Paulo Tatit	und	1
19	Cola branca tubo 90gr	und	1
20	Cola em bastão 40 gr	und	1
21	Dado Branco 16 mm	und	2
22	Envelope kraft - saco grande - 310 x 410 mm	und	1
23	Elástico nº 12 (peça de 6m)	peça	1
24	Fita adesiva gomada medindo 48 mmx50 m	und	2
25	Fita métrica 1,5 m em tecido telado	und	1
26	Globo terrestre Político. com 21 cm. Cada continente é representado por uma gama de cores que delimitam seus países. contendo informações geográficas terrestres e marítimas, modelo colado meridiano cristal pedestal plástico	und	1
27	Grampeador para papel com capacidade para 25 folhas, utiliza grampo 24/6 ou 26/6	und	1
28	Grampo para grampeador 26/6 niquelado, composição aço galvanizado, caixa com 5.000 grampos	caixa	1
29	Lápis de cor grande – caixa com 12 unidades	caixa	2
30	Lupa com clip, diâmetro de 45 mm e comprimento total de 110 mm	und	1
31	Lápis grafite preto nº 2 HB	und	2
32	Livro: Desmontando a anta - Autora Renata Bueno, Ilustração da autora Renata Bueno - 1ª edição São Paulo Editora FTD, 2010	und	1
33	Livro: O Menino que aprendeu a ver, Autora: Ruth Rocha 2ª edição - Editora Quinteto Editorial	und	1
34	Livro: O livro Mágico. Autor: K. T. Hao, Tradução Heloisa Pietro; Ilustrações Giuliano Ferri - 1ª edição Editora: FTD	und	1
35	Livro: Cinderela - Adaptação do texto Darcy Grisolia; Ilustrações de Avelino Guedes - São Paulo, Editora: FTD - (Coleção Contos Clássicos)	und	1
36	Livro: João e Maria - Recontado por Flávio de Souza; Ilustrações de Giulles Eduar, 1ª edição - São Paulo. Editora: FTD	und	1
37	Massa para modelar 180 g caixa com 12 cores	und	1
38	Mochila – Camping Mochila Canyon 70l, 50 litros, dimensões 60 cm altura, 36 cm largura, 20 cm	und	1

	profundidade, nas cores verdes musgo e verde bandeira, alças acolchoadas e reguláveis, com tela antiperspirante, argola de plástico para fixar objetos, prendedor peitoral, prendedor alça cintura para maior segurança e estabilidade, alça de mão, 1 compartimento no chapéu superior com zíper, 1 compartimento grande com divisão interna com acesso inferior que pode ser aberta tornando-se única, 2 bolsos frontais com zíper, 2 bolsos laterais, sendo com zíper, incluindo sobre-bolso com tecido tela comum e elástico, cadarço e terminal nos cursores, cadarço para fechamento superior		
39	Pilha alcalina AA com 04 unidades 1,5 volts nominal (medidas: altura 50,5 mm x diâmetro: 14,5 mm)	pacote	2
40	Papel A4 cores variadas, medindo 210x297 mm, 75 gr, pacote com 100 folhas	pacote	3
41	Pasta plástica transparente com elástico, dorso de 4 cm, cores: sortidas	und	11
42	Pincel escolar com pelos de pônei nº 06 para pintura, cabo curto em plástico na cor amarela, formato chato	und	1
43	Pincel marcador permanente ponta grossa cor azul cx com 06 unidades	caixa	1
44	Pincel marcador permanente ponta grossa cor preta cx com 06 unidades	caixa	1
45	Pincel marcador permanente ponta grossa cor vermelha cx com 06 unidades	caixa	1
46	Pincel escolar com pelos de pônei nº 12 para pintura, cabo curto em plástico na cor amarela, formato chato	und	2
47	Prancheta em acrílico com prendedor em acrílico tamanho A4	und	1
48	Prendedor de roupa utilidade doméstica em plástico - pacote com 12 unid	pacote	1
49	Régua plástica transparente – 30 cm	und	1
50	Régua plástica transparente de 50 cm	und	1
51	Relógio despertador de mesa em plástico com bateria, cores variadas, com mostrador de horas com números grandes. tamanho 5 cm de altura 5,5 cm de largura	und	1
52	Tecido oxford liso - Composição: 100% oliéster largura: 1,80 m cor: rosa, preto ou bege	metro	1
53	Tesoura escolar – sem ponta – cabo revestido plástico – inox 5”	und	2
54	Tinta guache caixa com 06 potes plásticos de 15 mL cada, com 06 cores	caixa	2

Fonte: Coordenação do Ensino Rural – SEE/AC.

Já as crianças atendidas recebem o kit contendo os seguintes itens:

Quadro 8 - kit criança do programa “Asinhas”.

Continua

KIT CRIANÇA – ASINHAS			
ITEM (1)	DESCRIÇÃO DO MATERIAL (2)	UNID (3)	QUANT. (4)
1	Apontador pequeno de lápis em plástico	und	2
2	Bambolê colorido de plástico medindo 60 cm	und	1
3	Bola de borracha iniciação nº 10	und	1
4	Borracha Branca - 40x40 - tipo miolo de pão	und	4
5	Brincando com as letras - letras coloridas em plástico pacote com 62 peças	pacote	1
6	Brincando com os números - números coloridos em plástico, pacote com 56 peças	pacote	1
7	Caderno brochura grande, pautado, com 96 folhas, medindo 200x275 mm capa flexível	und	1
8	Calculadora de bolso com visor: Cristal líquido, Funções: 4 operações básicas, desligamento automático, 8 Dígitos, alimentação: bateria e célula solar	und	1
9	Cola 40 gr	und	2
10	Espelho simples 14x10 cm com moldura plástica	und	1
11	Giz de cera grosso (GIZÃO), caixa com 12 cores	caixa	2
12	Lápis de cor grande – caixa com 12 unidades	caixa	2
13	Lápis Grafite preto nº 2 HB	und	4
14	Lupa com clip, diâmetro de 45 mm e comprimento total de 110 mm	und	1
15	Massa para modelar 180 g caixa com 12 cores	und	1
16	Mochila – Aluno Nylon 600, cores vermelho e amarelo, medindo 32cm, parte inferior, 26cm, parte superior, 36cm de altura e 17 cm de fole. Com zíper para acesso a parte interna medindo 80cm de extensão. Costa interna almofadada com espuma pac de 3mm, forrada com tecido resinado preto. Bolso frontal medindo 21x26 cm e 4cm na lateral, com zíper. Fole lateral: com dois bolsos em tela preta (sendo composição 100% poliéster), medindo 16x17 cm acabamento na boca com elástico 25 mm preto para acomodar garrafa. Porta documento transparente de identificação do aluno na parte externa (costas) da mochila medindo 7,5 cm por 10,5 cm. Alça de ombro, almofadada com espuma pac de 3 mm, com acabamento em fita de 100% polipropileno na cor preta. Alça de mão em fita polipropileno 100% polipropileno, na cor preta, presa por um suporte formato triangulo, medindo 50cm (medida acabada); Tendo um reforço no suporte do próprio tecido. Impressão da logomarca do Governo do Estado do Acre em silk screen com alto relevo (plastisol), em 4 cores no bolso frontal	und	1
17	Pasta plástica transparente com elástico, dorso de 4 cm, cores: sortidas	und	1
18	Pincel escolar com pelos de pônei nº 06 para pintura, cabo curto em plástico na cor amarela, formato chato	und	1
19	Pincel escolar com pelos de pônei nº 12 para pintura, cabo curto em plástico na cor amarela, formato chato	und	1
20	Prancheta em acrílico com prendedor em acrílico tamanho A4	und	1
21	Pula corda em sisal com 2 metros de comprimento e 10 mm de espessura, com cabo de madeira colorido com tinta atóxica	und	1

22	Tesoura escolar – sem ponta – cabo revestido plástico – inox 10 cm”	und	1
23	Tinta guache caixa com 06 potes plásticos de 15 mL cada, com 06 cores	caixa	1
24	Livro: Chapeuzinho vermelho, adaptação de texto Dulcy Grisolia; Ilustrações de Carlos Edgar Herrero - São Paulo Editora: FTD 2000 (coleção contos clássicos)	und	1
25	Livro: Desmontando o Tatu - Autora Renata Bueno, Ilustração da autora Renata Bueno - 1ª Edição São Paulo Editora FTD, 2010	und	1

Fonte: Coordenação do Ensino Rural – SEE/AC.

Esses materiais são distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação aos agentes e às crianças a cada início de módulo. As listas são extensas e diversas, possibilitando a execução de inúmeras atividades, atendendo ao que prevê a proposta pedagógica do programa. Essa disponibilidade de materiais para uso individual, no “Asinhas”, acaba sendo um grande diferencial, levando em conta que na oferta de educação infantil em pré-escolas isso não acontece.

Fotografia 7 - Agentes de educação do município de Porto Acre/Acre recebendo os materiais pedagógicos.



Fonte: <http://portoacre.ac.gov.br/>

Fotografia 8 - Agentes de educação do município de Tarauacá/Acre recebendo o kit pedagógico.



Fonte: <http://assecomtk.blogspot.com.br/2015/04>

5.5 Os agentes de educação

Os chamados “Agentes de educação” exercem a função de educador/educadora. Em 2015, o programa contou com 247 profissionais, já em 2016 esse número ainda não foi definido. Na educação infantil, são polivalentes e unidocentes. Diferente do Asas Fundamental e Médio que possui professores por área. A seleção dos mesmos se dá por meio de entrevistas (anexo G); estes devem ser de preferência residentes da comunidade, por causa da dificuldade de locomoção; muitos não possuem ensino superior, o que ocorre com mais frequência nos municípios menores, pois em Rio Branco, a capital, todos os agentes possuem graduação, alguns até mais de uma, como no caso de uma das participantes da pesquisa.

A agente A se apresenta da seguinte forma:

Ah! Aqui eu tenho a função de Agente de Educação, né?! Que é o mesmo de professor de pré-escola! A gente pode denominar assim...”, enquanto que a Agente B diz que sua função é ser professora, e também que “Bom, meu trabalho é agente da educação [...].

Para ser um agente de educação, segundo a proposta pedagógica do programa “Asinhas” (SEE, 2009), é necessário apresentar as seguintes características:

- Ter concluído o Ensino Médio ou estar cursando
- Expressar-se oralmente com clareza
- Escrever com clareza e objetividade
- Ser, de preferência, da comunidade
- Ter afinidade com criança
- Ter no mínimo 18 anos
- Ser responsável
- Ter capacidade de interação com as pessoas
- Ser criativo
- Ter flexibilidade e dinamismo para o trabalho em equipe.

(SEE, 2009).

Quanto às atribuições dos agentes de educação, espera-se dos mesmos:

- Conhecer a proposta do Programa e comprometer-se com os resultados pedagógicos
- Participar dos momentos de formação e das reuniões de planejamento
- Promover de forma instigante a pesquisa e a experimentação
- Introduzir no plano de trabalho assuntos de significância para a criança
- Utilizar técnicas que dinamizem o trabalho com as crianças: as atividades coletivas, pesquisas, debates entre outros
- Fornecer às famílias informações para acompanhar o desenvolvimento da criança
- Fornecer as informações necessárias ao bom andamento do trabalho, através dos registros, com fidedignidade e em tempo hábil às SEMES e à SEE
- Avaliar sistematicamente as crianças em suas atividades diárias, realizando intervenções adequadas para uma boa situação de aprendizagem
- Ter exclusividade para o programa, dada a natureza do trabalho que exige ausentar-se da comunidade para participar das formações, encontros pedagógicos, oficinas; e, por vezes, pernoitar na comunidade onde estiver atuando
- Garantir a fidedignidade de todas as informações inerentes ao desenvolvimento das ações de sua responsabilidade e o envio delas em tempo hábil às SEMES. (SEE, 2009).

O fato de os próprios jovens da comunidade, ex-estudantes do Asas, serem agentes de educação é justificado, também, pelo favorecimento da geração de renda, pois, além de ser difícil para outros que não tenham esse perfil chegar às comunidades, também é positivo o fato de já serem conhecidos das famílias, de já

saberem das vicissitudes dos locais e ainda ganham seu salário, favorecendo o desenvolvimento social e regional.

[...] nós pensávamos nos jovens lá, porque a gente iria gerar renda na própria comunidade, que tem a questão econômica, que a gente não pode desvincular, jovens que ficam desempregados sem perspectiva. Se eles geram renda, a gente fortalece a autoestima deles, a gente dá a eles a possibilidade de se sentirem, partes importantes, e contribuir, é... a gente apostou que eles são capazes também de fazer esse trabalho.(Coordenadora).

Atentando-nos ao viés pedagógico, podemos refletir se não haveria prejuízos ao processo de ensino e de aprendizagem pelo fato de os agentes não possuírem formação para tal. O que percebemos é que tal medida, adotada pelo programa, possui, sim, pontos positivos como as citadas anteriormente, e como negativo a não qualificação adequada dos profissionais. “Adequada” porque qualificação estes recebem, com os planejamentos, treinamentos e supervisões, mas não possuem, em sua maioria, formação de nível superior. No entanto, como ainda não há como atender a todas as comunidades com profissionais graduados e o perfil atual tem atendido à demanda, segundo o discurso das entrevistadas, permanece como está e acaba sendo uma medida mais favorável do que desfavorável.

[...] porque esse jovem não teria formação em magistério, mas a gentealaria com ele de Psicologia infantil, de Desenvolvimento infantil, sem psicologizar muito... Sem usar uma linguagem muito técnica, mas que ele compreendesse porque que essa atividade aqui é mais significativa do que essa. (Coordenadora).

Segundo a coordenadora entrevistada, o não envolvimento de agentes graduados se dá pelo pouco interesse dos mesmos em lecionar nos lugares distantes, sendo mais prático e fácil para aqueles que já moram e são conhecidos nas comunidades. Em Rio Branco (Acre), por ser capital, o acesso às comunidades finda por ser mais fácil, sem, inclusive, em muitos casos, os mesmos terem que fixar moradia nesses locais. Das duas agentes entrevistadas, uma voltava para a cidade todos os dias e a outra apenas nos finais de semana.

Os interessados em ser agentes de educação do programa realizam o processo seletivo simplificado e, quando aprovados, são contratados temporariamente, por período determinado, podendo este ser renovado por igual tempo. A jornada de trabalho diária é de até 6h, e até 30h por semana. Quando

contratados, participam do planejamento inicial, dos mensais, além de serem acompanhados quinzenalmente pela equipe de supervisão das secretarias municipais.

Para aqueles que já atuaram no programa, a Coordenação do Ensino Rural (CER/SEE/AC) elaborou um instrumento próprio de seleção que conta com questões do tipo:

Durante o seu trabalho no Asinhas você aprendeu alguma coisa com as famílias? [...] Desde que trabalha no Asinhas, você passou a ler mais? [...] Relate brevemente como é que você se prepara para realizar o encontro com as crianças e suas famílias. [...] Indique 4 aspectos que você aprendeu nas reuniões pedagógicas realizadas pelo (a) supervisor (a) do Asinhas. [...] A avaliação que você realizou sobre o processo de desenvolvimento das crianças te ajudou a entender melhor como elas aprendem? (CER/SEE/AC)

Já para quem nunca foi agente do programa, a seleção é realizada por meio de uma entrevista. Esta é dividida em dados pessoais, dados sobre o seu perfil e situações problema. Para pleitear uma bolsa¹² do programa para ser agente, segundo o edital de processo simplificado do município de Acrelândia (2015), é necessário atender a alguns requisitos:

2.1 Poderá concorrer à vaga de bolsista para atuar na Educação Infantil, em áreas rurais de difícil acesso, o candidato que atender aos seguintes requisitos, artigo 3º e seus incisos da Lei 388/2010

- a) Ter o ensino médio completo ou estar cursando (Asas da Florestania, Ensino Médio), na comunidade em que as crianças serão atendidas, ter diploma de Ensino Médio, ou declaração fornecido por instituição de ensino reconhecida pelos órgãos normativos;
- b) Caso seja aluno do (Asas) Ensino Médio, ser assíduo, expressar-se oralmente com clareza; escrever com clareza e objetividade; ser responsável, criativo; ter capacidade de interação com as pessoas;
- c) Ser, de preferência, da comunidade em que as crianças serão atendidas;
- d) Se não for da comunidade, ter disponibilidade para permanecer na localidade em que for prestar serviço, estabelecido pela Prefeitura;
- e) Ter afinidade com criança;
- f) Ter no mínimo 18 anos;
- g) Ter exclusividade para o projeto, dada a natureza do trabalho que exige ausentar-se da comunidade para participar das formações; das reuniões pedagógicas, de planejamento, oficinas;

¹² O valor da bolsa corresponde a um salário mínimo.

Após o processo de seleção, ao iniciar o trabalho de agente no programa, há um estranhamento tanto em relação à metodologia adotada, como pelas condições (físicas e psicológicas) que muitos agentes vivenciam, já expostas nas seções anteriores. As barreiras são muitas, mas não o suficiente para que os mesmos desistam do compromisso que ora assumiram junto ao “Asinhas”, como vemos no relato de um agente sobre a experiência em fazer parte do programa. Esse relato encontra-se na cartilha do programa Asas da Florestania Infantil, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE, 2009):

Então pé na estrada, foi isto que fiz. Olhos e ouvidos abertos, que aí vem aventura. Na primeira visita na casa do Claudsson, eu nunca imaginava que eu era capaz de fazer a entrega dos materiais e falar sobre o projeto depois de ser picada por uma cobra na porteira do terreiro. Foi um desespero! Em uns vinte minutos realizei os primeiros cuidados. Vimos que a cobra não era peçonhenta. A outra aventura foi correr para se livrar da chuva e cair na lama...

As dificuldades de acesso às comunidades ou mesmo às casas das crianças é um grande desafio enfrentado diariamente pela maioria dos agentes. Além dos animais silvestres, a mata fechada, barrancos, rios, igarapés, lama, Sol forte e chuvas compõem os caminhos percorridos por esses profissionais em seu dia a dia, o que lhes exige força e determinação.

Por esse contexto, na execução do programa, pensado para atender a essa população específica, muitos agentes demoram horas para chegar às casas das crianças atendidas. Alguns utilizam bicicletas, motocicletas, canoas ou mesmo cavalos, mas a caminhada é uma das principais formas de chegar até os destinos. Várias são as histórias que escutamos nas visitas às famílias. A mais cabulosa delas foi a de um agente que escapou de ser comido por uma onça, enquanto caminhava na mata fechada a caminho da residência da criança, onde viu um homem que passava no mesmo local morrer nas garras do animal selvagem.

A seguir, alguns registros fotográficos que apresentam a realidade de muitos agentes ao se deslocarem para atendimento às crianças dos “Asinhas”.

Fotografia 9 - Agente de educação do “Asinhas” a caminho da residência de uma criança atendida pelo programa em Santa Rosa do Purus/AC.



Fonte: Coordenação do Ensino Rural – SEE/AC.

Fotografia 10 - Agente de educação do “Asinhas” a caminho da residência de uma criança atendida pelo programa.



Fonte: Coordenação do Ensino Rural – SEE/AC.

Fotografia 11 - Agente de educação do “Asinhas” a caminho da residência de uma criança atendida pelo programa em Marechal Thaumaturgo/ AC.



Fonte: Coordenação do Ensino Rural – SEE/AC.

Fotografia 12 - Agente de educação do “Asinhas” a caminho da residência de uma criança atendida pelo programa.



Fonte: Coordenação do Ensino Rural – SEE/AC.

A psicologia escolar/educacional destaca a importância da motivação tanto do professor, quanto dos estudantes, no processo de escolarização. E essa motivação, que é intrínseca ao indivíduo, ocorrerá por diversas influências contextuais. No “Asinhas”, a motivação para o enfrentamento das dificuldades por parte dos agentes está relacionada, dentre outros, ao afeto desenvolvido pelo programa e pelas crianças e à percepção de que as mesmas precisam e, realmente, desenvolvem-se com as intervenções educacionais, propostas pelo programa.

Fotografia 13 - Animais silvestres no contexto das aulas.



Fonte: Foto cedida pela coordenação do ensino rural (SEE).

É comum a presença de animais silvestres e não silvestres nos locais das aulas. Araras, papagaios, cobras, bois, cavalos, porcos, galinhas e outros, aqueles com que as famílias já estão acostumadas a conviver. Na fotografia 13, a agente só conseguiu sair da casa em que atendia a uma criança, quando um dos adultos da família retirou a arara que se posicionou em cima da mochila daquela.

A agente B conta da oportunidade que teve de trabalhar em uma escola em frente a sua casa, mas optou em permanecer no “Asinhas”, onde passa a semana na comunidade, dormindo em um alojamento de escola para ir a sua casa, que fica na cidade, apenas no final de semana.

Não é uma jornada fácil! Porque é na Zona Rural, tudo é mais difícil... mas vai da vontade de cada profissional, [...] eu tava dando aula em frente a minha casa, mas eu tô gostando mais daqui, apesar de ficar longe de casa, eu tô gostando de trabalhar com o “asinha” do que tá em frente lá de casa. Até tive a oportunidade, né, pra mim continuar, aí eu já tava aqui, já tinha dado a minha palavra que ia ficar trabalhando aqui... [...] eu falei que era melhor ficar aqui com meus alunos, do que... tá em frente a casa da diretora Rosa? Só atravessar a rua! Eu falei: “Não, mãe! Eu tô gostando de lá, eu tenho que permanecer lá...” (Agente B).

O profissional motivado realizará seu trabalho de forma mais eficaz e eficiente e poderá influenciar aqueles que estão envolvidos no mesmo processo, como as crianças e as famílias, no “Asinhas”. Mas ressaltamos que, como já afirmado, a

motivação é um processo individual, não sendo possível uma pessoa motivar a outra. Dessa forma, o que haverá será a influência no comportamento, porém a motivação da criança e dos familiares estará relacionada aos resultados, objetivos e metas que os mesmos possuem em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

5.6 A formação pedagógica

No início de cada ano letivo do “Asinhas” há um encontro de planejamento geral, e, no decorrer do ano, encontros mensais de acompanhamento, quando os agentes trocam experiências, estudam os materiais didáticos e recebem várias orientações dos supervisores. Quanto à metodologia de aplicação do que é apresentado nas formações, a agente A diz: *“A gente trabalha com módulo, através de módulos. Já vem tudo pronto os módulos. Aí o módulo já tem os encontros, cada aula é um encontro, com atividades, com objetivos, com avaliação, já tudo pronto e é só aplicar mesmo para as crianças”*.

Fotografia 14 - formação pedagógica.



Fonte: <http://assecomtk.blogspot.com.br/2015/04>

Segundo a proposta pedagógica do “Asinhas”, a formação continuada tem como objetivo “oferecer, tanto para os agentes como para os supervisores, situações que favoreçam a construção das competências necessárias para o desenvolvimento do Programa Asas da Florestania Infantil”. Esta apresenta quatro modalidades:

grupo de estudo e planejamento; orientação pedagógica; acompanhamento e formação a distância (SEE, 2009).

- Grupo de estudo e planejamento – estudar e discutir aspectos do desenvolvimento infantil articulados à proposta de cada encontro; Trocar experiências, refletir e identificar os avanços e dificuldades; Analisar as propostas das atividades a fim de identificar a eficiência de cada uma para o desenvolvimento das habilidades esperadas da criança; Participação em atividades culturais.
- Orientação pedagógica – onde acontecem trocas de experiências; levantamento de dúvidas e orientações acerca das mesmas; estudo das atividades; leitura e discussão de partes dos relatórios; vivência de algumas atividades; construção de materiais; avaliação da reunião.
- Acompanhamento – realizado pelo supervisor (*in loco*) e pelo representante responsável da SEE. “O acompanhamento deverá funcionar como apoio efetivo aos agentes e supervisores e ajudar a encurtar a distância entre as intenções e os resultados, se constituindo cada vez mais um tipo de ajuda ‘personalizada’, uma resposta ajustada às necessidades de ambos”.
- Formação à distância – por meio de cartas mensais os agentes descreverão o desenvolvimento dos seus trabalhos, a fim de instrumentalizar a equipe para possíveis intervenções sobre o que está acontecendo. As cartas informam e atualizam as equipes quanto a como estão acontecendo as aulas (SEE, 2009).

Após o encontro inicial, planejamento geral, os agentes iniciam os trabalhos de visitas. Os encontros entre agentes e crianças acontecem na casa da criança, com atividades voltadas para a vida desta e suas experiências, compondo a base para a aprendizagem e desenvolvimento. A resolução 02/2008 CNE/CEB e o parecer 03/2008 CNE/CEB amparam tal metodologia.

A agente A descreve como desenvolve o seu trabalho:

Olha só! Tem um encontro que a gente trabalha... Quase todos os encontros, tem uma brincadeira. Então, a gente vem brincar no quintal, aí a gente explora o quintal. Aí são as brincadeiras... Tem cantiga de roda, tem as leituras dos livros que a gente tem, que é fornecido... Tem... Quê mais? Ah! A gente brinca de fazer bonequinhos de barro, aí nesses bonequinhos de barro que a gente faz, a gente vai identificar o corpo humano pra eles, as partes do corpo, tudinho, direitinho... A gente faz desenho no chão... A gente

sempre procura um espaço na casa que seja possível fazer o desenho no chão... Aí faz o desenho, fazendo a diferença do dia e da noite... Tem uma aula, que foi interessante! Ela ainda vai chegar... É no encontro 5, ou é 6, se não me engano... Trabalha com o corpo humano e o processo digestivo... (Digestivo ou digestório?) Aí pede pra gente desenhar a criança no chão e eles vão fazendo o caminho que a comida, o percurso da comida até sair... Aí entrando na boca, mastigando, indo pela faringe, passando pelo estômago, aí no intestino, até sair em forma de cocô. Ah! Eles se amarram nessa parte! (Risos)

A preparação e acompanhamento dos agentes são fundamentais para garantir a qualidade do ensino no “Asinhas”, dessa forma, os profissionais trabalham com mais segurança e compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, estando atentos às propostas, objetivos e resultados das suas intervenções.

Os agentes são orientados a registrar os encontros e atividades, não apenas por meio de relatórios e lista de frequência escritos, mas por meio de fotografias e gravações de vídeos. Para tanto, os pais autorizam o uso de imagem das crianças. Vale destacar que essa é uma forma de assegurar maior efetividade das avaliações do processo de desenvolvimento da criança, atendendo ao que está previsto no art. 31, inciso V, da LDB (9394/96, alterada pela lei nº 12.796, de 2013) e de regulação desse fazer. Assim como acaba sendo um meio de dar à equipe de acompanhamento a segurança de que o trabalho está sendo desenvolvido da forma como está previsto pela sua proposta.

Fotografia 15 - Aula no quintal: atividade da trilha.



Fonte: Coordenação do Ensino Rural – SEE/AC

A agente B discorre sobre os recursos utilizados para desenvolver suas aulas:

É... são materiais concretos à realidade dos alunos, por exemplo: Zona rural, né... Quando nós vamos fazer, por exemplo, uma brincadeira, tem que ser brincadeira com que tenha o recurso é usado com que tenha lá, por exemplo: massinha de modelar, a gente não tem massinha, a gente faz com barro. Quando é, por exemplo, o corpo humano, nós trabalhamos o corpo humano, a gente utilizou o barro... Fez tipo uma massinha de modelar, pra eles fazerem as atividades. E o jogo da trilha, quando é na cidade, é diferente daqui. Aqui a gente faz um risquinho e faz aquela brincadeira da trilha... (Agente B).

Aulas com atividades como a da trilha favorecem consideravelmente o desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial de crianças que estejam na segunda infância, quando a memória, linguagem, inteligência, imaginação, habilidades espaciais e motoras estão em pleno desenvolvimento. O conhecimento de si, do seu corpo, do outro e do espaço a sua volta são mundos a serem explorados, e existe um anseio para tal por parte das crianças na faixa etária de quatro e cinco anos.

Nos encontros, os estudantes têm a atenção e o material didático completamente voltados para si por, no mínimo, 2h , o que, segundo a técnica entrevistada, torna esse tempo mais aproveitado do que se estivessem em uma sala de aula convencional. Segundo o relato de uma das agentes, quando não se consegue fazer as duas visitas semanais, a sexta-feira é destinada para reposições.

Quando na casa da criança atendida há outras crianças que não possuem quatro ou cinco anos, mesmo assim estas, normalmente, participam de algumas atividades. Quando estão na mesma faixa etária e moram próximas, a agente pode agrupá-las. Cada agente atende até a dez famílias.

5.7 Avaliação

5.7.1 Avaliação das crianças

O inciso I, do artigo 31, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, aponta a forma de avaliação no ensino infantil, afirmando que este não tem fins de aprovação, mas sim de desenvolvimento da criança, não sendo, dessa forma, um pré-requisito para o ingresso no ensino fundamental. No entanto é fundamental o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, e, para isso, a equipe que

coordena o programa elaborou um instrumento de avaliação por módulo que ao final do ano letivo compõe a avaliação final, denominada ficha de indicadores (Anexo D).

O Instrumento de avaliação possui diversas orientações (Anexo C) aos agentes em quando, como e o que avaliar. Seguem algumas delas:

- A avaliação deve ser feita em cada módulo;
- os instrumentos de avaliação que devem ser usados são: escrita das crianças / desenhos / ficha com os indicadores;
- as propostas de escrita e de desenho são orientadas para cada um dos módulos, devem ser realizadas em três momentos diferentes durante o desenvolvimento do módulo: final do Encontro 1 / final do Encontro 10 e final do Encontro 20;
- a ficha com os indicadores deve ser preenchida somente no final do ano.

Na educação infantil, a avaliação deve ter como foco o desenvolvimento das crianças, e será, assim como no ensino fundamental e no médio, de forma contínua. Esse processo é de suma importância para a aprendizagem, garantindo uma atuação docente pautada na realidade, avanços e desafios que as crianças apresentam. Ressaltamos ainda que, para a educação infantil, a avaliação não tem caráter de aprovação ou retenção e deve promover o desenvolvimento integral da criança.

5.7.2 Avaliação dos agentes

- Registro de acompanhamento nas comunidades

O registro de acompanhamento é um dos instrumentos de avaliação do “Asinhas”. Ele é respondido pelas supervisoras, que fazem as visitas às comunidades para acompanhar o trabalho desenvolvido pelas agentes. Ao final de 14 itens respondidos, existe um espaço de devolutiva da agente que está sendo acompanhada.

A equipe da SEME faz acompanhamento semanal das aulas e em média quinzenal para a mesma agente. Durante a coleta de dados, foi possível acompanhar uma dessas visitas, que tem como objetivo supervisionar o trabalho realizado pelas agentes de educação. A Secretaria Estadual acompanha, também, apenas com menos frequência, pois a execução é de responsabilidade do município.

O local selecionado para a visita nesse dia foi na estrada da Transacreana, km 20 – 60, em Rio Branco, no Estado do Acre.

Fotografia 16 - A equipe chegando à residência de uma das crianças atendidas pelo programa junto à agente de educação.



Fonte: Elaboração própria.

Na maioria das vezes, o acesso a essas famílias não é bom, até mesmo quando já se avista a residência. Nesse caso, não havia porteira, assim, foi necessário que a equipe pulasse a cerca de madeira e outra, mais adiante, de arame, com as orientações da agente que já conhecia bem o caminho.

Na efetivação das aulas, a cada módulo, as agentes devem registrar o desenvolver de cada encontro, com os pontos positivos e negativos, as dúvidas, as mudanças realizadas para adaptação e, depois, no planejamento colocar em debate. Também é no planejamento que os agentes realizam a autoavaliação. Esta possui nove questões discursivas sobre a prática dos mesmos e das equipes de coordenação e supervisão.

- Questionário de autoavaliação dos agentes de educação

Os agentes se autoavaliam e são avaliados pelos supervisores. Respondem à autoavaliação e a entregam ao supervisor que acompanha o processo. Com base nas respostas, agente e supervisor elaboram intervenções a fim de elevar o nível de qualidade de ensino ofertado pelo programa.

No questionário de autoavaliação, como podemos ver no Quadro 8, existem questões relacionadas não apenas à prática dos agentes, mas de todos os

envolvidos no “Asinhas”, as crianças, os supervisores, a SEME e a SEE, o que demonstra o interesse em ter acesso à visão do agente sobre todo o processo do programa.

Quadro 9 - Questionário de autoavaliação dos agentes de educação.

AUTOAVALIAÇÃO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você considera que neste ano houve algum avanço significativo no trabalho que você realiza com as crianças? Qual? A que você acha que isso se deve? 2. O que você considera que é necessário melhorar no seu trabalho com as crianças? Justifique. 3. O que você considera que é necessário acrescentar ou mudar nos cadernos de planejamento para melhorar ainda mais o seu trabalho com as crianças? 4. Quais têm sido as principais aprendizagens das crianças que participam do Asinhas? 5. Escreva abaixo uma reflexão sobre algo que você aprendeu neste ano sobre o trabalho no Asinhas e que vale a pena compartilhar. 6. A participação nas reuniões mensais com o supervisor o tem ajudado a trabalhar melhor com as crianças? Se sim, dê dois exemplos e comente cada um deles.
<ol style="list-style-type: none"> 7. O acompanhamento pedagógico, realizado por seu supervisor quando você está com as crianças, tem contribuído COM o seu trabalho? Se sim, dê dois exemplos e comente cada um deles. 8. Como você avalia o apoio da secretaria do município ao trabalho que você realiza? Explique sua resposta. 9. O que espera da equipe da SEE para melhorar ainda mais o trabalho que você realiza com as crianças? Explique a sua resposta.
<p>Obs.: Use o verso ou uma folha adicional para dar sua resposta. (Considere que “Outras observações” é sempre um item interessante para se avaliar o que não está sendo solicitado: trata-se de uma questão bastante aberta que comporta opiniões a respeito de quaisquer aspectos do trabalho que queira fazer. Não deixe de fazer.)</p>

Fonte: Coordenação do Ensino Rural – SEE.

5.7.3 Avaliação dos supervisores

Por meio da pesquisa documental foi possível ter acesso à ficha de avaliação do agente e da autoavaliativa para o supervisor. Esta é denominada “Avaliar para melhorar: Avaliação do agente feita pelo supervisor” (Anexo F). Sua estrutura é dividida em duas colunas, na primeira, tudo que deve ser observado pelo supervisor em relação à prática do agente; na segunda coluna, indagações ao próprio supervisor em relação a sua atuação durante a visita.

As avaliações, de forma geral, apontam sempre para o fomento do sucesso no desenvolvimento das aulas, buscando identificar os pontos negativos para superá-los e os positivos para aprimorá-los. É o que percebemos quando vemos a proposta descrita.

As autoavaliações e as que são realizadas pelos supervisores têm caráter construtivo e reflexivo, no sentido de favorecer o desenvolvimento profissional dos

indivíduos. Essa concepção desconstrói a ideia de que há muito vigorou, na educação brasileira, a ideia de que a criança era a única responsável pelo fracasso escolar. A psicologia escolar/educacional foi de encontro a essa concepção, desconstruindo-a e afirmando que os professores também são ativos nesse processo, assim como toda a comunidade escolar. No “Asinhas”, podemos considerar comunidade escolar os agentes, as crianças, os supervisores e coordenadores, a família e a comunidade. Sendo, dessa forma, todos responsáveis por esse processo de aprender e de se desenvolver das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância, durante muito tempo, não recebeu a atenção e cuidados necessários para o seu pleno desenvolvimento. Só a partir de meados do século XVIII é que várias áreas do saber começaram a se interessar pela mesma, daí o surgimento da educação formal para crianças da terceira infância, ainda com características destoantes das que lhe atribuímos hoje, já que o ensino visava à preparação de um futuro bom cidadão, por meio da moral e disciplina, caracterizadas pela ocorrência de castigos e humilhações, prática que foi disseminada em praticamente todo o mundo. Nesse período, a educação infantil não recebia nenhuma atenção do poder público, pois acreditava-se que era de total responsabilidade das famílias.

No Brasil, a educação para a primeira e segunda infâncias teve a atenção do Estado bem mais tarde, com maior visibilidade no governo da presidenta Dilma Roussef, a partir de 2011. E uma maior abrangência da educação infantil no país ainda está em fase de implantação, já que o prazo para o cumprimento da meta estipulada pelo governo atual, por meio do Plano Nacional de Educação (2014-2024), acaba neste ano de 2016. “Meta 1 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos”.

Na instabilidade política e financeira pela qual passa o país nos últimos anos, algumas dificuldades têm surgido para pessoas da classe média, da intermediária, então, imaginemos o quão difícil tem sido para pessoas que vivem com o básico ou menos que isso. Assim sobrevivem muitas famílias do campo, muitas famílias da Amazônia. Dessa forma, é necessário que alternativas sejam apresentadas para que as mesmas tenham oportunidade de melhora de vida, pois as famílias mais carentes e afastadas das cidades valorizam a escolarização das suas crianças, almejando um futuro melhor, como disse a familiar entrevistada: *“Quero que ela seja uma doutora!”*

Esta pesquisa é de grande relevância para o Estado do Acre e, especificamente, para a educação infantil em regiões de difícil acesso, pois traz diversas reflexões sobre a situação atual da educação infantil e as políticas que a norteiam, em contraponto ao que propõe o programa, analisando se o mesmo atende ao mínimo do que está previsto pela Lei de Diretrizes e Base da Educação. Também, porque, hoje, a educação infantil ganhou mais visibilidade, com a meta do

Plano Nacional de Educação, recebimento de recursos e desenvolvimento de estratégias para que cada vez mais crianças da primeira e segunda infâncias tenham acesso ao direito de educação, instituído constitucionalmente.

No que diz respeito a como se desenvolve o processo de escolarização de crianças de quatro e cinco anos atendidas pelo “Asinhas”, este estudo identificou que acontece em parcial consonância com a LDB (9394/96), possui metodologia própria, voltada à realidade do público alvo, com atendimento domiciliar, personalizado, planejado e organizado por uma equipe de profissionais de educação e executado por agentes educacionais.

Quanto aos objetivos propostos, foram identificadas nesta pesquisa, por meio dos discursos analisados, as concepções quanto ao diferencial do programa, a saber: o atendimento domiciliar, individual, melhor compreensão dos processos pelo atendimento personalizado, a participação efetiva da família e o contato com a natureza, além do favorecimento da compreensão de si (criança) e do outro, o estímulo ao desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial e a iniciação ao letramento.

Como dificuldades para a sua execução, emergiram: a relação com os gestores dos municípios, a mobilidade das famílias, a mudança de secretários municipais e o acesso às casas das famílias. Destacamos, ainda, as perspectivas de continuidade do “Asinhas”, expostas pelas participantes desta pesquisa.

Este estudo identificou que a estrutura pedagógica e curricular do programa contempla ao que propõe a sua proposta pedagógica, ofertar educação infantil diferenciada a crianças amazônidas que não têm acesso a esse direito. Também, que os conteúdos estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, organizados em eixos e executados de forma modular. Vale ressaltar que no “Asinhas” ainda existe carência de profissionais com formação superior para a educação infantil, no entanto os agentes educacionais recebem supervisão e formação contínua como subsídio para a sua prática.

As entrevistadas destacam que, diante das dificuldades e inseguranças na implementação do programa, eram surpreendidas pela realidade em que viviam as crianças e com os resultados que aquelas poucas horas por semana lhes proporcionavam. Assim, vencem seus medos, passando a acreditar e defender enfaticamente a sua validade e permanência. No entanto a pesquisa demonstra que existe uma concepção equivocada por parte das agentes educacionais em relação à

educação infantil, pois atribuem ao trabalho que realizam a preparação das crianças para o ensino fundamental.

A pesquisa revela que, na ausência de oferta da educação infantil regular para a população mais afastada, o programa garante o acesso a esse direito constitucional. Não contempla todas as exigências da legislação, mas oferta o que é possível diante da especificidade em que vivem as crianças de famílias agricultoras, ribeirinhas, que moram em mata fechada, assentamentos, reservas etc. A esse respeito, ressaltamos que a LDB se torna contraditória, pois, da mesma forma com que flexibiliza a educação infantil para garantir o acesso a todos (art. 28), também a engessa, fixando carga horária, estrutura, dias letivos (art. 30).

As dificuldades enfrentadas por essas pessoas são muitas e ter que se deslocar a escolas pode levar horas e horas; sendo as crianças muito pequenas para enfrentar esse desafio sozinhas, precisariam de um adulto que largaria seus “afazeres” para acompanhá-las. Também existem os perigos no percurso, como a presença de animais selvagens ou a ocorrência de acidentes. Daí a justificativa para o atendimento domiciliar que oferece o programa.

O “Asinhas” já tem reconhecimento internacional, como uma iniciativa que promove a inclusão, mas, até o desenvolvimento deste trabalho, nenhum estudo mais aprofundado havia sido realizado. Dessa forma, esta pesquisa se destaca ao abordar a escolarização das crianças amazônicas, incluídas na educação por meio do programa, numa perspectiva da psicologia, da educação e das políticas públicas, para compreensão da importância desta e do seu desenvolvimento. Além de trazer o contexto do Acre, suas dificuldades e desafios em atender a toda a população infantil.

A psicologia, ciência que estuda os processos mentais e de comportamento, tem grande interesse no desenvolvimento humano, tanto que possui uma área específica para o estudo de cada fase, a psicologia do desenvolvimento. Esta afirma, por meio de seus estudos, que a infância necessita de estímulos/influências para que a criança desenvolva todo o seu potencial. Dessa forma, foi identificado que a metodologia do programa oferta estímulos a processos psicológicos básicos da segunda infância para o aprimoramento da memória, da inteligência, da linguagem, da lógica, da capacidade imaginativa, da psicomotricidade, da autoimagem, das relações sociais e emocionais, o que resultará no pleno desenvolvimento infantil.

Na segunda infância, que compreende crianças de quatro a seis anos, incluindo assim o público-alvo do programa estudado, o estímulo à aprendizagem é fundamental, a ponto de interferir nas fases posteriores da vida. Estímulos ao movimento, exploração do ambiente, atividades direcionadas à linguagem, sinais e símbolos serão determinantes para o sucesso dessas crianças na vida escolar e cotidiana. E por meio do programa “Asinhas” da Florestania, as crianças de quatro e cinco anos, no Estado do Acre, estão tendo acesso a esses estímulos.

Apontamos ainda que uma das maiores dificuldades encontradas no desenrolar deste estudo foi ir a campo e realizar as entrevistas com as agentes e familiar. No entanto a disposição da equipe da SEE em ajudar tornou as dificuldades mais leves. Aí está um dos pontos positivos que podemos destacar, a total colaboração da Secretaria Estadual de Educação, de acompanhar nas visitas e fornecer sempre o que lhe era solicitado em termos de documentos e registros.

Finalizamos este trabalho, afirmando que o “Asinhas” não busca criar ou mesmo descaracterizar a educação infantil prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas que se apresenta como uma forma diferenciada desta, com pontos positivos e negativos, existente a uma população que anseia por estratégias que a ajudem em seu desenvolvimento. Destacamos que este projeto promove a inclusão e o acesso a estímulos para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e, também, emocional, além de favorecer ao processo de letramento com o acesso à linguagem escrita e oral, a números, a cores, a formas e a outros.

Enquanto não houver outra possibilidade de levar educação às crianças que residem em locais longínquos e de difícil acesso, o Asas da Florestania Infantil tem muito a contribuir para o desenvolvimento integral de crianças na segunda infância, abrindo portas para possibilidades de sucesso no futuro.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ALVES, L. A. Referenciais para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da Psicologia Escolar. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- ALVES, R.; SOUSA, M. de. **Pinóquio às avessas.** Campinas – SP: Verus, 2010.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1960. Publicação, 1981.
- BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão. 50 anos de profissão.** Ano 32. 2012. Número especial.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **O Ciclo vital.** Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Característica da Investigação Qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47-143.
- BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de.; KUHLMANN JR, Moysés. **Os intelectuais na história da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Lei 9394 de 1996. Leis de Diretrizes e Base para a Educação Básica. Brasília: 1996.
- _____. Lei 4119 de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Brasília: 1962.
- _____. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- _____. Parecer. n. 3/2008. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.

CAMPOS, T. **A Educação que dá asas**. 2010. Disponível em: <<http://www.agencia.ac.gov.br/a-educacao-que-d-asas/>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: Nossa história e nossa realidade. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas - SP: Alínea, 2006.

DADICO, L. Terceira via, ideologia e educação. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DAVIES, N. **A confiabilidade dos órgãos de controle das verbas da educação**. Brasília: v. 28, n. 93, 2015.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010.

DIAS, J. A. Sistema Escolar Brasileiro. In: BREJÓN, M. (Org.). **Estrutura e Funcionamento do ensino de 1 e 2 graus**. São Paulo: Pioneira, 1977, p. 71-91.

EVANGELISTA, O. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola**. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012.

FURLANETTO, B. H. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. In: **Infância em pauta: um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GOMES, A. **Professora Silvia Ciacci e o Programa Asas da Florestania**. 29 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://neductk.blogspot.com.br/2016/02/professora-silvia-ciacci-e-o-programa.html>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010/IBGE**. Rio de Janeiro, RJ: O instituto, 2010.

_____. **Censo Escolar 2013/IBGE**. Rio de Janeiro, RJ: O instituto, 2013a.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/IBGE**. Rio de Janeiro, RJ: O instituto, 2013b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-infantil>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

KAIL, R. V. **A criança**. Trad. Claudia Sant' Ana Martins. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

KOHAN, W. O. **Infância e educação em Platão**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

MALUF, M. R. Psicologia Escolar: Novos Olhares e o Desafio das Práticas. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (org.). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas - SP: Alínea, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da Aprendizagem: Processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. **'Abandonadas e descartadas: mais de 150 milhões de crianças vivem nas ruas', alertam especialistas da ONU**. 2015. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/abandonadas-e-descartadas-mais-de-150-milhoes-de-criancas-vivem-nas-ruas-alertam-especialistas-da-onu/2015>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PACÍFICO, J. M. **Políticas Públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, 2010. 358p.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote II/E, 1993.

RIBEIRO, J. P. **Vade-mécum de Gestalt-terapia**: Conceitos Básicos. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, P. R. M. **História da Educação Escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Ribeirão Preto: Paidéia. Jul, 1993.

RIBEIRO, R.; CARVANO, L. M. F. **Centro Internacional de estudos e pesquisas sobre a infância**. 2014. Disponível em: <<http://www.ciespi.org.br/publicacoes/2-uncategorised>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

SANTROCK, J. W. **Psicologia Educacional**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

SEE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. Coordenação de Ensino Rural. **Formação continuada de educadores**: Módulo I – As crianças e as suas coisas. Rio Branco: Instituto Abaporu de Educação e Cultura, 2010.

_____. Secretaria Estadual de Educação e Esporte. **Proposta pedagógica Asas da Florestania Infantil**. Coordenação de Ensino Rural. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, C. A. A. de. **História do Acre**: novos temas e nova abordagem. Rio Branco: 2005.

SOUZA, M. P. R de. Políticas Públicas e Educação: Desafios, Dilemas e Possibilidades. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas Públicas em Educação**: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

STEARNS, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

UNESCO. **Relatório Conciso**. Bases sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância. Monitoramento Global de Educação para Todos, 2007.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

UNICEF. **Infância e Adolescência no Brasil**. 2015. Disponível em:
<[Http://Www.Unicef.Org/Brazil/Pt/Activities_9381.Htm](http://www.unicef.org/Brazil/Pt/Activities_9381.Htm)>. Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. **Ser criança na Amazônia**: Uma análise das condições de desenvolvimento infantil na região Norte do Brasil. Fundação Joaquim Nabuco, 2004.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **“ASINHAS DA FLORESTANIA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AMAZÔNIDAS”**.

Esta pesquisa propõe analisar o Programa “Asinhas da Florestania” desenvolvido no Estado do Acre, no período de 2009 a 2012, a partir do olhar da psicologia escolar crítica.

Para tanto, realizaremos entrevistas com professores, gestores e um familiar para coleta de informações. Com estes materiais faremos discussões fundamentadas cientificamente para posterior publicação e apresentação.

Existe um desconforto mínimo para você em participar desta pesquisa já que haverá de mobilizar tempo e atenção suficientes para as entrevistas, porém, sua participação é imprescindível para o êxito deste estudo, bem como todos os aspectos positivos para melhoria da educação oferecida a estas crianças atendidas pelo programa.

Quero deixar claro, que você é livre para recusar-se a participar desta feita, ou mesmo interromper sua participação ou retirar seu consentimento a qualquer momento, qualquer das decisões não acarretará à sua parte penalidades ou constrangimentos.

Eu Kelly Cristina Costa Albuquerque tratarei de suas informações pessoais dentro dos padrões de sigilo, seu nome ou qualquer material que possa fazer referência a sua pessoa e a sua participação nesta pesquisa, ou em estudos posteriores, permanecerão confidenciais; você não será identificado em qualquer publicação que possa resultar deste ou outros estudos.

Uma cópia deste termo será arquivada no programa de pós-graduação, Mestrado de Psicologia, da Universidade Federal de Rondônia, situada à estrada BR 364, Km , Campus Unir.

Eu, _____ estou devidamente informado (a) sobre os objetivos da pesquisa acima. Sei que poderei solicitar mais informações ou mudar minha decisão se assim desejar.

Para mim está claro que identidade permanecerá em sigilo e que em caso de dúvida poderei procurar a pesquisadora através do telefone (68) 9963-3167 ou a coordenação do programa de Mestrado em Psicologia da UNIR através do telefone (68) ou na coordenação do Programa de Mestrado em Psicologia da UNIR para mais esclarecimentos.

Declaro estar participando voluntariamente deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido através do qual fui esclarecido (a) sobre os motivos e a importância da minha colaboração para com o mesmo.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

PESQUISA: “ASINHAS DA FLORESTANIA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AMAZÔNIDAS”

Roteiro de Entrevista para gestores

Entrevistado (a): _____

Data da entrevista: _____ Local: _____

- 1 Você poderia se identificar, por favor? Nome, idade, formação, tempo de atuação na educação, tempo de atuação no programa e função.
- 2 Descreva o seu trabalho.
- 3 Até o surgimento do programa, como as crianças de 4 e 5 anos, de áreas afastadas, eram atendidas?
- 4 Como e quando surgiu o programa?
- 5 Qual o objetivo do programa?
- 6 Como funciona o programa?
- 7 Qual sua opinião em relação ao programa?
- 8 Quais as perspectivas do programa que atende essas crianças?
- 9 O que você destacaria como diferencial do programa?
- 10 O que acha que poderia ser melhorado?
- 11 Existe alguma dificuldade para a execução do programa? Destaque algumas?
- 12 Como se sente trabalhando com esse programa?

Roteiro de Entrevista para professores

Entrevistado (a): _____

Data da entrevista: _____ Local: _____

- 1 Você poderia se identificar, por favor? Nome, idade, formação, tempo de atuação na educação, tempo de atuação no programa e função.
- 2 Descreva o seu trabalho.
- 3 Como teve conhecimento do programa?
- 4 Como acontece o processo de escolarização das crianças atendidas pelo programa? O que se diferencia de outras crianças na mesma idade, mas com contextos diferentes?
- 5 Como você se organiza para as aulas? Existe alguma formação para tal?
- 6 Quais as perspectivas do programa que atende essas crianças?
- 7 O que você destacaria como diferencial do programa?
- 8 O que acha que poderia ser melhorado?
- 9 Existe alguma dificuldade para a execução do programa? Destaque algumas?
- 10 Qual sua opinião em relação ao programa?
- 11 Como se vê trabalhando no programa?
- 12 Como se sente trabalhando com esse programa?

Roteiro de Entrevista para familiar**Entrevistado (a):** _____**Data da entrevista:** _____ **Local:** _____

- 1 Você poderia se identificar, por favor? Nome, idade, ocupação e grau de parentesco com a criança.
- 2 Quantos anos tem a criança? E com quem mora?
- 3 Como você descreveria a criança?
- 4 Como é a rotina da criança?
- 5 A criança já havia tido algum preparo escolar antes do programa?
- 6 Em casa, quem costuma ajudar a criança nas tarefas escolares?
- 7 Como soube do programa?
- 8 Outras crianças (se houver) estudam? Como?
- 9 O que a criança acha das aulas? Como ela se comporta?
- 10 Você considera que houve avanço no aprendizado da criança?
- 11 Quais suas perspectivas para o futuro escolar da criança?
- 12 Destaque os pontos positivos do programa e os negativos?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "ASINHAS DA FLORESTANIA" E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AMAZÔNIDAS

Pesquisador: KELLY CRISTINA COSTA ALBUQUERQUE

Área Temática:

Versão:

CAAE: 30672314.4.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 650.837

Data da Relatoria: 28/04/2014

Apresentação do Projeto:

"ASINHAS DA FLORESTANIA" E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AMAZÔNIDAS.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o Programa "Asinhas da Florestania" desenvolvido no Estado do Acre, no período de 2009 a 2012, a partir do olhar da psicologia escolar crítica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisa documental com entrevistas com desconforto em alguma pergunta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Dessa forma, o interesse por essa temática justifica-se pela possibilidade de conhecer uma educação diferenciada ofertada a crianças de quatro a cinco anos que até então não tinham tal oportunidade, caracterizando uma iniciativa com características específicas das condições do Estado do Acre.

O programa "Asinhas da Florestania" foi implantado em 2009 com o objetivo de atender às crianças de 4 e 5 anos, de locais distantes dos centros urbanos, de difícil acesso. Este emprega uma metodologia diferenciada, que propicia às crianças

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (691)182--2111

E-mail: reitoria@unir.br;cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 650.837

o atendimento individual em suas residências. O programa abrange vários municípios do Estado do Acre, e já atendeu mais de 2.548 crianças. Os professores do "Asinhas da Florestania" são pessoas da própria comunidade, na maioria das vezes, sem formação em nível superior que elaboram uma rota de visitas, cerca de duas vezes por semana o professor visita a mesma criança e desenvolve diversas atividades escolares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os termos baseado na res. 441 12 maio 2011.

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou favorável pela aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 16 de Maio de 2014

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (691)182--2111 **E-mail:** reitoria@unir.br;cep.unir@yahoo.com.br

**ANEXO B – RESOLUÇÃO DO CEE - APROVAÇÃO DO PROGRAMA ASAS DA
FLORESTANIA**



**GOVERNO DO ESTADO DO ACRE
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 161/2011

A Presidente do Conselho Estadual de Educação do Acre, Conselheira Íris Célia Cabanellas Zannini, no uso das atribuições que lhe confere a Lei Complementar nº 162, de 20 de junho de 2006, e em conformidade com o Decreto Estadual nº 1.230 de 14 de março de 2011, que reformula o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar e reconhecer com base no Parecer CEE/AC nº 46/2011, o Programa ASAS DA FLORESTANIA, para oferta da Educação Infantil nas comunidades rurais de difícil acesso, a ser implantado nos 22 municípios do Estado do Acre.

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE

Rio Branco-AC, 16 de agosto de 2011.


Consª. Íris Célia Cabanellas Zannini
Presidente do CEE/AC

ANEXO C – ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS ORIENTAÇÕES

Caros

Agentes e Supervisores,

Na primeira formação de 2011 com o grupo de supervisores, discutimos o instrumento de avaliação da aprendizagem das crianças, assim como as atividades que são anexadas a ele. Constatamos que estas atividades, a depender de quais são escolhidas, não revelam necessariamente a aprendizagem das crianças, por isso ficou decidido que:

- A avaliação deve ser feita em cada módulo.
- Os instrumentos de avaliação que devem ser usados são: escrita das crianças / desenhos / ficha com os indicadores.
- As propostas de escrita e de desenho são orientadas para cada um dos Módulos, devem ser realizadas em três momentos diferentes durante o desenvolvimento do Módulo: final do Encontro 1 / final do Encontro 10 e final do Encontro 20.
- A ficha com os indicadores deve ser preenchida somente no final do ano.

Sobre a escrita das crianças

Em cada Módulo o agente deve solicitar que as crianças escrevam uma lista pequena de palavras. Esta proposta deve acontecer em três momentos: final dos Encontros 1, 10 e 20.

Convidar cada criança por vez para escrever do jeito que souber as palavras que estão indicadas em cada módulo. Se for a lista de animais diga que vão escrever nomes de bichos conhecidos, que tem no quintal da casa delas. Se for de alimentos, diga que a escrita será de nomes de coisas gostosas que comemos quase todos os dias e se for das partes do corpo, mostre quais são elas antes e depois peça para escrever cada uma delas.

Entregar uma tira de papel e pedir para escrever cada palavra que você vai ditar.

Ditar uma palavra por vez para a criança. Somente depois que ela escreveu uma palavra que a outra deve ser ditada.

Esta é uma atividade INDIVIDUAL. Por isso, cada criança deve fazer a sua e o agente deve acompanhá-la, sem escrever por ela, ou escrever para ela copiar e sem ditar letras. Nada disso é preciso porque o que importa é conhecer o que as crianças sabem desde o início do Programa e qual será o seu avanço ao longo do desenvolvimento do Asinhas. Se houver mais de uma criança, pedir para outras brincarem e chamar de uma a uma para escrever a lista de palavras.

Caso a criança diga que não sabe escrever, insista dizendo para escrever do jeito que quiser, que invente uma forma de escrever. Se mesmo assim ela resistir e se recusar a escrever, anote na tira que a criança não quis escrever de jeito algum.

Depois que a criança escrever, colar a tira numa folha de papel ofício que deverá estar dividida em 3 partes iguais, com o cabeçalho preenchido, conforme mostra o quadro em anexo.

A criança não deve escrever diretamente na folha.

Sobre o desenho das crianças

Entregar para cada criança uma folha de papel ofício e solicitar que desenhe o que está proposto na orientação de cada Módulo. Oferecer lápis de cor e giz de cera.

Esta é uma atividade INDIVIDUAL. Por isso, cada criança deve fazer o seu desenho e o agente deve acompanhá-la, sem desenhar por ela, sem dar palpites e nem desenhar para ela copiar. Nada disso é preciso porque o que importa é conhecer o que as crianças sabem desde o início do Programa e qual será o seu avanço ao longo do desenvolvimento do Asinhas.

Sobre a ficha com indicadores

A ficha com os indicadores deve ser preenchida AO FINAL de cada ANO ou quando a criança sair do Programa antes de terminar o ano de trabalho.

Sobre as propostas de escrita e desenho para cada Módulo

Módulo 1	1º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 1 do Módulo 1	2º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 10 do Módulo 1	3º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 20 do Módulo 1
O que deve ser proposto para cada criança?	Escrever: PASSARINHO CACHORRO PORCO BOI Desenhar em folha separada, um animal que goste muito.	Escrever: PASSARINHO CACHORRO PORCO BOI Desenhar em folha separada, a casa onde mora.	Escrever: PASSARINHO CACHORRO PORCO BOI Desenhar em folha separada, pessoas da sua família.

Módulo 2	1º. Momento Quando? No mesmo dia que	2º. Momento Quando? No mesmo dia que	3º. Momento Quando? No mesmo dia que

	terminar o Encontro 1 do Módulo 2	terminar o Encontro 10 do Módulo 2	terminar o Encontro 20 do Módulo 2
O que deve ser proposto para cada criança?	Escrever: BORBOLETA GALINHA PEIXE BOI Desenhar em folha separada, um animal que goste muito.	Escrever: BORBOLETA GALINHA PEIXE BOI Desenhar em folha separada, alguma coisa que tem dentro da casa.	Escrever: BORBOLETA GALINHA PEIXE BOI Desenhar em folha separada, pessoas da sua família.

Módulo 3	1º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 1 do Módulo 3	2º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 10 do Módulo 3	3º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 20 do Módulo 3
O que deve ser proposto para cada criança?	Escrever: BORBOLETA BEIJA FLOR COBRA BOI Desenhar em folha separada, um animal que goste muito.	Escrever: BORBOLETA BEIJA FLOR COBRA BOI Desenhar em folha separada, alguma coisa que tem dentro da casa.	Escrever: BORBOLETA BEIJA FLOR COBRA BOI Desenhar em folha separada, pessoas da sua família.

Módulo 4	1º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 1 do Módulo 4	2º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 10 do Módulo 4	3º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 20 do Módulo 4
O que deve ser proposto para cada criança?	Escrever: FARINHA ARROZ FEIJÃO PÃO Desenhar em folha separada, um brinquedo.	Escrever: FARINHA ARROZ FEIJÃO PÃO Desenhar em folha separada, o que gosta de comer.	Escrever: FARINHA ARROZ FEIJÃO PÃO Desenhar em folha separada, o/a agente.

Módulo 5	1º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 1 do Módulo 5	2º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 10 do Módulo 5	3º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 20 do Módulo 5
O que deve ser proposto para cada criança?	Escrever: SOBRANCELHAS CABEÇA DEDO PÉ Desenhar em folha separada, o maior animal que conhecem.	Escrever: SOBRANCELHAS CABEÇA DEDO PÉ Desenhar livremente em folha separada.	Escrever: SOBRANCELHAS CABEÇA DEDO PÉ Desenhar em folha separada uma pessoa que goste muito.

Módulo 6	1º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 1 do Módulo 6	2º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 10 do Módulo 6	3º. Momento Quando? No mesmo dia que terminar o Encontro 20 do Módulo 6
O que deve ser proposto para cada criança?	Escrever: SOBRANCELHAS BARRIGA PERNA MÃO Desenhar livremente em folha separada.	Escrever: SOBRANCELHAS BARRIGA PERNA MÃO Desenhar livremente em folha separada.	Escrever: SOBRANCELHAS BARRIGA PERNA MÃO Desenhar a si mesmo, em folha separada.

Sobre a organização dos instrumentos de avaliação

Ao final de cada Módulo, o agente deve organizar a folha com a escrita e desenhos das crianças e guardar. No final do ano, deve acrescentar a ficha de avaliação com os indicadores de aprendizagem e entregar para o supervisor que por sua vez, deve encaminhar todos os instrumentos para a SEE antes de terminar o ano letivo.

(Material elaborado por Rosana Dutoit)

Abril 2011

ANEXO D – FICHA DOS INDICADORES

FICHA DOS INDICADORES

NOME DA CRIANÇA: _____

IDADE: _____ COMUNIDADE: _____

DATA DO INGRESSO DA CRIANÇA NO PROGRAMA:		DATA DO PREENCHIMENTO DESTA FICHA:			FREQUÊNCIA NO ANO..... %	
MÓDULOS DE QUE PARTICIPOU	MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4	MÓDULO 5	MÓDULO 6

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: a aprendizagem da criança em relação ao que se esperava dela com o trabalho realizado e a aprendizagem da criança comparada com o que ela sabia no início do Projeto.

IMPORTANTE: A indicação de **1, 2 e 3** tem a seguinte explicação:

- 1 - A criança avançou bem pouco na aprendizagem do que foi trabalhado.
- 2 - A criança avançou na aprendizagem do que foi trabalhado e seu desempenho é considerado razoável.
- 3 - A criança avançou muito na aprendizagem do que foi trabalhado e tem ótimo desempenho.

INDICADORES [marcar com X em uma das colunas ao lado]	1	2	3
1. Demonstra curiosidade e desejo de aprender sempre mais.			
2. Utiliza o que já sabe para aprender novas coisas.			
3. Ouve com atenção.			
4. Realiza as tarefas propostas com dedicação.			
5. Manuseia os materiais utilizados no Programa de forma adequada.			
6. Fala com clareza e desembaraço.			
7. Sabe recontar histórias conhecidas.			
8. Narra fatos, experimentos, histórias e experiências pessoais, mantendo a sequência dos acontecimentos.			
9. Reconhece letras que tenham sido trabalhadas nas atividades.			
10. Escreve o nome próprio sem ajuda			
11. Escreve palavras ou pequenos textos com ajuda			
12. Reconhece os números de uso mais freqüente.			
13. Escreve os números de uso mais freqüente.			
14. Relaciona número e quantidade.			
15. Reconhece, compara e registra quantidades com ajuda.			
16. Percebe semelhanças e diferenças entre objetos considerando suas formas.			
17. Relaciona acontecimentos e marcadores de tempo, identificando <i>antes, agora, depois.</i>			
18. Reconhece mudanças e permanências no ambiente a sua volta.			
19. Sabe se situar e se deslocar considerando pontos de referência e reconhecer distâncias entre lugares.			
20. Desenha, pinta e modela com interesse e entusiasmo.			
21. Desenha de maneira que permite reconhecer o que pretendia representar.			
22. Participa de jogos, brincadeiras, brincadeiras cantadas e outras atividades corporais trabalhadas.			
23. Realiza cada vez mais ações e as tarefas por si mesmo.			

ANEXO E - AVALIAÇÃO DA ESCRITA DA CRIANÇA

Nome da criança: _____

Data de nascimento: _____ / _____ / _____

Nome do agente: _____

Módulo: _____ Município: _____

Data: _____

Colar aqui a escrita da criança

Data: _____

Colar aqui a escrita da criança

Data: _____

Colar aqui a escrita da criança

**ANEXO F - AVALIAR PARA MELHORAR: AVALIAÇÃO DO AGENTE FEITA
PELO SUPERVISOR**

Supervisor: _____	
Nome do agente: _____	
Tempo no Programa: _____	
Mês e ano que iniciou no programa: _____	
Município: _____	
O agente:	Supervisor:
É assíduo nos Encontros com as crianças? (A) Sim (B) Não (C) Precisa melhorar	Realizou quantas idas, neste ano de 2012, à comunidade em que este agente trabalha? Quantas idas estavam programadas?
Desenvolve as atividades dos encontros com desenvoltura, mostrando domínio sobre o que será proposto para as crianças? (A) Sim (B) Não (C) Precisa melhorar	Justifique a sua resposta. Se assinalou B ou C relate alguma ação que tenha realizado com o agente para ajudá-lo neste sentido. Quando vai acompanhar o trabalho do agente, tem conhecimento do que está planejado para o encontro com as crianças? (A) Sim, sempre (B) Às vezes (C) Não
Tem uma boa relação com as crianças? (A) Sim (B) Não (C) Precisa melhorar	Justifique a sua resposta. Se assinalou B ou C relate alguma ação que tenha realizado com o agente para ajudá-lo neste sentido. Quando vai acompanhar o trabalho do agente, prioriza os encontros com as crianças que ele tem algum tipo de dificuldade? (A) Sim, porque o agente já revelou com quais crianças tem dificuldade de trabalhar (B) Às vezes, porque nem sempre é possível saber com quais crianças o agente tem dificuldade de trabalhar. (C) Não, porque desconhece com quais crianças o agente tem dificuldade de trabalhar.
Tem uma boa relação com as famílias das crianças? (A) Sim (B) Não (C) Precisa melhorar	Justifique a sua resposta. Se assinalou B ou C relate alguma ação que tenha realizado com o agente para ajudá-lo neste sentido. Como você acha que a família lhe vê? (A) Como parceiro/colega do agente (B) Como coordenador do trabalho do agente (C) Não sei responder essa questão.
Participou de quantas reuniões de formação realizadas pelo supervisor em 2012?	Realizou quantas reuniões de formação em 2012?
Participa ativamente do estudo e	Justifique a sua resposta. Se assinalou B ou C relate

<p>das discussões nas reuniões de formação?</p> <p>(A) Sim (B) Não (C) Precisa melhorar</p>	<p>alguma ação que tenha realizado com o agente para ajudá-lo neste sentido.</p>
	<p>Relate como você organiza as reuniões de formação mensais.</p>
<p>Mantém seu material sempre em ordem e cuidado?</p> <p>(A) Sim (B) Não (C) Precisa melhorar</p>	<p>Justifique a sua resposta. Se assinalou B ou C relate alguma ação que tenha realizado com o agente para ajudá-lo neste sentido.</p>
	<p>Mantém seu portfólio sempre atualizado?</p> <p>(A) Sim (B) Não (C) Preciso melhorar</p>
<p>Elabora os registros como solicitado em cada encontro?</p> <p>(A) Sim (B) Não (C) Precisa melhorar</p>	<p>Justifique a sua resposta. Se assinalou B ou C relate alguma ação que tenha realizado com o agente para ajudá-lo neste sentido.</p>
	<p>Registra, por escrito, as reuniões de formação e a ida à comunidade com o agente?</p> <p>(A) Sim (B) Não (C) Às vezes</p> <p>Justifique a sua resposta.</p>
<p>Elabora as cartas ao final de cada módulo?</p> <p>(A) Sim (B) Não (C) Precisa melhorar</p>	<p>Justifique a sua resposta. Se assinalou B ou C relate alguma ação que tenha realizado com o agente para ajudá-lo neste sentido.</p>
	<p>Lê as cartas elaboradas pelo agente?</p> <p>(A) Sim, todas (B) Não (C) algumas delas</p> <p>Justifique a sua resposta.</p> <p>A leitura das cartas o ajuda no desenvolvimento do trabalho e a identificar as conquistas e dificuldades dos agentes?</p> <p>(A) Sim (B) Não (C) Em Parte</p> <p>Justifique sua resposta</p>
<p>Desenvolve as avaliações feitas com as crianças como orientado?</p> <p>(A) Sim (B) Não (C) Precisa melhorar</p>	<p>Justifique a sua resposta. Se assinalou B ou C relate alguma ação que tenha realizado com o agente para ajudá-lo neste sentido.</p>
	<p>Utiliza as avaliações das crianças para organizar o trabalho de formação com o agente?</p> <p>(A) Sim (B) Não (C) Às vezes</p> <p>Justifique a sua resposta.</p>

	Conta com o apoio da secretaria municipal para o desenvolvimento adequado das atividades propostas? (A) Sim (B) Não (C) Às vezes Justifique a sua resposta
	A assessoria da Equipe da SEE o ajuda no trabalho que desenvolve com o agente? (A) Sim (B) Não (C) Em parte Justifique a sua resposta
	Relate o que tem aprendido como supervisor do Asinhas.
Outros comentários que queira fazer:	

**ANEXO G – SELEÇÃO DE AGENTES DE EDUCAÇÃO PARA O ASAS DA
FLORESTANIA INFANTIL/ASINHAS**



GOVERNO DO ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E ESPORTE
COORDENAÇÃO DO ENSINO RURAL

**Seleção de agentes de educação para o Asas da
Florestania Infantil/ASINHAS**

Nº DE INSCRIÇÃO: (OU NÚMERO DO CPF) _____

NOME: _____

LOCAL/ DATA: _____



Caro candidato,

Este instrumento é composto de três partes. Na primeira, faremos uma série de perguntas para que você responda com muita atenção, colocando todas as informações que são solicitadas. Na segunda parte, teremos algumas perguntas para que possamos conhecê-lo um pouco e, na terceira parte, colocamos algumas situações e pedimos para você analisar e explicar o que faria em cada uma delas.

Boa sorte!

PRIMEIRA PARTE

I - DADOS PESSOAIS:

1. Qual é o seu nome completo?

a) Qual a data que nasceu? ____/____/____

b) Qual o endereço em que você mora?

c) Você reside na comunidade onde pretende trabalhar?

2. O que você já cursou?

() Ensino Fundamental completo

() Ensino médio completo

() Está cursando o Ensino Médio (Asas da Florestania)

() Já tem ou está fazendo um curso superior

a) Se você já tem ou está fazendo um curso superior, escreva o nome do curso e a faculdade.

b) Está fazendo algum tipo de curso no momento? () sim () não
Qual?

c) Se você está trabalhando, diga a sua função e onde está trabalhando no momento:

d) Você possui alguma experiência de trabalho com crianças?

- () não;
() sim, no meu trabalho atual;
() sim, em trabalhos anteriores;

Se tiver alguma experiência, conte um pouco sobre ela:

e) Você possui alguma experiência em trabalhos na área da Educação?

- () não;
() sim, no meu trabalho atual;
() sim, em trabalhos anteriores;

Se tiver alguma experiência, conte um pouco sobre ela:

f) Você já fez algum curso de formação para educadores?

- () não () sim Onde?

3. Como você ficou sabendo do Asas da Florestania Infantil?

4. Porque você decidiu se inscrever para concorrer a uma vaga como Agente de Educação no Asas da Florestania Infantil?

5. Complete com o que você pensa a respeito:

“Para mim, o Asas da Florestania Infantil é...”

6. Você conhece bem a comunidade onde pretende trabalhar?

() sim () não

Se conhece, quais as dificuldades que você avalia que podem surgir para o desenvolvimento do Projeto?

7. Você conhece o contexto social e cultural das famílias que serão atendidas pelo Asinhas?

() sim () não

Se sim, quais aspectos desse contexto você considera que influenciarão positivamente e negativamente no desenvolvimento do Programa?

8. Para finalizar esta parte, se você vier a participar do Programa, que importância terá esse trabalho para o seu desenvolvimento profissional e pessoal?

SEGUNDA PARTE

Agora a proposta é que você conte um pouco sobre as coisas que você gosta de fazer:

1. Você gosta de ler? () sim () não

2. Qual livro que você leu e que gostou muito?

3. Qual o último livro que leu? Quando foi?

4. Você gosta de desenhar, pintar? () sim () não

Comente sua resposta.

5. Você gosta de fazer atividades divertidas como jogos e brincadeiras?

() sim () não Qual é ou foi sua brincadeira preferida? _____

6. Explique para nós como é essa brincadeira.

7. Você gosta de conversar bastante com as pessoas?

() sim () um pouco () não

Comente sua resposta.

8. Você gosta de escrever?

() sim () só um pouco () não

Comente sua resposta.

9. Você gosta de ouvir as pessoas contando coisas que elas acham importantes?

() sim () às vezes () não tenho muita paciência para ouvir

Comente sua resposta.

10. Você gosta de cantar?

() sim () só um pouco () não gosto

Comente sua resposta.

11. Você gosta de dançar?

() sim () de vez em quando () não gosto

Comente sua resposta.

12. Fale alguma coisa mais sobre você para que possamos te conhecer melhor.

