O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos

The booklet learnership material used in São Paulo municipal preschools: two case analysis

El material utilizado apostillado en jardines de infantes en ciudades de São Paulo: análisis de dos casos

BIANCA CORREA
THERESA ADRIÃO

Resumo: Este trabalho é parte de uma investigação cujo objetivo maior foi inventariar e analisar as consequências da adoção de "sistemas privados de ensino" para o direito a uma educação básica de qualidade. Aqui analisamos apostilas produzidas por duas empresas especificamente destinadas à Educação Infantil. Buscamos analisar a concepção de Educação Infantil subjacente às atividades propostas nessas apostilas considerando o que indica a bibliografia sobre o tema e o que as orientações nacionais postulam para essa etapa de escolaridade. Concluímos que as apostilas ferem os dois mais importantes princípios que deveriam, segundo as normativas para essa etapa educacional, sustentar o currículo na Educação Infantil: o brincar e as interações. A análise sugere, ainda, que o material se caracteriza por uma antecipação de atividades típicas do ensino fundamental, inadequadas, portanto, para a faixa etária a qual se destina.

Palavras chave: sistemas privados de ensino; material apostilado na educação infantil.

Abstract: This work results in part of a research whose main objective was to inventory and analyze the consequences of the adoption of "private education systems" for the right to a quality basic education. In this paper we analyze part of booklets produced by two companies and specifically intended for Early Childhood Education. We analyze the conception of Childhood Education in the proposed activities in these handouts, considering the bibliography on the subject and the national guidelines for this stage of schooling. We conclude that the textbooks analyzed hurt the two most important principles that should, according to the regulations for this educational stage, support the curriculum in kindergarten: the play and interactions. The analysis also suggests that the material is characterized by an anticipation of typical activities of elementary school, inadequate, therefore, for the age group to which it is intended.

Keywords: private education systems; booklets in kindergarten.

Resumen: Este trabajo es parte de una investigación cuyo objetivo mayor fue inventariar y analizar las consecuencias de la adopción de "sistemas privados de enseñanza" para el derecho a una educación básica de calidad. Analizamos

las apostillas producidos por dos empresas específicamente destinados a la educación de la primera infancia. Se analiza el concepto subyacente de la educación infantil a las actividades propuestas en estas apostillas considerando lo que indica la literatura sobre el tema y lo que dicen las directrices nacionales para esta etapa escolar. Llegamos a la conclusión de que los folletos infringen los dos principios más importantes que deben, de acuerdo con el reglamento de esta etapa educativa, apoyar el plan de estudios en el jardín de infantes: el juego y la interacción. El análisis también sugiere que el material se caracteriza por una anticipación de las actividades típicas de la educación básica, inadecuada, por lo tanto, para el grupo de edad al que está destinado.

Palabras clave: sistemas privados de enseñanza; material de apostillada en la educación infantil.

INTRODUÇÃO

Embora relativamente recente, a compra de "sistemas privados de ensino", produzidos e comercializados por grandes grupos empresariais, vem se tornando algo crescente em nosso país. O fenômeno corresponde, no contexto brasileiro, às tendências de privatização em outros países e analisadas por autores como Ball (2004), Ball; Youdell (2007), Dale (1994); Robertson; Verger (2012) entre outros.

No entanto, no Brasil as pesquisas relativas a essa tendência de privatização da educação ainda são escassas. São ainda mais limitadas quando o foco recai sobre o tema deste trabalho: a adoção de sistemas privados de ensino na Educação Infantil (EI) e, mais especificamente, sobre o uso das apostilas nessa etapa educacional. Neste caso, pesquisa nas bases de dados Scielo e Banco de Teses da Capes indicaram apenas o trabalho de Pinheiro; Adrião (2009) e o de Nascimento (2012).

Resultados de pesquisa concluída por Adrião (2012) indicam que entre 1998, ano em que a pesquisa detectou o primeiro contrato para aquisição desse tipo de serviço no estado de São Paulo, e 2010, 310 municípios paulistas contrataram sistemas privados.

O estudo de Pinheiro; Adrião (2009) demonstrou que, no estado de São Paulo, entre 1996 e 2007 eram 15 os municípios que haviam contratado exclusivamente sistemas privados de ensino para essa etapa educacional, diferentemente de outros tantos municípios nos quais as apostilas para a EI decorriam da adoção de sistemas privados de ensino para o ensino fundamental. Embora possa parecer um número pequeno, considerando-se que o total de municípios desse estado é de 645, o estudo evidencia uma tendência de crescimento, aprofundada a partir de 2005.

Na tabela reproduzida a seguir, verificamos como ADRIÃO (2012) sintetiza essa tendência:

Tabela 1: Série histórica por empresas - 1998-2010/ Número de municípios atendidos por empresa

1998-2010	COC NAME	97
2002-2010	POSITIVO	43
2000-2010	OBJETIVO	27
2005-2009	SISTEMA UNO	7
2003-2010	ANGLO	18
2000-2010	OUTRAS	115
	Total	307

Fonte: Adrião (2012), p.105.

Essa tendência de crescimento foi confirmada em estudo de Nascimento (2012), a partir de enquete respondida por 47 municípios, dos quais 29 declararam adotar sistemas privados na EI. O trabalho identificou 13 empresas distintas, confirmando as pesquisas anteriores a respeito da predominância dos Sistemas "COC/NAME (9 municípios), seguido por Positivo (4), Objetivo (3), Anglo (2). Os demais utilizam os sistemas Uno, OPET, Expoente, Pueri Domus, Dinâmico, NetBil, Maxi, Gênese, Passo Livre, que aparecem uma vez cada." (NASCIMENTO, 2012, p. 65).

Por sistema privado de ensino entende-se mais do que o uso das apostilas, trata-se de uma

> cesta de serviços e produtos oferecida aos municípios-clientes: material didático conhecido como "material apostilado", distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, "treinamentos" a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização. A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho. (ADRIÃO *et al*, 2012, p.538)

As características desses sistemas e suas relações com as redes públicas de educação podem ser compreendidas como expressão do que Ball e Yodell (2007) denominaram de "endoprivatização".

Assim, considerando o crescimento dos sistemas privados de ensino na EI pública, a complexidade dessa etapa educacional e, ainda, a escassez de estudos e análises sobre tal realidade, neste artigo discute-se a qualidade do material comercializado por duas das maiores empresas do setor, cuja característica comum é a proposição de atividades padronizadas para crianças da pré-escola

(quatro e cinco anos).

Nosso propósito é analisar, especificamente, parte do conteúdo dessas apostilas destinadas à pré-escola. Não se trata de uma análise "de" conteúdo, nos termos propostos por Bardim (1977), mas, sim, da reflexão sobre as atividades e exercícios propostos nas apostilas, confrontando-os com a tese de Leontiev (2003) sobre desenvolvimento e com o contido na legislação brasileira a respeito do currículo na EI. Nesses termos, consideramos com Leontiev que:

> os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores, que, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão morfologicamente fixadas e não se transmitem hereditariamente. Este processo produz-se na atividade da criança com referência a objetos e fenômenos do mundo que a rodeia, no qual se realizam as conquistas do gênero humano. Esta atividade não pode desenvolver-se na criança independentemente, mas **desenvolve-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam**, na atividade comum (...) (LEONTIEV, 2003, p. 68 – grifos nossos)

AS APOSTILAS: APONTAMENTOS SOBRE A COMPLEXIDADE DO TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS NA PRÉ-ESCOLA

Inicialmente, é preciso lembrar que, se por um lado, a EI como direito de todas as crianças até completarem seis anos é conquista recente entre nós, por outro, estudos têm evidenciado que o trabalho pedagógico realizado em creches e pré-escolas ainda oscila entre dois extremos: o "cuidar" e o "preparar para a alfabetização" (CORREA, 2003; GALVÃO, 2004; CAMPOS *et al.*, 2006; GOULART, 2005; entre outros).

Tal percepção pode ser observada quando se atenta para a centralidade nas rotinas das pré-escolas, que assumem as atividades propostas como exercícios direcionados ao processo de "alfabetização". Trabalho de Correa (2011) indicava que a quase totalidade do tempo em que as crianças permanecem nesses espaços é destinada a atividades de "preparação para a alfabetização", sem, contudo, garantir que elas efetivamente desenvolvam a linguagem verbal, ou seja, sem que desenvolvam a oralidade e a escrita. As atividades tidas como de alfabetização não promovem situações para que as crianças narrem fatos e acontecimentos, nem tampouco para que ouçam histórias ou brinquem em situações cuja escrita poderia estar presente.

Em outras palavras, tem-se como pressuposto que a introdução de materiais diretivos, pré-definidos e padronizados possa estimular ainda mais a

adoção de rotinas rígidas e inadequadas à aprendizagem e desenvolvimento das crianças na pré-escola, levando professores a organizarem o seu trabalho em função das atividades contidas nas apostilas que, como buscaremos apresentar, constituem-se basicamente de exercícios de reprodução de letras e números. Entende-se que esse tipo de exercício não promove aprendizagem e desenvolvimento, pois, conforme Leontiev (2003), autor aqui tomado como referência, é por meio do brincar, atividade considerada como "principal" na fase pré-escolar, que a criança aprende, não apenas sobre os objetos, mas, principalmente, sobre o uso social desses objetos e as relações sociais que observa e das quais participa de diferentes maneiras.

Da mesma forma a linguagem escrita constitui-se como prática social, cujo grau de interesse despertado nas crianças dependerá das experiências das quais participam, e cuja compreensão nessa fase da vida dependerá desta que é considerada a atividade principal por Leontiev, ou seja, da brincadeira com tal linguagem.

Finalmente, com base nos estudos de Leontiev (2003) e Vigotski (2010), acredita-se que nesta etapa da vida só se pode ensinar de modo efetivo por meio da brincadeira, condição necessária para que a criança compreenda, aproprie-se e elabore conhecimentos.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho é parte de um estudo desenvolvido por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional - GREPPE/ UNICAMP, cujo objetivo maior é inventariar e analisar as consequências da adoção de "sistemas privados de ensino" para o direito a uma educação básica de qualidade.

Como parte de dois estudos de caso de tipo etnográfico em municípios paulistas que adotavam sistemas privados desenvolvidos em 2012, procedeu-se à análise do material fornecido por duas dessas empresas, aqui nomeadas como A e B, e destinados à pré-escola, cujos resultados aqui explicitamos.

INDICAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A ADOÇÃO DE APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisa recente sobre as três maiores empresas que no estado de São Paulo comercializam os sistemas privados de ensino para as redes públicas indica que elas se originaram de cursos pré-vestibulares e se constituem em verdadeiros conglomerados educacionais, agregando escolas próprias, escolas franquiadas,

editoras, assessorias para marketing, universidades etc. (ADRIÃO, 2008, p. 9).

Tais grupos, constituídos inclusive por capital estrangeiro, por meio de contratos firmados com governos subnacionais, passam a substituir "as atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas (...)." Ou seja, "as empresas privadas passam, ao vender os chamados 'sistemas de ensino', a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local." (ADRIÃO *et al*., 2009, p. 128)

As justificativas governamentais para a opção por essa política têm a ver com a crença numa possível equiparação da rede pública com a escola privada, tida como padrão de qualidade, e na melhoria do desempenho nas avaliações externas. (ADRIÃO *et al* 2009; NASCIMENTO, 2012, GARCIA *et al*, 2012)

O CONTEÚDO DAS APOSTILAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EXAME DE DOIS CASOS

Trabalho de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) indicou como determinantes para a qualidade da EI os seguintes aspectos: formação dos profissionais, existência e qualidade das propostas pedagógicas e do currículo, condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições, e, por fim, boas relações com as famílias. Em que pese essa diversidade de aspectos relacionados à qualidade, o que as pesquisas até aqui desenvolvidas têm mostrado é que os sistemas de ensino privados contratados por municípios paulistas têm no material apostilado o seu maior investimento. (ADRIÃO *et al*, 2009; GARCIA *et al*, 2011) Assim, embora em alguns casos o "pacote" inclua formação continuada, esta se volta precipuamente para a utilização do material apostilado, inclusive na EI (NASCIMENTO, 2012), e, no caso do ensino fundamental, para a avaliação dos alunos em exames padronizados. Na EI, o aporte em reuniões presenciais ou via *chats* se refere, quase exclusivamente, ao auxílio na execução das atividades propostas nas apostilas. Conforme Nascimento (2012, p. 73):

> O acompanhamento oferecido pelos SPE, ainda que possa ter formato semelhante à formação continuada, é, geralmente, treinamento para o uso do material ou avaliação do desenvolvimento das atividades, ou seja, o foco são as apostilas e não as professoras e professores.

Considerando, então, que as apostilas têm assumido papel preponderante no desenvolvimento das propostas pedagógicas dos municípios que têm contratado os sistemas de ensino privados, neste tópico apresentamos exemplos dos exercícios encontrados no material de duas empresas.

A primeira observação a destacar é que os exercícios propostos em

ambos os materiais evidenciam semelhanças quanto à concepção de EI.

O material da empresa A é composto por um conjunto de cadernos temáticos. Na apostila intitulada "linguagens", destinada à pré-escola, temos exercícios tais como aquele em que há um desenho de avião com uma criança dentro e, ao lado, a letra A, com o comando: "Pinte a letra". Abaixo, na mesma página, há uma teia e uma aranha desenhadas, com o seguinte comando: "Escreva várias vezes a letra A na teia de aranha." Mais adiante na mesma apostila, a partir do desenho de uma ilha em meio ao que se supõe ser o mar, tudo em preto e branco, encontramos o comando: "Complete as palavras, escrevendo a letra I. Pinte bem bonito." Na imagem que sugere ser a areia da praia, há seis desenhos de siris e embaixo de cada um, as consoantes da palavra para que a criança coloque apenas a vogal I (S__R__), além da palavra "PRAIA", também com uma lacuna no lugar da vogal I. Estes são exemplos do que, de um modo geral, as assim chamadas "atividades" contidas nessa apostila se constituem, ou seja, em exercícios de cópia ou preenchimento de letras e números pontilhados, descontextualizados e ilustrados por desenhos estereotipados a serem coloridos. Tais propostas em nada diferem dos exercícios mecânicos e desprovidos de significado, criticados desde os anos 1980 e superados em muitos livros didáticos que, destinados aos anos iniciais do ensino fundamental, integram o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Além disso, o caráter diretivo e mecanicista do material fica evidente tanto no tipo de exercício proposto quanto na forma como são feitos os "comandos", ou seja, as instruções para a realização dos exercícios.

Ainda em "linguagens", o que mais encontramos são atividades de treino e memorização do alfabeto, às vezes "disfarçado" sob a chamada a uma pseudobrincadeira, o que em vez de ajudar, tornando a aprendizagem da escrita mais prazerosa, dificulta a compreensão da linguagem em suas características próprias e em sua função social. Como exemplo, temos um jogo de memória com imagens das antigas cartilhas com o propósito de ensinar as vogais - abelha, estrela, índio, óculos, uva e urso compõem o jogo. Outra atividade presente é aquela em que dada uma palavra, o próprio nome, o de um amigo, ou o da professora, por exemplo, as crianças devem circular, pintar ou marcar as letras em um conjunto, identificando apenas a letra inicial ou final.

A empresa B, que também organiza o material apostilado de modo fragmentado por disciplinas, utiliza expressões específicas para designar certo conjunto de atividades, nomeando cada parte da apostila de modo distinto, como se fossem capítulos ou seções. Este é o caso de "escrita e leitura", onde o que encontramos também são exercícios em que, dada uma palavra, o próprio nome, o de um amigo ou o da professora, as crianças devem circular, pintar ou marcar as letras em um conjunto, identificando apenas a letra inicial ou final. Há ainda

exercícios de completar palavras com vogais, bem como pintar desenhos de certos objetos associados à escrita de seus nomes.

Destaque-se que as apostilas analisadas por Nascimento (2012) apresentam configuração semelhante. Conforme a autora, elas:

> apresentam exercícios de rabiscação, perfuração, dobragem, recorte e colagem e labirintos, ou seja, atividades de psicomotricidade, além de exercícios com letras do alfabeto ou com numerais, cores, figuras geométricas, tamanhos e posições, por exemplo, repetindo os modelos preparatórios das décadas de 1970 e 1980. (NASCIMENTO, 2012, p. 73-74)

Tanto em um caso quanto no outro, não identificamos um trabalho com a aprendizagem da língua escrita e da leitura considerando seu sentido comunicativo, como forma de intercâmbio social; nem tampouco como instrumento a favor da organização do pensamento da criança. A linguagem, então, como sistema organizado com base em significados compartilhados, não está presente na rotina das crianças que estão submetidas a esse tipo de conteúdo, presente nas apostilas. Ainda, esse tipo de atividade vai de encontro ao que se afirma no Parecer que fundamentou as DCNEI:

> Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (BRASIL, 2009a, p. 14)

Ainda, no parecer que fundamentou as DCNEI, afirma-se que,

> dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. (BRASIL, 2009a, p. 15)

Concordando com essa orientação e tomando como referência as proposições de Vigotski (2010), compreendemos a escrita como um objeto da cultura que, nessa condição, desperta desde muito cedo a atenção das crianças, sobretudo daquelas que vivem em meio urbano, embora não exclusivamente, e, por isto, entendemos que a questão não seja se devemos ou não ensinar a escrita e a leitura a partir de determinada idade. A questão, nesse caso, diz respeito à forma como esse ensino deve ocorrer e, nesse sentido, compartilhamos com o contido no parecer que revisou as DCNEI:

> (...) o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente com atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever [formalmente]. (BRASIL, 2009a, p. 15-16)

Como tentamos demonstrar com os exemplos de exercícios propostos nas apostilas das duas empresas, no que se refere ao que denominam "linguagem", o que se oferece às crianças é exatamente o que se afirma no parecer como algo a ser evitado, ou seja, "uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito". (BRASIL, 2009a, p. 15) Destaca-se, ainda, o escasso repertório dos textos sugeridos nas apostilas das duas empresas, dificultando, assim, o acesso dessas crianças a outros gêneros textuais, o que, muitas vezes, só acontece por meio da escola.

Os exemplos de exercícios presentes em materiais de duas empresas ilustram quão longe da perspectiva proposta pelas DCNEI, para a aprendizagem da língua escrita, essas apostilas se encontram, visto que, além de desrespeitar o que já sublinhamos, elas não favorecem "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" nem tampouco possibilitam "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". (BRASIL, 2009b, DCNEI)

Nascimento (2012), ao analisar o conteúdo de apostilas de sistemas de ensino privados também conclui nesse sentido, alertando, ainda, para a fragilidade dos municípios ao avaliar o material que está sendo adotado:

> Há uma evidente discrepância nas concepções de infância e de educação infantil entre as orientações do MEC e os conteúdos das apostilas, ainda que não reconhecida pelos dirigentes nas entrevistas realizadas, o que parece indicar a ausência de uma avaliação pedagógica mais detalhada do material por ocasião da contratação do SPE. (NASCIMENTO, 2012, p. 74)

Em matemática, outra área ou disciplina para a qual há cadernos/apostilas específicas, prevalece uma visão de criança como "tábula rasa", cuja aprendizagem dependeria apenas de treino viso-motor. Exemplo disso é a

forma como pretendem ensinar os numerais, solicitando-se às crianças que, mecanicamente, treinem a sua grafia sublinhando o numeral que já se encontra pontilhado na apostila e, depois, reproduzindo-o inúmeras vezes. Tanto no material da Empresa A quanto no da Empresa B encontramos propostas dessa natureza.

Como exemplo, encontramos na apostila da Empresa A que se destina a crianças de cinco anos para utilização no segundo semestre, exercícios a partir do numeral 6, uma vez que a apostila do 1º semestre propõe exercícios até o 5. Nesses exercícios a criança é solicitada a representar, com desenho, as quantidades indicadas e, a seguir, cobrir o numeral pontilhado na primeira linha, por quatro vezes, para, na sequência, copiá-lo por mais seis vezes, numa tabela. Assim, a criança deve "desenhar" cada um dos numerais indicados por 15 vezes, em uma única atividade.

Já na apostila da Empresa B destinada a crianças de cinco anos para o 1º semestre letivo, encontramos os numerais de 1 a 4, pontilhados e marcados com setas que indicam o ponto de partida e o "caminho" a ser percorrido, com o seguinte comando: "Pinte o número ( ) a partir do ponto e seguindo as setas." Vê-se, portanto, que embora saibamos o quão inseridas no mundo dos números as crianças estão desde que nascem, confrontando seus saberes e experiências seja em relação à própria idade e a daqueles com quem convivem, seja em relação a outras tantas informações de cujos numerais são parte, como o número da residência, do telefone etc., as crianças são chamadas a "desenhar" numerais sem nenhuma contextualização e, ainda, apenas até o 4. A tônica não é o trabalho com agrupamentos ou o estímulo a que operem com quantidades, é apenas a preocupação com a grafia (uma e única) dos numerais.

O material da mesma Empresa, destinado a crianças de quatro anos e que deve ser utilizado no segundo semestre letivo, é ainda mais evidente para ilustrar a que ponto pode chegar o que entendemos ser um verdadeiro sofrimento para os pequenos. Para o numeral 2, que é apresentado por pontilhados com setas indicando a direção do traçado, solicita-se que a criança cole um barbante sobre ele e depois passe o dedo por cima para "descobrir seu traçado"; na página seguinte o mesmo numeral aparece pontilhado para ser coberto 12 vezes e, finalmente, a criança deve copiá-lo mais quatro vezes. Já no caso dos numerais 3, 4 e 5, além do mesmo exercício de cobrir o pontilhado e copiar várias vezes, a orientação é para que a criança escolha 3, 4 e 5 cores de sua caixa de lápis de cor, respectivamente, e passe por cima do pontilhado tantas vezes quanto a quantidade representada.

Opondo-se ao que encontramos nessas apostilas em relação à matemática, as DCNEI determinam que as propostas pedagógicas garantam experiências que

"recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais." (BRASIL, 2009b) Além dos exemplos acima mencionados, que vão de encontro com essas orientações, não encontramos em nenhuma das apostilas quaisquer propostas de atividades com esse caráter desafiador que pudessem levar as crianças a experiências significativas, conforme proposto por MOURA *et al* (2010).

Os exercícios propostos evidenciam o desconhecimento, por parte de seus formuladores, quanto à importância de se trabalhar o conceito de número com as crianças a partir das assim chamadas "situações problemas", as quais devem ser criteriosamente planejadas, de modo a estarem contextualizadas, remetendo a conhecimentos prévios das crianças, possibilitando a ampliação de repertórios e estratégias no que se refere à resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação, mostrando-se como uma necessidade, para a criança, que justifique a busca de novas informações. (MOURA, 1996a; 1996b)

Com relação ao que as empresas definem como trabalho sobre a "identidade" com as crianças, o conteúdo das apostilas evidencia outra ordem de problemas. No material da Empresa B, destinada a crianças de cinco anos de idade, encontramos como primeira proposta a solicitação de que elas levem, de casa, duas fotos, tiradas em diferentes lugares. Uma deve ser colada na moldura já desenhada na página da apostila e, a outra, deve ser colocada em um painel na classe. Além de colar a foto, resta à criança pintar a moldura e escrever o seu nome, conforme indicado no material ("Pinte a moldura da sua foto. Escreva seu nome."). Tendo em vista a desigualdade presente em nossa sociedade, e o fato de que em nossas escolas públicas a maioria das crianças pertence aos setores populares, solicitar o envio não de uma, mas de duas fotos, pode implicar certa forma de exclusão ou estigmatização, uma vez que muitas famílias podem não ter condições de atender ao pedido. Além desse problema, identificamos na sequência do material que o objetivo desse tipo de atividade não é, de fato, explorar a questão da identidade, mas, antes, utilizar-se deste tema apenas como mais um, dentre outros, para, em tese, ensinar as letras do alfabeto. É o que concluímos quando constatamos a orientação para que a criança escreva a primeira e a última letra do seu nome, ou quando se pede que ela faça um desenho para cada letra do mesmo, por exemplo.

Ainda sobre o que poderíamos definir como um tema relacionado à identidade da criança há o tópico "família". Na apostila da mesma Empresa B, destinada ao mesmo grupo etário para o trabalho no segundo semestre, o tema é iniciado com um texto em que uma criança descreve diversas características de seu pai. Isto poderia sugerir um cuidado com a diversidade, mas, o exercício proposto

no material parte do princípio de que todas as crianças conheçam seus pais e com eles convivam, o que, como se sabe, não é a realidade em muitas famílias. Cada vez mais, em nossa sociedade, os arranjos familiares se diversificam, e isto é absolutamente ignorado no material. Assim, após o texto, solicita-se à criança que conte como é o seu pai, o que o deixa triste ou alegre etc.; na sequência a criança é convidada a desenhar a "cara mais engraçada" que seu pai já fez. Não se considera, portanto, que talvez nem todas as crianças conheçam os seus pais, nem tampouco o fato de que, eventualmente, esse pai não represente para a criança, em hipótese alguma, uma figura "engraçada".

Algumas páginas adiante há a imagem de um pai branco e de expressão feliz se barbeando em um banheiro; ao lado há outras imagens de diferentes cômodos de uma casa e o comando às crianças é para que recortem, do final da apostila, os objetos que devem estar em cada lugar e os colem corretamente, sendo eles um creme dental e um pente, uma camisa, uma caneta e um jornal. Ora, fica evidente o modelo idealizado não apenas de família e da figura do pai, mas, também, o de uma dada estrutura social, em que as pessoas, por exemplo, leem jornal! Em que medida as crianças oriundas em sua grande parte de famílias que, não por opção, mas por não terem oportunidades, tiveram pouca ou nenhuma escolaridade, poderão se identificar? Como se identificar se integram famílias que, por vezes, residem em moradias de madeira e chão batido, onde nem sempre há banheiro? De que identidade se fala e qual identidade se quer construir?

Vê-se, portanto, o equívoco quanto à compreensão do que seja trabalhar com a identidade e, além disso, a forma preconceituosa com que a ideia de família é abordada, trazendo, certamente, prejuízos a muitas crianças. Conforme o Artigo 9º das DCNEI, no que concerne à identidade as propostas pedagógicas devem garantir momentos 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; (...) VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; (...). (BRASIL, 2009b)

Quanto ao desenvolvimento da curiosidade, da exploração, do encantamento, do questionamento e da indagação, não foram encontradas propostas que possam, conforme o artigo 9º das DCNEI, promover "o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e

literatura". (BRASIL, 2009b, art.9º) Tampouco encontramos propostas que propiciassem "a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras". (BRASIL, 2009b, art.9º)

Nesse aspecto, concluímos que nos materiais analisados as atividades padronizadas desconsideram que, conforme Kuhlmann Jr, a criança deve ser o ponto de partida de qualquer projeto pedagógico e que, nesse sentido,

> tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira. (KUHLMANN JR., 1999, p.65)

No sentido oposto ao que define o autor, o conteúdo e a forma presentes nas apostilas das duas das empresas de maior presença nos municípios paulistas não propiciam a brincadeira e, portanto, o desenvolvimento infantil, na medida em que se estruturam por exercícios mecânicos. Além disso, não favorecem a autonomia intelectual das crianças, na medida em que as mantêm dependentes do adulto para o entendimento de todos os enunciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que se a EI ainda carece de uma identidade própria, cujos eixos de trabalho sejam o brincar e as interações (BRASIL, 2009), a configuração dos sistemas de ensino adotados pelos municípios pode representar não um avanço, mas, antes, a cristalização de um modelo que, conforme Peter Moss (2011), representa a colonização da EI pelo modelo hegemônico do Ensino Fundamental, cujas práticas não se coadunam com os direitos e necessidades da criança até os seis anos de idade.

A ênfase na "preparação para a alfabetização" tende a ser aprofundada quando da adoção dos sistemas privados de ensino, seja em razão das apostilas serem introduzidas precocemente como organizadores e orientadores das atividades educativas com crianças pequenas, seja em decorrência do tipo de "formação" aligeirada e direcionada ao uso do material que integra a cesta de serviços e produtos como indicado por Nascimento (2012); Adrião (2012) e Adrião *et al* (2013). Como já mencionado e com base na literatura, compreendemos que somente brincando de ler e escrever é possível interagir para aprender, sendo a reprodução de letras e a realização de exercícios de coordenação viso-motora estratégias infrutíferas para o desenvolvimento das crianças.

Os exercícios do material apostilado de ambas as empresas revelam, ainda, um alto grau de diretivismo, sugerindo que seus autores pressupõem que tanto professores quanto alunos são incapazes de compreender informações simples. Siga a seta, pinte de azul, faça isso e depois aquilo... Parecem, ainda, pressupor que não há informação ou conhecimento anterior por parte das crianças sobre os temas abordados – maior exemplo disso são os exercícios de "desenhar" numerais, levando-nos a concluir que, nesse formato de apostilas, o conceito de criança subjacente é o de "tábula rasa", pois só assim se justificaria tamanha diretividade e monitoramento.

Vale dizer, complementarmente, que os materiais analisados evidenciam como fonte para a sua organização, o conteúdo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento produzido pelo MEC (BRASIL, 1998) que recebeu duras críticas de pesquisadores da área, dentre outros aspectos, por seu caráter fragmentado, dividido em disciplinas tal qual o modelo vigente a partir do ensino fundamental. Sobre isso, Ana Beatriz Cerisara afirma:

> Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a "didatização" de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças. (CERISARA, 2002, p. 337)

Fazendo a mesma crítica e procurando demonstrar que a EI não deve reproduzir o modelo hegemônico do ensino fundamental, bem como esclarecendo que ser "educacional" não significa ser "instrucional", Kuhlmann Jr. afirma que

> seria um equívoco engessá-la [a Educação Infantil] nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica. (...) Ainda não é o momento de sistematizar o mundo e apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhes experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR., 1999, p. 57)

Como se constatou, entretanto, o material de ambas as empresas segue esse modelo fragmentado com uma divisão de conteúdos baseada em áreas de saber. Assim, em relação à lógica encontrada nos exercícios, o que se percebe é a reprodução, em escala comercial e com custo adicional, das tradicionais *folhas mimeografadas* do passado. Condição que mais uma vez indica a limitada capacidade da adoção de sistemas privados de ensino se efetivar como ferramenta necessária

à melhoria da atuação do professor, na medida em que tende a cristalizar práticas docentes desprovidas de sentido para as crianças, não resultando, portanto, em melhoria da qualidade na educação infantil.

Outro aspecto a destacar é que, mesmo considerando legítima a preocupação dos gestores que adotam este tipo de material no sentido de tentar assegurar uma mesma qualidade de educação para todas as crianças na pré-escola, entendemos ser falaciosa a adoção de apostilas como meio de se chegar a esse objetivo, pois compreendemos que educação com qualidade para todos precisa respeitar diferenças de tempos, de ritmos e de interesses, especialmente em se tratando de crianças pequenas. Conforme Sônia Kramer,

> Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos - crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral -, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória. (KRAMER, 1997, 21)

Desse modo, a adoção de um material didático único para toda uma rede que se constitui por histórias locais distintas desconsidera a diversidade inerente à organização das escolas.

Finalmente, ressaltamos um problema que está na base dos materiais ora analisados. Primeiro, os exercícios propostos no material de ambas as empresas devem ser realizados, em sua absoluta maioria, individualmente; segundo, não há proposições que promovam a brincadeira, sendo esta comprometida também pelo tempo gasto com os exercícios gráficos. Isto nos leva a concluir que o material apostilado analisado fere os dois mais importantes princípios que deveriam sustentar o currículo na Educação Infantil, quais sejam, o brincar e as interações. (BRASIL, 2009 - DCNEI) Conforme nossa compreensão, por si só tal desrespeito ao que determinam as DCNEI já seria suficiente para questionar a "qualidade" da educação que está sendo oferecida, com recursos públicos, a um número cada vez maior de crianças que frequentam creches e pré-escolas municipais no estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, DAMASO E GALZERANO. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista Científica e-curriculum**. v. 11, n. 2, 2013. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a educação pública em São Paulo? In: TheresaAdrião; Vera Peroni. (Org.). **Público e privado:** novos elementos para o debate. 1 ed. São Paulo: Xamã Editora, 2008, v. 1, p. 99-110.

ADRIAO, Theresa *et al* . Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al*. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias publico-privadas no Estado de São Paulo – relatório de pesquisa**. Brasília: FAPESP, 2009.

ARELARO, L. A não-transparência nas relações público- privadas: o caso das creches conveniadas. *In*: TheresaAdrião; Vera Peroni. (Org.). **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 51-66.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez.2004.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Hidden privatization in public education. **Education International:** 5th World Congress, july 2007. 63p.

ROBERTSON, S; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.121, p.1133-1156, out./dez.2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições. 1977

BORGHI, R (coord.). **A oferta educacional da educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado.** Relatório de Pesquisa: CNPq, 2012.

BORGHI, R. F.; ADRIÃO, T.; ARELARO, L. R. G. **A relação público-privada na oferta da educação infantil: continuidades e rupturas.** *In*: XXIV Simpósio

Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. Direitos Humano se Cidadania: desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação, 2009. p. 1-19.

BRASIL, CNE. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009b.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.127, 2006.

CORREA, B. C. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº. 119, p. 85-112, 2003.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, sociedade & culturas**, Porto, n.2. p.109-139, 1994.

DI PIETRO, M. S. **Reflexões sobre as parcerias público-privadas**. Disponível em http://www.azevedosette.com.br/ppp/artigos/reflexoes.html. Acesso em 20 de dezembro de 2008.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16616 BRASIL, CNE. **Parecer n. 20, de 01 de dezembro de 2009a.** Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, São Paulo: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, SC, Editora da UFSC, 1999. p. 51-65.

MOURA, M. O de. (coord). A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema,** Ano II, n.12, p, 29-43, 1996a

MOURA, M. O. *et al*. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. v. 10 n. 29 Jan./Abr. 2010.

MOURA, M. O. et. al. **Controle da variação de quantidade.** Atividades de ensino.Textos para o ensino de Ciências, nº 7. Oficina Pedagógica de Matemática. São Paulo: USP,1996b.

PINHEIRO D.; ADRIÃO T., **Parcerias entre municípios paulistas e a**

esfera privada para a aquisição de "Sistemas de Ensino Apostilados" na Educação Infantil. 2009 *In*: http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi8_artigo9.pdf

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BIANCA CORREA é doutora em educação pela USP e docente desta mesma universidade no *campus* de Ribeirão Preto-SP. Atuou como docente de educação infantil na rede municipal de ensino de São Paulo e como especialista em educação na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. E-mail: bianca2cbr@yahoo.com.br ou biancacorrea@ffclrp.usp.br

THERESA ADRIÃO é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora assistente doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Desenvolveu dois estágios pós-doutorais: Orealc- UNESCO (2004-05) e University of Maryland (2012-13) Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE)/Unicamp. Email. theadria@unicamp.br.

Recebido em maio de 2014
Aprovado em maio de 2014