

**POR QUE QUEM É PEQUENININHO
NÃO GANHOU UM LABORATÓRIO GRANDÃO ?
A criança no Programa de Informática Educativa
da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

Luciene Silva de Sousa *

Guaracira Gouvêa **

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados da análise das ações do Programa de Informática Educativa da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, que levaram à exclusão da educação infantil, focalizando o período de implantação de 2001 a 2004. A hipótese inicial era a de que as concepções sobre criança dos participantes da elaboração do Programa de Informática Educativa ocasionaram a exclusão da educação infantil. A implantação é resgatada por meio de entrevistas com os professores autores que participaram dos diferentes momentos de implementação do referido programa. Estes produziram narrativas e, ao utilizar o texto “O Narrador” de Walter Benjamin como diretriz, criamos uma grande narrativa. Os profissionais entrevistados interagem, reconstruindo a história do Programa de Informática Educativa, e contam como a Educação Infantil foi tratada por esse programa por meio de suas concepções sobre criança. Concluindo a pesquisa, retorna-se à questão inicial e observa-se que a hipótese estava apenas parcialmente correta, pois são apontados outros fatores. Sugerimos, ao final, que a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro garanta a participação cada vez mais direta das crianças de 4 a 6 anos e seus professores em seu Programa de Informática Educativa.

Palavras-chave: Educação infantil – Informática educativa – Criança

ABSTRACT

WHY THOSE WHO ARE LITTLE ONES HAVE NOT RECEIVED A BIG LAB? Children in the Educational Computing Program in Rio de Janeiro

This study presents the results of the analysis of the Educational Computing Program actions in Rio de Janeiro which led to the exclusion of childhood education. We are focusing on the implementation period from 2001 up to 2004. Our initial hypothesis

* Mestre em Educação. Professora da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Doutor Bulhões, 44, Engenho de Dentro – 20730-420 Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lsousa@rio.rj.gov.br / cieninha@uol.com.br.

** Doutora em Educação, Gestão e Difusão em Ciências. Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Pasteur, 458, CCH, Térreo, Urca – 22290-240 Rio de Janeiro. E-mail: guaracirag@unirio.br

was that the Educational Computing Program participants child conception led to exclusion of childhood education. The implantation is redeemed through interviews with teachers authors who participated in different stages of implementation of this program. These narratives were produced guided by Walter Benjamin text *The narrator*. In this manner, we created a ample narrative. The professionals interviewed interact reconstructing the history of the Educational Computing Program, and told how childhood education was treated by this program through their concepts of *children*. Concluding, we go back to the original question and observe that the hypothesis was partially correct as some other factors are to be taken into consideration. We conclude suggesting that the Rio de Janeiro education department should ensures an increasingly direct involvement of children from 4 to 6 years and their teachers in their Educational Computing Program.

Keywords: Childhood education – Educational computing – Child

No período de 2001 a 2004, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro iniciou a implantação do seu Programa de Informática Educativa. Durante a implantação, algumas questões surgiram, pois constatamos que, em muitos momentos, a educação infantil ficava à margem das discussões sobre a implantação do Programa de Informática Educativa na rede municipal de ensino. Alunos e professores deste nível de ensino não estavam incluídos nesse processo.

Desta forma, buscamos compreender a ausência da participação das crianças e de seus professores no referido programa. Não esperávamos chegar a uma resposta sistemática para a questão principal: “Por que as crianças de 4 a 6 anos e seus professores foram excluídos deste programa?” Esperávamos, sim, trazer algumas reflexões que contribuíssem para a questão, inclusive para observar se tal exclusão ainda acontece.

Optamos por ouvir os principais envolvidos na elaboração do Programa de Informática Educativa e alguns professores que atuam na Educação Infantil. Partindo da concepção sobre criança, que respalda nossas ações e posicionamentos epistemológicos, analisamos a concepção sobre criança de cada professor a fim de compreender se ela teve influência ou não nas deliberações de exclusão.

A pesquisa localiza-se em um período passado. Optamos, assim, por resgatar o momento da implantação do Programa de Informática Educativa

por meio da pesquisa narrativa. Essa foi uma tática encontrada para reconstruir o cotidiano da implantação do programa, resgatando o momento por meio das narrativas dos diferentes autores que o vivenciaram, possibilitando diferentes visões, posto que “na pesquisa narrativa é importante que todos os participantes tenham voz dentro da relação”. (CONNELY; CLANDININ, 1995, p.21). Essas diferentes vozes, pronunciadas por diversos profissionais que viveram e vivem o cotidiano do programa em estudo, possibilitaram olhares diferentes sobre a mesma questão. O objetivo deste estudo é analisar aspectos da exclusão da Educação Infantil no Programa de Informática Educativa. A hipótese com que trabalhamos a priori é a de que as concepções sobre criança que transitam entre os professores autores, atuantes em diferentes setores da Secretaria Municipal da cidade do Rio de Janeiro, possuem uma estreita ligação com as decisões relacionadas à exclusão da Educação Infantil no Programa de Informática Educativa.

Primeiramente identificamos, nos níveis gerenciais da Secretaria Municipal da cidade do Rio de Janeiro, os profissionais envolvidos no programa, de acordo com o critério de maior participação e envolvimento na elaboração. Selecionamos um profissional representativo de cada esfera que tivesse participado da elaboração do Programa de Informática Educativa. Assim, as seguintes esferas foram selecionadas: Divisão de Mídia e Educação, Divisão de Educação Infantil, Assessoria

Técnica de Informática e a Multirio¹. No conjunto de escolas de educação infantil, identificamos uma única pré-escola da E/3ª CRE² (3ª Coordenadoria Regional de Educação), que participa, ainda que não diretamente, do programa desde sua implantação.

Para a realização das entrevistas, foram elaborados três materiais: perguntas-guia, orientadoras da pesquisa, que constituíam os temas centrais; portfólio com imagens escolhidas como forma de suscitar nos entrevistados as questões especificadas nos temas centrais; e um roteiro de perguntas gerais e específicas. Estas últimas variavam de acordo com a participação do professor no programa e constituíram-se em entrevistas propriamente ditas.

Gostaríamos de destacar, nesse processo, o portfólio. Este foi utilizado com o objetivo de que os entrevistados narrassem de forma livre aquilo a que as imagens lhes remetiam, ligando-as ao momento de implantação do programa e ao cotidiano das escolas municipais. A escolha por suscitar narrativas por meio de imagens veio a partir da leitura de Jovchelovitch & Bauer, quando afirmam que em entrevistas “para ajudar na introdução do tópico inicial, podem ser empregados recursos audiovisuais.” (2002, p.98). O portfólio continha fotografias e outras imagens que fazem parte das vivências das professoras nas escolas da rede em estudo. Selecionamos algumas fotos do arquivo pessoal de uma das autoras, pois esta é professora de educação infantil da referida rede, e outras imagens que, tinham uma ligação direta com as perguntas-guia.

Na análise dos dados, foi utilizada a metodologia de Schütze, descrita por Jovchelovitch e Bauer, no livro de Bauer & Gaskell (2002, p.106). A partir dessa metodologia de análise de narrativas, optamos por desenvolver uma pesquisa de fato colaborativa, o que significou elaborarmos junto com esses professores esta narrativa. Antes de buscar apenas responder à pergunta inicial sobre a exclusão da Educação Infantil de um significativo Programa de Informática Educativa em uma rede pública, quisemos ouvir o que os professores envolvidos tinham a dizer e a contribuir com essa questão. E, ouvindo-os, torná-los co-autores deste trabalho.

Nesse momento, recorreremos a Walter Benjamin (1985), tomando como referência seu texto *O Narrador*. Com base em suas descrições, construímos uma categoria para a boa narrativa. Os narradores podem ser classificados em dois grupos. No primeiro, os narradores que vêm de longe, chamados por ele de “marinheiros comerciantes”; no outro, os narradores chamados de “camponeses sedentários”, por não terem saído do seu país e conhecerem profundamente suas histórias e tradições. Ele aponta ainda uma importante “interpenetração” entre essas “famílias de narradores” (p.199). Os narradores natos possuem ainda “senso prático”, o que confere às suas narrativas uma “dimensão utilitária”. Assim, o narrador pode ser visto como “um homem que sabe dar conselhos” (p.201), além de utilizar sua experiência para contar suas histórias, assim como a experiência de outros, incorporando suas narrativas às experiências dos ouvintes (p.201). Podemos entender a narrativa, dessa forma, como um trabalho de dimensão colaborativa.

Diante dessas pistas do bom narrador, segundo Benjamin, iniciamos analisando-nos enquanto narradoras desta história. Os representantes arcaicos dos dois grupos anteriormente apresentados são: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário. Suas respectivas famílias de narradores contribuíram interpenetrando “o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário” (p.199). Podemos afirmar, em relação à pesquisa, que uma autora seria o camponês, por ter na rede municipal o seu lugar, seu chão, seu lar e dele nunca ter saído... enquanto a outra se sintia o viajante, por exercitar o olhar distante, essencial para o pesquisador, para que haja o estranhamento da realidade e o surgimento de questões para a pesquisa. Esse olhar distante possibilitou estranharmos o cotidiano de que

¹ A Empresa Municipal de Múltiplos da Prefeitura do Rio de Janeiro – MULTIRIO é parte integrante da Secretaria Municipal de Educação (SME), desde que foi criada em 1993. Em consonância com a política educacional da Secretaria, concebe e produz mídias para crianças e adolescentes, alunos de escolas da Prefeitura do município do Rio de Janeiro, seus professores e familiares.

² CRE – Coordenadoria Regional de Educação. O município do Rio de Janeiro está dividido em 10 CREs, cada uma agrupando um determinado número de escolas.

trata a pesquisa, construímos questionamentos e críticas e fazemos novas construções de saberes, desse lugar que conhecemos tão bem.

Assim como “os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir” (BENJAMIN, 1985, p.210), começamos nossa narrativa propriamente dita observando que, embora a Educação Infantil e a Informática Educativa tenham se constituído enquanto áreas educacionais há poucas décadas, os estudos e pesquisas que tratam das duas áreas em conjunto ainda são raros. E, dentre eles, temos poucas contribuições e inovações ao tema. Nos Estados Unidos parece ainda existir uma preocupação predominante com as questões de saúde – originando trabalhos que demonstram que a utilização do computador por crianças muito pequenas pode ser prejudicial a sua saúde e formação, como em Cordes (2000) e Akkoyunlu, Akman e Tugrul (2005). Enquanto isso, no Brasil, os raríssimos pesquisadores que abordaram o uso do computador na educação infantil optaram por questões que envolvem os processos ensino-aprendizagem. O que temos, na realidade, é uma ausência muito grande de trabalhos nessa área. “Observou-se que existe uma deficiência de pesquisas que tenham a ótica na análise da exploração de materiais informatizados destinados ao público infantil” (SOUZA, 2003, p. 7). Vamos além, ao constatar que existe uma deficiência de pesquisas que analisem não só os materiais digitais utilizados com as crianças, como as propostas pedagógicas e as questões teóricas mais relevantes, como análises das políticas públicas que envolvem a criança de 4 a 6 anos e a tecnologia, seja na iniciativa pública ou privada. Essa deficiência talvez seja um desdobramento da afirmativa de Kuhlmann Junior: “A educação infantil é desvalorizada nas pesquisas educacionais”. (2004, p.4).

Essa desvalorização é contraditória, pois, por um lado, a produção acadêmica sobre a infância cresceu muito nas últimas décadas, mas, por outro, ainda não o suficiente para uma mudança real do olhar que a sociedade tem sobre a criança. E esse olhar, atualmente, no século XXI, é muito complexo.

Desta forma, é preciso refletir sobre o conceito de criança. A partir de Frabonni (1998), temos uma exposição de como o conceito de criança foi se desenvolvendo do período medieval até a história recente, e de como a criança foi vista nesses momentos. Este autor identificou na trajetória da humanidade durante esse período, e em uma ótica europeia, respaldada por Ariès (1981), porém válida ao nosso intento, três formas de se ver a criança, as quais denominou identidades. A primeira identidade que Frabonni identifica é a “criança-adulto” ou infância negada; a segunda identidade é a criança filho-aluno(a) ou a criança institucionalizada; e a terceira é a criança “sujeito social” ou a infância reencontrada.

Essa última visão da criança como um ser histórico e sujeito de direitos é ainda muito recente. A sua construção só foi possível com o desenvolvimento de algumas áreas do conhecimento, mas, apesar do seu surgimento no final do século passado (KRAMER, 1999), tal visão se mantém em construção, por viabilizar e incitar cada vez mais discussões nos vários campos do saber. Por essa razão, mantém-se como a mais atual. Optamos por destacá-la, por ser a visão de criança com a qual nos identificamos. O que temos de concreto na realidade brasileira, apesar dos muitos estudos, é que “hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, ao passo que assistimos com horror à incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis”. (KRAMER, 1999, p. 270).

Essa incapacidade talvez se dê pelo fato dessas três identidades ou concepções de crianças coexistirem no presente, trazendo à tona esse e outros paradoxos. Por serem construções históricas, essas concepções estão subordinadas às nuances da história, que não é linear e ascendente, como supõem alguns autores. Os processos de transição são muito mais complexos e simbióticos. E é provável que esta análise se aplique às concepções das professoras entrevistadas, que, a partir de agora, irão dialogar conosco em nossa narrativa.

São: a MONICA³, que é professora de uma Casa da Criança, que atende crianças de 4 a 6

³ Por decisão das professoras envolvidas no estudo, os nomes citados das professoras autoras são fictícios, como forma de resguardá-las profissionalmente.

anos, atuando como professora na sala de leitura e também dinamizadora do laboratório de informática dessa escola; a DENISE e a SUELY, que são, respectivamente, coordenadora pedagógica e diretora desta Casa da Criança; a VIRGÍNIA que faz parte da equipe da Assessoria Técnica de Informática; a SOLANGE que é a responsável pela Divisão de Mídia e Educação; a AÍDA que é a responsável pela Divisão de Educação Infantil; e a ELAINE que atua na Multirio como consultora em educação.

As narrativas nos contam que existem, entre as entrevistadas, diferentes graus de conhecimento sobre o Programa de Informática Educativa. O momento em que isso ficou mais evidente foi quando lhes mostramos o texto do programa, no portfolio, durante as entrevistas. Diante das suas impressões, resolvemos dividi-las em dois subgrupos: o das professoras com um conhecimento maior sobre o Programa de Informática Educativa, e o das professoras com menor conhecimento deste programa, no entanto com maior entendimento sobre os seus desdobramentos nas escolas de educação infantil. Dessa forma, o primeiro subgrupo contribuiu mais com a história do Programa de Informática Educativa e de suas ações em toda a rede, com ênfase em seus aspectos teórico-metodológicos; e o segundo subgrupo, com seus desdobramentos na educação infantil.

Em uma perspectiva de complementaridade, incluímos os textos oficiais do Programa de Informática Educativa⁴, intercalando-os com as falas das professoras autoras, de modo a reconstruir a sua história por meio do que está expresso oficialmente e das experiências de quem vivenciou e ainda vive o cotidiano do Programa de Informática Educativa.

A história da Informática Educativa na rede municipal do município do Rio de Janeiro tem uma história bem anterior à do desenvolvimento do programa, sendo que aquela, em muitos momentos, encontrou parcerias com programas desenvolvidos nacionalmente. Descobrimos que o início da Informática Educativa nessa rede se deu no ano de 1993, quando se iniciou a inserção da informática nos níveis administrativos. Vemos que, no período de 1993 a 2001, apesar da prioridade do uso administrativo dos computadores, surgiram algumas ini-

ciativas relevantes de utilização com as crianças. O programa cita os Núcleos de Mídia-Educação; as escolas-pólo de matrícula, pois, a partir desse ano o processo de matrícula começou a ser feito através do computador; e os laboratórios do PRO-INFO, implantados pelo Governo Federal. Todas essas iniciativas já realizavam trabalhos representativos de Informática Educativa, assim como os Pólos de Educação pelo Trabalho⁵ que, embora tivessem o objetivo de ensinar informática com perfil profissionalizante, possibilitaram o acesso de muitos alunos à informática e também a formação continuada dos professores.

É interessante ver os desdobramentos das políticas nacionais na Secretaria de Educação do município e como a Informática Educativa foi, desde o seu início, um movimento muito bem fundamentado nas questões pedagógicas. Todas essas iniciativas possibilitaram que, no ano de 2001, esta secretaria iniciasse o processo de criação do seu Programa de Informática. Nesse ano, especificamente, houve um investimento grande na aquisição de computadores para as escolas pólo de matrícula, e pensou-se em utilizar os computadores, não só para auxiliar nas matrículas no início do ano, mas, durante o ano inteiro, diretamente com os alunos. A idéia inicial era de se criar bibliotecas virtuais para os alunos utilizarem, mas outras sugestões dos grupos de discussões despertaram o interesse da rede em iniciar seu Programa de Informática Educativa, abrangendo todas as escolas. Ele não foi apenas resultado de decisões governamentais, pois se mostrou mais uma consolidação de um trabalho que já estava sendo realizado por alguns professores.

Do narrado, percebe-se que o objetivo desta secretaria de educação não era apenas o de inserir computadores nas escolas (o que seria uma tarefa bem mais simples), mas sim de elaborar um programa, por meio do qual os alunos pudessem ter uma melhora na aprendizagem e uma ampliação das suas relações com a cultura. A professora SOLANGE comenta um pouco a compreensão da rede sobre a Informática Educativa ao afirmar: “A

⁴ “Programa Política de Informática Educativa 2001-2004” e “Histórico do Programa Política de Informática Educativa 2001-2004”.

⁵ Mais informações no site: www.rio.rj.gov.br/sme.

informática é mais uma linguagem que deve ser apropriada pelos professores e alunos dentro da prática pedagógica. (...) A gente precisa trabalhar pra entender a informática como parte integrante do trabalho da sala de aula e é isso que o Programa preconiza na sua formulação, desde o início”.

O programa possui três núcleos de ações objetivas, que são a infra-estrutura, a atualização dos professores, por meio de cursos de Informática Básica e Informática Educativa, e o desenvolvimento permanente de projetos e produtos para alunos e professores (SME/RJ, 2004, p. 3) A grande ênfase, no entanto, tem sido na formação continuada dos professores. A professora VIRGÍNIA comenta a dificuldade na formação dos professores: “... acompanhar a capacitação, botar na rua, correr atrás de licitação essas coisas são até fáceis no Plano, são coisas burocráticas, agora quando você entra, o humano, o professor que tem que ser conscientizado, isso é o mais difícil. (...) eu ainda acho o professor o maior empecilho”.

Para conhecer melhor a relação do Programa de Informática Educativa com a Educação Infantil, iremos reconstruir sua história com os profissionais envolvidos, especificamente, com esse nível de ensino na rede. No momento de formação do Programa de Informática Educativa, houve uma pesquisa entre todas as escolas da rede para saber quais já realizavam trabalhos utilizando o computador com os alunos. Entre as escolas sugeridas pela E/3ª CRE, encontramos uma única Casa da Criança. A SUELY comenta esse momento: “... fomos escolhidas pela Coordenadora da 3ª CRE, indicadas para sermos Pólo, porque já vínhamos realizando um trabalho. (...) Mas ao final desse ano tivemos a notícia de que nós não poderíamos ser Pólo por atendermos uma faixa etária que eles não consideravam prioridade...”. O programa recebeu essa listagem com as primeiras escolas indicadas; nesse percurso, apareceram outros critérios através dos quais transpareciam outras prioridades na escolha das escolas. Seriam indicadas as que atendiam preferencialmente ao ensino fundamental e a um quantitativo bem grande de alunos. Por isso, a Casa da Criança foi retirada da primeira fase de construção dos laboratórios, “até que tivemos o apoio

da 3ª CRE e aí sim recebemos computadores doados de um polo que foi desativado e hoje em dia nós estamos com sete computadores”, complementa SUELY.

Retornando à questão da prioridade, observamos que ela ocorre como um desdobramento do que acontece em nível federal, descrita por Gallo (2004) ao falar sobre os computadores. “No que se refere ao governo e às políticas públicas, de maneira geral, o que se verifica é uma concentração de recursos para as faixas etárias mais avançadas, no que diz respeito ao uso desses equipamentos (p. 3).

Dentre as críticas feitas pelas professoras, encontramos a exclusão da educação infantil do programa; e, ao analisarmos os documentos referentes ao Programa de Informática Educativa da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, percebemos tal exclusão, esbarrando com algumas incoerências. Na Lei nº 3336, de 19 de dezembro de 2001, temos um exemplo dessas incoerências. Enquanto o artigo 2º inclui a educação infantil dentro do programa, o artigo 8º acaba por excluí-lo, pois as escolas de Educação Infantil são as que têm uma quantidade menor de alunos, e este artigo explicita que a informática, prioritariamente, será ofertada para as escolas com maior número de alunos e estas são as que atendem da 6ª à 9ª série.

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

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

O texto do Programa de Informática Educativa é bem mais radical nessa exclusão. Ele previa o “Desenvolvimento de práticas pedagógicas nos laboratórios de informática com a utilização dos recursos tecnológicos voltados para alunos de 1ª a 8ª séries”. (SME/RJ, 2001, p.14).

Vejam agora essa exclusão expressa pelas críticas das professoras. *“Eu não vi nenhum trabalho específico em relação à educação infantil não; né? (...) pelo contrário, o que a gente sentiu foi um movimento de exclusão, né? Por considerar que essa faixa etária não teria tanto aproveitamento. Coisa que a gente tem mostrado que é o contrário. (...)”* comentou SUELY.

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

No entanto, ANA PAULA fez uma análise muito importante: *“Que se dê valor à educação infantil também na Informática (...) eu não tô muito por dentro da Política. Acho super legal e só espero que a educação infantil seja mais contemplada. Porque a gente acabou não ganhando um laboratório grandão, porque eles são pequenininhos⁶...”*

A narrativa da professora ANA PAULA foi tão marcante que acabou influenciando o título do trabalho. Ela sintetiza bem a questão da pesquisa. Por que as crianças de 4 a 6 anos não ganharam um “laboratório grandão” como as outras? Porque elas são vistas como “pequeninhas” e não precisam ter acesso aos computadores? O “laboratório grandão”, que é o padrão do programa com 10 computadores e mobiliário específico, a Casa Criança ainda não conseguiu, apesar de todo o trabalho desenvolvido.

Foi interessante ela ter usado essa palavra, pois nos faz indagar: será que de fato as crianças de 4 a 6 anos não foram contempladas por serem vistas pela Secretaria Municipal de Educação como sujeitos que não têm necessidade de utilizar os computadores?

Procuramos a resposta na concepção oficial da criança na rede. Todos os pressupostos teóricos desta secretaria devem ser embasados na Multieducação⁷. Foi lançada originalmente em 1996, e alguns fascículos foram relançados em 2005, como forma de atualização de alguns conteúdos.

Nesses quase 10 anos, a Multieducação apresentou duas novidades. Primeiro um fascículo inteiramente dedicado à Educação Infantil e, dentro dele, um espaço específico destinado à relação desta com a mídia. Dele destacamos dois trechos que mostram a visão da rede sobre a criança e da sua relação com a tecnologia: *“... o entendimento de que a criança é um sujeito histórico, um sujeito de direitos, constituído na e pela cultura e que deve ter respeitadas as suas necessidades de brincar e de livremente se expressar.”* (SME/RJ, 2005, p. 7); e mais adiante vemos que *“... a Mídia contribui com diferentes formas de ser e estar no mundo. As crianças identificam-se com as linguagens da mídia, pois elas estão presentes no seu dia-a-dia, e é com desenvoltura que lidam com as tecnologias audiovisuais e de informática”.* (SME/RJ, 2005, p. 24).

Se tivéssemos acesso somente a esses documentos, teríamos a certeza de que esta secretaria compreende seu aluno, seja de qual idade for, como um ser que necessita ter acesso, na escola, ao que existe de mais significativo fora dela. Constatamos, no entanto, que essa concepção de criança descrita na Multieducação está presente, em boa parte, somente no texto, mas ainda está ausente na percepção da maioria dos profissionais que construíram esse programa e que fazem parte da própria rede.

Essa constatação está presente nas falas das professoras autoras, apresentadas com algumas reflexões, fundamentadas em Frabboni (1998), pois é inevitável uma comparação dessas crianças com as crianças pensadas por esse autor. No entanto, faremos isso com alguma cautela, pois *“metade da arte da narrativa está em evitar explicações”* (BENJAMIN, 1985, p.203). E as narrativas agora transcritas, falam por si mesmas.

MONICA: *“Eu acho que a gente tem que trabalhar com coisas significativas, né? pras crianças. Trabalhar principalmente autonomia, né? nessa idade, acho que é fundamental.”*

DENISE: *“A criança precisa, né? galgar alguns degraus e passar por experiências para que esse conhecimento se solidifique.”*

⁶ É o Núcleo Curricular Básico da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

VIRGÍNIA: *“Eu acho que, eu não sei, eu vejo ainda a educação infantil como uma preparação dele pra esse mundo, né? (...) Embora já tenha vindo do maternalzinho... é onde você começa a preparar, arrumar pra ela seguir na escola.”*

SUELY: *“Sabendo que, a importância dele (o computador) pro contato dessas crianças, principalmente essas crianças que não têm acesso à informática, que a escola vai ser, eu acho, o único meio que vai favorecer essa oportunidade.”*

AÍDA: *“Eu acho que a criança pequena é um encantamento e o que mais me encanta é essa possibilidade de leitura de mundo e leitura mesmo, a leitura e a escrita da forma que você tem que ler no livro e no computador, e nas outras coisas mais ...”*

SOLANGE: *“... é a brincadeira, é o prazer, é a possibilidade da criança experimentar, exercitar a sua curiosidade, né? ter diversidade de experiências, conviver com outras crianças ...”*

ELAINE: *“O professor ter o cuidado pra que essa ferramenta seja usada como ferramenta de produção e não de reprodução. (...) às vezes você vê o computador substituindo uma coisa que a criança poderia fazer no concreto com jogo, com bloquinhos lógicos, que seria mais interessante do que no computador”.*

Retornando às identidades de Frabboni (1998), reconhecemos, tanto nas narrativas dessas professoras como nos textos do programa e da Multieducação, todas essas concepções. A criança como “adulto em miniatura” ainda está presente no texto do programa, quando ele ignora completamente as crianças de 4 a 6 anos desse processo. Elas só passarão a ser consideradas, pelo programa, a partir dos 7 anos, da mesma forma que, no passado, a criança só se tornava adulto e era tratado como tal, quando atingia as condições mínimas para o trabalho.

A criança, como um sujeito que “será alguém um dia”, também está presente nas visões de duas professoras, acima citadas. As crianças precisam *“... galgar alguns degraus e passar por experiências...”* e a pré-escola precisa *“... preparar, arrumar pra ela seguir na escola...”*, como se ainda não tivessem a *“maturidade”* ou a *“prontidão”*

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

Vemos contemplado, nessas falas, que acabam se completando, como a criança – ser histórico e sujeito de direitos – aparece, no cotidiano, intimamente ligada às suas relações com o computador. Por isso, considerando e respeitando também as concepções das professoras, não queremos ser categóricas, correlacionando qual professora tem qual concepção de criança, porque consideramos que, atualmente, temos sim um pouco de cada concepção de criança em nós, em algum momento, mesmo não verbalizado, e não porque queremos, e sim porque são construções históricas, como vimos, repletas de contradições.

Contudo, percebemos um olhar predominante sobre a criança, como alguém que faz parte da nossa história e que, também por isso, tem muitos direitos, dentro da sua diversidade. Dessa forma, nossa hipótese inicial foi em parte acertada, pois ainda estão presentes nos profissionais visões de criança que não reconhecem, na ausência do acesso à informática, nenhum prejuízo a elas. No entanto, a visão da criança como sujeito histórico e de direitos é predominante; então, as crianças deveriam ter acesso à informática.

Assim, a decisão por incluir a Educação Infantil no Programa de Informática Educativa não está determinada somente pelos conceitos de criança que permeiam as narrativas dos professores autores. Retornando à questão inicial do trabalho: *“Por que as crianças de 4 a 6 anos e seus professores não foram incluídos neste Programa de Informática no momento de sua implantação?”*, podemos afirmar que não existe uma única resposta. Existe,

sim, uma série de fatores que contribuíram para a exclusão, além das concepções sobre criança das autoras.

As crianças não foram incluídas, porque o próprio movimento de elaboração do Programa de Informática Educativa foi, e seu gerenciamento ainda é, complexo. Por isso, a Educação Infantil acabou não sendo contemplada. Esse fator foi apontado pela AÍDA: *“Olha só, talvez ele não tenha dado um grande foco na educação infantil, porque eu vejo que... como ele tá nesse... é um processo de início, 2001-2004. É um processo de início. Eu acho que há tantas coisas que o programa teve que se deter que a Educação Infantil não recebeu assim, um grande... uma grande ênfase...”*

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

A educação infantil não foi contemplada, também por uma consequência direta da legislação atual, que privilegia, em muitos momentos, o ensino fundamental. Essa determinação, vinda da esfera federal, como vimos em alguns momentos deste trabalho, é obrigatoriamente transportada para a municipal. Sem mencionar que a própria educação ainda está se estruturando dentro da organização da Secretaria Municipal de Educação. A professora AÍDA novamente colabora ao frisar que *“nesse país tão grande, de dimensões tão grandes e de um Rio de Janeiro tão grande, as prioridades sempre se concentraram no ensino fundamental, que é justamente onde a Legislação coloca peso”*.

Mas ela também aponta algumas mudanças quando diz que *“a nível nacional vai-se criando uma mentalidade diferente em relação à educação infantil. Quando a educação infantil entrou na Lei, né? na LDB como parte da educação básica (...) Eu acho que as escolas acre-*

ditam mais na Educação Infantil e vêem a Educação Infantil como parte da educação. (...) Eu acho que isso assim... tá tendo um novo olhar.”

E a exclusão das professoras de Educação Infantil dos cursos de Informática Educativa e Informática Básica, pode ser explicada justamente por essa visão da esfera federal. As verbas destinadas à formação dos professores não contemplavam os professores deste nível de educação, como nos aponta a professora SOLANGE: *“E durante um determinado momento, a fonte que financiou essa formação foi do Fundo Nacional de Desenvolvimento... Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e uma parte também do FUNDEF. O FUNDEF não atende a Educação Infantil, né? até então...”* e, sendo assim, ela conclui que *“as iniciativas que foram financiadas com essa verba, nessa fonte do FUNDEF, não puderam ser estendidas aos professores de Educação Infantil ...”*.

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

Recorrendo novamente a Benjamin, quando afirmou que: *“Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.”* (1985, p.205), finalizamos a pesquisa, incluindo uma nova pergunta nascida em seu processo de construção. *“Por que realizar uma pesquisa sobre esse tema?”*.

Certamente que o tema nasceu do nosso cotidiano, mas por que esse tema se tornou tão significativo a ponto de se tornar uma pesquisa? A professora AÍDA nos ajudou a entender esse porquê. *“A gente sempre esquece do por que alguém pergunta. Uma criança pergunta e ela deve ter sentidos muito grandes”*. Nós não havíamos pensado no porquê da nossa pergunta, com muita ênfase. Se nós tivéssemos antes nos perguntado: *“Mas por que você quer saber?”*, perceberíamos logo o sentido de todo este trabalho.

A marca que imprimimos, o que nos motivou a pesquisar esse tema, que desperta ainda pouco interesse no ambiente acadêmico, foi a vontade, que sempre tivemos, de mostrar para a rede e deixar registrada a importância que a EI tem na educa-

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

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

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

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

Isso nos dá como primeira impressão de que a fala é uma e a ação é outra. Porém, em uma análise mais contundente, podemos perceber que, as-

sim como os professores desenvolvem suas trajetórias, passando por momentos de conflitos e contradições pessoais, a rede municipal também segue essa mesma trajetória, de constante reflexão e mudança.

Esse percurso faz parte do processo de construção de um novo olhar sobre a criança. Um olhar que irá permitir uma coerência maior entre os documentos, as falas e as ações da rede municipal, no que se refere a ela. Mediante essa realidade, deixamos não uma crítica, mas um conselho. Porque “... isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. (...) Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos”. (BENJAMIN, 1985, p. 201).

O conselho poderia ter surgido de um provérbio ou ditado popular, como Benjamin sugere. Ele foi, no entanto, concebido durante a produção deste trabalho, e durante a nossa atuação como narradoras.

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

Sendo assim, aconselhamos a essa rede que, ao mesmo tempo em que reelabora as suas concepções de criança, reconstrua, igualmente, suas concepções sobre as tecnologias de informação e comunicação, sobretudo o computador; pois nem a criança é tão ingênua que não perceba a grande influência que o computador possui na sociedade contemporânea na qual está inserida; nem o computador é tão complexo que não possa ser utilizado para apresentar o mundo à criança e fazê-la refletir sobre essa mesma sociedade.

REFERÊNCIAS

- AKKOYUNLU, B; AKMAN, B; TUGRUL, B. **Investigation of kindergarten children's computer literacy skills**. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/artigos.html>. Acesso em: 15 de jul. 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação fundamental. **Referencial curricular**

- nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1-4.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. [S.l.:s.n].
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995.
- CORDES, C; MILLER, E. (Eds). Fool's gold: a critical look at computers in childhood. In: **Alliance for Childhood: Computers and Children**, 2000. Disponível em: <<http://www.allianceforchildhood.org>>. Acesso em 20 de julho de 2005.
- FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. Tradução de Beatriz Affonso Neves. **Qualidade e educação infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 63-92.
- GALLO, Simone Andréa d'Ávila. Informática na educação infantil: tesouro ou ouro de tolo? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/simoneandrealot07.rtf>>. Acesso em: 15 dez. 2004.
- JOBIM E SOUSA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papirus, 1994.
- KRAMER, Sonia. Infância e educação Infantil: relações e lições. In: LEITE, C.P.D. **Educação, psicologia e contemporaneidade.** Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.29-46.
- KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER e outros (Org.). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999. p.269-280.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). **Infância e educação infantil.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.
- MULTIRIO. **Plano política de informática educativa 2001-2004.** Rio de Janeiro, 2001.
- OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- PASSERINO, Liliana Maria. Informática na educação infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Orgs.) **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** Canoas: 2001, p. 169-181.
- PERISSÉ, Paulo M. et al. **Informática na educação infantil.** Disponível em: <http://www.globalschool.com.br/vstaff.asp?id=1>. Acesso em: 20 set. 2006.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: educação infantil: revendo percursos no diálogo com os educadores.** Rio de Janeiro: Gráfica Imprinta Express, 2005.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico da implementação do plano de informática educativa 2001-2004.** Rio de Janeiro: SME, 2004.
- SILVA FILHO, João Josué da. **Computadores: super-heróis ou vilões?** Um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na educação infantil. 143f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.
- SILVA, Márcia Regina Goulart da. **O computador e a alfabetização: estudo das concepções subjacentes nos softwares para a Educação Infantil.** 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.
- SOUZA, Carolina Borges. **Crianças e computadores: discutindo o uso das TICs na Educação Infantil.** 97f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

*Recebido em 26.09.08
Aprovado em 03.11.08*