

# Ensinar aos “pequeninhos”: o cotidiano do jardim de infância Francês

Maria Renata Prado<sup>1</sup>

**Resumo:** Ao longo do século XX, a escola materna/jardim de infância francesa afirmou-se progressivamente em sua singularidade. Esta instituição, no limiar do século XXI, carrega um projeto que demonstra não só a importância cada vez maior que a criança adquire nas sociedades contemporâneas, como também novas perspectivas educativas e pedagógicas. Porém, para além do lado “materno” e “terno” que se pode imaginar quando se refere à escola materna/jardim de infância o destaque dado às competências precoces das crianças, seguido de uma ênfase sobre o papel determinante da escola materna/jardim de infância na sequência do percurso escolar e pessoal de cada um parece causar mal-estares entre os professores/educadores. As entrevistas e observações realizadas em instituições de Paris e de sua periferia (trabalho empírico, de tipo socioclínico) mostram, passo a passo, as diferentes maneiras de abordar a vivência prática na escola materna/jardim de infância francesa.

**Palavras-chave:** escola materna/jardim de infância francesa, professores/educadores, cotidiano

## Introdução

Ao longo do século XX, a escola materna/jardim de infância<sup>2</sup> francesa afirmou-se progressivamente em sua singularidade. Seu desenvolvimento contribuiu para fazer da escolarização precoce de crianças uma das especificidades do país. Desde os anos 1990, quase todas as crianças da França estão escolarizadas na escola materna/jardim de infância a partir dos três anos de idade, assim como uma parcela importante das crianças de dois anos.

Esta instituição, no limiar do século XXI, carrega um projeto que demonstra não só a importância cada vez maior que a criança adquire nas sociedades contemporâneas, como também novas perspectivas educativas e pedagógicas. Seu objetivo é “a produção de um futuro aluno, de um aluno que será bem adaptado às regras (tanto às da sociedade quanto às da instituição escolar) e que entrará no primário sabendo, ao menos, como se com-

---

<sup>1</sup> Rede de Ensino Doctum. E-mail: mariarenataprado@gmail.com

<sup>2</sup> Neste texto as expressões escola materna/jardim de infância, professora e educadora, aluno e criança, escola e jardim escola estarão colocadas em paralelo visando realçar as diferenças de designação na França e em Portugal.

portar nesse espaço extrafamiliar” (Prado, 2004, p. 107). Espera-se, também, que seus profissionais diagnostiquem os problemas escolares na intenção de evitar um fracasso futuro, sendo um lugar importante e estratégico.

Os novos textos em projeto (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014) carregam ambições fortes, mas ainda se revelam plenos de contradições entre as expectativas no final do ciclo<sup>3</sup> e o respeito pelo desenvolvimento individual de cada criança. A missão principal reivindicada por estes textos é “dar vontade às crianças de ir à Escola para aprender, crescer e afirmar-se como sujeito singular” (p. 4), espera-se que essa instituição se adapte ao ritmo das crianças, e não mais se focalize nos aprendizados. A escola materna/jardim de infância será, assim, organizada em um ciclo único.

Porém, “*não acontece tão tranquilamente assim*”<sup>4</sup>. Identificam-se nos novos textos de lei questões que tornam a tarefa cada vez mais difícil, como, por exemplo, uma focalização no fim do ciclo com expectativas muito elevadas e às vezes inadequadas às capacidades dos alunos/crianças.

É fundamental, para além do discurso oficial e das representações sobre a escola materna/jardim de infância que podem às vezes afastar-se da realidade do cotidiano, dar voz às educadoras francesas em sua prática.

O estudo foi realizado entre os anos de 2003 e 2008, atualizado por entrevistas realizadas em 2014. Dois tipos de jardins de infância foram pesquisados: uma instituição favorecida<sup>5</sup> (na qual a categoria socioprofissional dos pais dos alunos/crianças é elevada) e uma desfavorecida<sup>6</sup> (classificada “Zona de Educação Prioritária”<sup>7</sup> e “Redes Projeto Sucesso”<sup>8</sup>).

<sup>3</sup> A Lei de diretrizes da educação de 10 de julho de 1989, chamada Lei Jospin, organiza a escolaridade em ciclos, três para o primário, três para o colégio, e ciclos mais ou menos numerosos no ensino médio de acordo com os cursos. Em 1991, o Ministério da Educação Nacional definia uma “Nova política para a escola” (NPE), que reorganizava a escolaridade do primário em três ciclos pedagógicos: primeiros aprendizados (de 2-3 a 4-5 anos), aprendizados fundamentais (de 5-6 a 7-8 anos) e aprofundamentos (de 8-9 a 10-11 anos); o último ano da pré-escola (cujo apelido pode ser traduzido como “turma dos grandes”) está, assim, entre o ciclo dos primeiros aprendizados e o dos aprendizados fundamentais.

<sup>4</sup> Palavras de Clara, uma professora/educadora da “turma dos pequenos” (primeiro ano da pré-escola).

<sup>5</sup> 155 crianças divididas em 6 salas, 9 professoras/educadoras incluindo a diretora da escola/jardim escola.

<sup>6</sup> 130 crianças divididas em 6 salas, 9 professoras/educadoras.

<sup>7</sup> De acordo com o site do Ministério da Educação: “A política da educação prioritária, implementada em 1981, apoia-se em uma discriminação positiva no emprego de meios públicos a serviço da igualdade de oportunidades. Ela visa a corrigir os efeitos das desigualdades sociais, econômicas e culturais, reforçando a ação educativa nos lugares onde o fracasso escolar é mais elevado”. Disponível em <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

<sup>8</sup> Para o início do ano letivo de 2007, a Rede Projeto Sucesso (RAR, na sigla francesa) foi implementada (Circular EN n° 2006-058, de 30 de março de 2006, relativa aos princípios e

Foram realizadas 15 entrevistas semi-estruturadas<sup>9</sup> com professoras/educadoras com experiência variando entre 5 e 30 anos. Dentre elas duas eram educadoras professoras nos antigos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM), atualmente substituídos pelas ESPEs, Escolas Superiores do Professorado e da Educação.

Começo por apresentar as questões relacionadas ao lugar da escola materna/jardim de infância no sistema educativo e as dificuldades relacionadas à ênfase nas competências precoces seguida do destaque dado ao papel determinante desta instituição na sequência da vida escolar e pessoal da criança. Em seguida apresento uma outra questão muito presente nos discursos das professoras/educadoras: a relação com os pais e as diferentes formas de relação de acordo com o meio social. Por fim, evidencio o mal estar do educador diante das resistências das crianças.

### **“Não acontece tão tranquilamente assim”: ensinar na escola materna/jardim de infância**

Para além do lado “materno” e “terno” que se pode imaginar ou mesmo idealizar quando se refere à escola materna/jardim de infância<sup>10</sup>, o que se observa é uma mistura de mal-estar, de angústia, de contradições e de dificuldades. As entrevistas e observações realizadas (trabalho empírico, de tipo socioclínico) mostram, passo a passo, as diferentes maneiras de abordar a vivência prática nestas instituições.

Os temas aqui colocados não representam, porém, o conjunto das problemáticas enfrentadas pelas professoras/educadoras. Foram evidenciados os temas evocados com mais frequência nas entrevistas. Obtém-se, após a análise dos discursos das professoras/educadoras, um impressionante caleidoscópio das dificuldades e mal-estares, que nos esclarecem sobre o que acontece realmente no interior da escola/jardim escola dos pequenos.

---

às modalidades da política de educação prioritária, Diário Oficial n° 14, de 6 de abril de 2006) como um plano de impulso da educação prioritária. O objetivo das RAR é favorecer a igualdade de oportunidades e a articulação do projeto entre a escola, a família e diversos parceiros.

<sup>9</sup> Com média de duração de 1h30.

<sup>10</sup> Durante as aulas na Universidade de Paris 8, dentro de uma bolsa obtida para monitoria por um período de três anos pelo CIES-Sorbonne de Paris, pude perceber que os estudantes que queriam tornar-se professores em escolas refletiam frequentemente essa imagem idealizada de uma escola/jardim escola “terna” e “materna” em que tudo acontece tranquilamente.

## Uma escola/jardim de infância específica ou ligada ao ensino fundamental?

A afirmação de seu lugar no sistema educativo sempre foi uma questão para as professoras/educadoras da escola materna/jardim de infância, mas esta questão se amplificou depois da implementação dos ciclos de aprendizagem. Em 1989, a escola materna/jardim de infância era considerada como o lugar dos “primeiros aprendizados” e não mais de “pré-aprendizados”. Este destaque dado ao lado escolar suscita grandes discordâncias entre as professoras/educadoras.

Algumas delas reivindicam a escola materna/jardim de infância como uma escola/jardim de infância específica e destacam a importância primordial do desenvolvimento e não da escolaridade. É uma escola/jardim de infância da brincadeira, do crescimento pessoal e do respeito à infância e à criança.

Outro aspecto destacado pelas professoras/educadoras da instituição desfavorecida é o de “*dar vontade às crianças*”, de lhes oferecer a possibilidade de “*trabalhar individualmente*” quando há um problema. É como se essa “vontade de aprender” devesse ser “dada” pela escola/jardim escola, na medida em que os pais não estariam em condições de fazê-lo. Segundo Florence, “*é preciso resolver os problemas antes que a situação piore por uma pedagogia massificada e não mais uma pedagogia diferenciada*”. O ensino fundamental é visto, aqui, como o antagonista da escola materna/jardim de infância.

Porém, se as professoras/educadoras falam de uma especificidade em termos de maior liberdade pedagógica, é essa mesma característica que torna o trabalho mais complexo e difícil. Segundo Laura, é “*bem mais fácil usar um livro ... Na escola materna/jardim de infância, por outro lado, a gente tem a impressão de que inventa tudo, é mais difícil, mas a gente tem, talvez, mais liberdade*”.

A palavra “*talvez*” não é insignificante e pode estar relacionada com as obrigações da profissão. Na verdade, de acordo com várias professoras/educadoras, “*tudo se mistura*” porque, mesmo que elas tenham sua própria concepção do que a escola materna/jardim de infância deve ser, elas não podem esquecer “*as outras variáveis e as obrigações impostas*” como: as inspeções feitas nas suas salas, os objetivos a serem atingidos no fim do ciclo, etc..

Para outras professoras/educadoras, pelo contrário, a escola materna/jardim de infância deve ser ligada ao ensino fundamental porque é um estabelecimento escolar, com educadores que têm a mesma formação do que seus congêneres.

A referência ao que acontece depois da escola materna/jardim de infância é muito presente. A ideia de desenvolvimento ligada a uma necessidade de “*puxar as crianças para cima*” é muitas vezes mencionada e evoca-se com frequência a importância de levar em conta o lugar e o papel determinantes confirmados pelo nome dado em 1989 ao ciclo 1, a saber, “ciclo dos primeiros aprendizados”.

Estas profissionais também destacam a ressonância encontrada em pesquisas atuais sobre o desenvolvimento neurobiológico da criança, pesquisas que reconhecem a importância dos primeiros anos.

Diversos trabalhos científicos evidenciam a “plasticidade neurológica” da criança e os efeitos benéficos de uma ação educativa precoce (INSERM, 2004). Todos estes argumentos retomam de forma mais ou menos direta a tese do desenvolvimento ótimo das potencialidades infantis ao longo da idade pré-escolar.

Importante destacar que a utilização do termo “pré-escolar” por diversos textos de lei reduz a educação da infância a uma mera preparação para a escola, esvaziando assim de conteúdo um período que vai além do escolar.

A escola materna/jardim de infância tornou-se a instituição emblemática da educação da infância, na medida em que ela recebe as crianças no período fundamental de sua existência onde, segundo as palavras de várias professoras/educadoras “*o futuro está em jogo*”. Como destaca Plaisance (1999), esta instituição deve atender a uma demanda de eficiência pedagógica.

Porém, o destaque dado às competências precoces das crianças, seguido de uma ênfase sobre o papel determinante da educação da infância, parece causar mal-estares entre as professoras/educadoras.

### **Entre crescimento pessoal e obrigação escolar, autonomia e socialização**

Em todas as definições propostas pelas professoras/educadoras entrevistadas, é constante a percepção do crescimento pessoal como indicador da adaptação da criança ao mundo (e ao modo) escolar.

Porém, o uso do binômio desenvolvimento pessoal/obrigação escolar não é tão evidente, ainda que elas digam saber, na teoria, que a originalidade desta escola/jardim escola está em uma dupla exigência: acolher cada criança em sua diferença e ajudá-la a tornar-se aluno.

As professoras/educadoras parecem, contudo, divididas entre a exigência de respeito da individualidade e da autonomia da criança, por um lado, e a necessidade de obrigações escolares necessária à construção dos aprendizados, por outro lado. Além disto algumas delas se dizem presas às obrigações impostas sobre sua profissão. De fato, as professoras/educadoras sentem uma pressão “exterior” múltipla pelo discurso social sobre a importância dos primeiros anos da criança, pela pressão exercida por certos pais, pelas inspeções nas salas de aula e pelos objetivos a serem atingidos em fim de ciclo.

Várias de entre elas destacam o aspecto “violento” da pressão sobre as crianças e dizem encontrar-se em situações ambíguas entre as crianças que têm temporalidades de aprendizado diferentes e as injunções sociais, dos pais e do Ministério, que *“exigem cada vez mais, o mais cedo possível”*. Isto acontece também no âmbito de sua formação: *“...mesmo que se veja que a atividade não é adaptada à criança, pedem que a gente não saia de cima!”*, revela Sylvie.

As professoras/educadoras encontram-se, assim, entre o desejo de construir aprendizados estruturados, respeitando o desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade e a necessidade de prestar contas ao mesmo tempo sobre seu trabalho de profissionais da educação e sobre o grau de evolução das crianças.

Ensina-se aos professores/educadores, por exemplo, a ter empatia com as crianças e a trabalhar entre a afetividade e o saber. Porém, paradoxalmente, *“é preciso exigir que eles aprendam dez palavras por semana”*<sup>11</sup>. Isto revela uma contradição, no sentido em que se deseja levar em conta a evolução progressiva das crianças mas, ao mesmo tempo, implementam-se avaliações precoces e sistemáticas com o objetivo de detectar problemas escolares. Certas educadoras evocam até *“os casos”* das crianças de 2 ou 3 anos que seriam *“imaturas”* em termos de compreensão das regras para a escola materna/jardim de infância.

A questão da afetividade é atravessada também por outra tensão, a do “justo equilíbrio” entre afetividade e distanciamento, pelo temor de que a afetividade se transforme em apego<sup>12</sup> e que este último prejudique a relação com os alunos/crianças em sala de aula, favorecendo alguns em detrimento de outros. Soma-se a isso a escalada de proibições em função dos casos de pedofilia e da impressão de insegurança que eles geram. Tudo acontece como se, para se conformar a uma imagem imparcial do profes-

---

<sup>11</sup> A professora/educadora, aqui, faz referência à lista de Boisseau (2005), que fixa objetivos precisos ao longo de toda a escola materna/jardim de infância, no que se refere, nesse caso, ao aprendizado da leitura. Por uma “programação do vocabulário” (aprendizado de 750 palavras aos 3 anos, 1.750 palavras aos 4 anos, 2.500 palavras aos 5 anos).

<sup>12</sup> É o que certos autores chamam de “trabalho emocional das profissionais da pequena infância”.

sor/educador, os indivíduos deveriam se “separar” de suas emoções e sentimentos, condição para terem uma posição “neutra”.

Porém podemos nos questionar se é realmente possível pedir às professoras/educadoras que tenham uma atitude afetivamente neutra na relação com crianças pequenas. O ensino não passaria pelo afetivo? Bernard Charlot (1997) afirma que a experiência escolar é vivida essencialmente no modo relacional, com a própria instituição escolar, com o saber ensinado em sala e com a pessoa que transmite o saber. A história atravessa o aluno/criança na escola assim como o aluno/criança é atravessado por ela. Estaríamos assim falando de uma dupla história de sentido e de “relação com”.

### **A relação com os pais: entre convivência e ruptura**

No que se refere à escola/jardim escola “favorecida”, a maioria das professoras/educadoras diz ter uma relação de convivência com as famílias, na maior parte do tempo, a maneira de educar dessas famílias está mais em adequação com o que se faz na escola/jardim escola. Elas falam de efeitos de “alívio” no trabalho a ser realizado quando as crianças vêm “já autônomas” de casa. Porém, essa autonomia de que falam as educadoras é mais ligada a uma autonomia cognitiva do que a uma autonomia do corpo.

Ao contrário, nas instituições “menos favorecidas”, as profissionais dizem que devem integrar as crianças em uma “imersão em atividades positivas”. Aqui, a “imersão”, função atribuída à família, é recuperada e transformada pela escola/jardim escola. Elas dizem ter a impressão de que essas crianças estão descobrindo a escola/jardim escola e todo um conjunto de elementos, atividade e objetos. Algumas professoras/educadoras dizem também que nesse tipo de família há uma falta de autonomia muito grande, que cabe à escola/jardim escola remediar.

A “imersão em atividades” é, assim, considerada “positiva” por ser ligada à forma escolar. Neste sentido, as atividades familiares seriam “negativas” porque não estariam em consonância com a escola. Já não é questão, aqui, de convivência, como nas escolas favorecidas, mas de uma busca constante de contactos com as famílias pelo real “distanciamento” entre elas e a escola/jardim escola.

Nessas instituições, as professoras/educadoras sempre tentam chamar para a escola/jardim escola os pais julgados reticentes, pois a individualização das relações é pensada como uma estratégia. Essa proximidade relativa está, de fato, ligada à ideia de educar os pais, tratando-se assim de uma

proximidade prescritiva ou normativa, no sentido de que a escola/jardim escola deveria também intervir no comportamento da família para que a criança possa aproveitar plenamente sua escolarização.

Poder-se-ia dizer, assim, que a escola/jardim escola não é somente a escola das crianças, mas também uma “escola dos pais”. Tive a ocasião de presenciar reuniões destinadas aos pais do tipo “Como dizer NÃO à criança e fixar limites”. Esses debates temáticos são usados como dispositivos pedagógicos com relação a certos comportamentos familiares que estariam em inadequação com as práticas pedagógicas da escola materna/jardim de infância.

### **O papel da escola materna/jardim de infância e a “pressão” exercida sobre as professoras/educadoras de acordo com os meios sociais**

O dito das professoras/educadoras deixa entrever, frequentemente, uma imagem desvalorizada dos pais de alunos/crianças dos bairros carentes. Eles seriam pessoas que têm uma história pessoal, social e escolar difícil. As palavras “incapazes”, “ausentes”, “em grande dificuldade”, “violentos” são recorrentes quando se trata de descrevê-los. É importante, aqui, dizer que a descrição dos pais é, também, ligada às origens das próprias professoras/educadoras, provenientes na maioria das vezes de classes mais favorecidas. Um exemplo disto pode ser observado no discurso de Carole (de origem social favorecida) e Isa (educadora cujos pais são oriundos de classe popular) sobre as famílias e a relação com a escola/jardim escola.

De acordo com Carole, eles têm problemas com o francês e com a cultura francesa (quando se trata de famílias de imigrantes), com a instituição escolar e com a própria criança; por conseguinte, não podem “dar uma boa imagem da escola a seus filhos”.

Ao contrário, Isa afirma que os pais são presentes e valorizam a escola/jardim escola na esperança de dar aos filhos as oportunidades de “encontrar um bom trabalho depois”, na medida em que, segundo ela, esses pais têm empregos de baixa qualificação e “querem outra coisa para os filhos”. A escola/jardim escola e o professor/educador desempenham, assim, “um grande papel”.

Mesmo que as opiniões sejam diferentes no que se refere à valorização da escola, o que é comum entre essas professoras/educadoras é a ênfase em uma qualificação pejorativa desses pais, mas também em um efeito de causa-consequência (ou, por que não dizer, de hereditariedade) entre as

características atribuídas aos pais e aquelas atribuídas a seus filhos na escola/jardim de infância.

Assim, em geral, a maioria das professoras/educadoras diz ter a impressão de que a escola materna/jardim de infância não representa, para as crianças oriundas das classes populares, um valor suplementar para a operacionalização da pedagogia nem uma instituição que prepara o futuro escolar das crianças, mas um “*facilitador da vida*”. De acordo com elas, os pais exercem uma pressão traduzida em termos de serviço e não em termos pedagógicos.

Por conseguinte, elas se vêem na necessidade de mostrar e de explicar o que se faz na escola/jardim escola. *Mostrar* no sentido de que elas tentam fazer a escola/jardim escola ser respeitada através do “trabalho” das crianças, mas também numa tentativa de fazer com que o seu próprio trabalho de professoras/educadoras seja valorizado e respeitado pelas famílias. Seria além disso um modo de marcar uma distinção social, de mostrar um saber reconhecido, pertencente à uma classe dominante (Bourdieu, 1970).

A palavra “trabalho” é conscientemente escolhida para mostrar aos pais que, na escola/jardim escola, “*não fazemos só brincadeiras sem objetivos, temos toda uma pedagogia por trás disso*”.

*Explicar* aos pais o que se faz na instituição também parece importante para as professoras/educadoras. Segundo Sophie “*é preciso explicar, por exemplo, que a brincadeira tem um interesse pedagógico*”.

No plano dos aprendizados, outra questão se coloca. As professoras/educadoras da instituição “desfavorecida” dizem que devem trabalhar mais do que nas outras escolas/jardim escola para ter um mínimo de resultado.

O tempo que as crianças passam na escola/jardim de infância parece ter que ser usado da forma mais produtiva possível em termos de aprendizado, ao ponto que certas professoras/educadoras dizem ter sempre a impressão de estar na urgência. A urgência aqui é colocada em relação a uma norma estipulada pelas instituições oficiais relativamente aos objetivos que devem ser atingidos no fim de cada ciclo. Porém, apesar de tudo o que elas dizem implementar, segundo elas, as crianças não parecem progredir.

Ao contrário, de acordo com certas professoras/educadoras, nos bairros mais favorecidos, os pais desconfiam do que a escola pode trazer “*a mais*” a seus filhos, muitas vezes considerados “*muito talentosos*” ou mesmo “*superdotados*”. A pressão sentida pelas professoras/educadoras nestas escolas/jardins escola refere-se, sobretudo, à pedagogia usada em sala de aula. A “*vigilância*” exercida pelos pais sobre as atividades escolares e, principalmente, sobre os resultados, é perceptível.

Pode-se notar, aqui, uma semelhança com o que diz Isa sobre os pais da escola/jardim escola desfavorecida. Nos dois casos, a escola/jardim escola assegura o futuro das crianças: no caso dos pais de origem social carente, ajudando-as a encontrar trabalho mais tarde; no caso dos pais de classe média, sendo fundamental para uma continuidade escolar de sucesso.

Assim, as professoras/educadoras dizem que devem “*afirmar o próprio lugar*”, o próprio papel e defender o seu espaço profissional para garantir, no dia a dia, o reconhecimento de suas competências. Entre superdedicação e negação das dificuldades, elas dizem que se sentem “*encurraladas*” em seu trabalho, precisando sempre destacar a diferença entre aprender em casa e na escola/jardim de infância e ser claras com relação ao próprio papel e ao lugar de professor/educador.

### Mal-estar do educador diante da resistência das crianças

São mencionados dois tipos de reação diante de crianças “resistentes”<sup>13</sup>: algumas professoras/educadoras falam dos problemas familiares ou psíquicos (e até psiquiátricos) de certas crianças, evocando o recurso a psicólogos da rede de ajuda<sup>14</sup>, como se as resistências fossem obrigatoriamente sinais de problemas psíquicos e familiares; outras falam de sua tentativa de compreender o que acontece com a criança para poder, em seguida, adaptar as atividades escolares às necessidades dela.

É interessante notar que o fato de levar em conta as crianças “*segundo o grau de avanço que elas atingiram*” e de adaptar a escola/jardim escola às necessidades individuais vem em consequência ou em resposta às dificuldades de adaptação à forma escolar e às percepções que se têm dessas crianças.

Poder-se-iam, também, citar numerosos exemplos de vulgarização dos conceitos psicológicos e psicanalíticos no discurso e nas práticas das professoras/educadoras da escola materna/jardim de infância. Alguns profissionais usam estes conceitos sem se preocuparem com seus significados

---

<sup>13</sup> Philippe Meirieu (1996) define a expressão conceptual momento pedagógico enquanto a resistência do educando, a qual se presta a uma interrogação crítica sobre o estabelecimento da relação pedagógica, da solicitude e da capacidade empática do educador.

<sup>14</sup> As redes de ajuda especializadas em alunos/crianças com dificuldades (Rased, na sigla francesa) oferecem ajuda especializada aos alunos/crianças da escola materna/jardim de infância, e do ensino fundamental em grande dificuldade. Essas ajudas são pedagógicas ou reeducativas. Seu trabalho específico, complementar ao dos professores/educadores em sala de aula, permite a uma equipe prover uma resposta melhor às dificuldades de aprendizado e de adaptação às exigências escolares sentidas por alguns alunos/crianças.

psicomédicos e com o efeito que eles podem ter sobre o contexto social e familiar da criança. Eis o que me diz Alexandra:

*Tem uma criança aqui ... a gente já tentou chamar uma psicóloga, ela não fala, a gente pensa que ela é autista...a outra criança também, que não faz o que eu digo sabe? A gente pensa que ele é muito tímido... talvez também seja um caso para o psicólogo.*

O “autismo”, para esta professora/educadora, se traduz simplesmente por uma falta de fala. A timidez também se revela uma característica que a preocupa, podendo também ser “um caso para o psicólogo”.

Os conceitos psicológicos parecem ser usados como meios de explicar e de explicar o comportamento atípico de certas crianças, mas também o fracasso do professor/educador, quando ele não consegue fazer com que elas se invistam nas atividades propostas.

Pôde-se observar a transformação fácil da criança “entediada” em criança “deprimida” ou com problemas psicológicos. As explicações psicológicas servem para racionalizar o discurso sobre o comportamento da criança que não consegue ser “motivada”. Instrumentaliza-se a psicologia ao serviço de uma padronização, tenta-se nomear e classificar o que acontece com essa criança remetendo para uma “culpa” individual (“ele não faz nada!”, “ele é preguiçoso!”) ou a uma ausência por parte da família, ou ainda a uma “falta de imaginação” do professor/educador, uma vez que ele não conseguiu fazer a criança “ter vontade”. Seja como for, a noção de vazio ou de falta emerge, uma noção pejorativa e negativa, como se fosse sempre necessário “preencher” ou “devolver algo”.

A psicologização do escolar parece ser, também, um efeito-negativo não só do princípio da “criança no centro da escola” hoje presente nas diretrizes oficiais, como também da importância que se dá aos aprendizados precoces. Na medida em que o aluno/criança já tem competências “intrínsecas”, o professor/educador que não consegue suscitar-las é culpado, a criança que não consegue seguir o ensino é rotulada e merece um acompanhamento diferenciado.

O diagnóstico feito sobre esses alunos/crianças (ou melhor, esses “não alunos”) raramente se transforma em questionamento da instituição, do projeto que se tenta aplicar, de suas tensões e ambiguidades. De qualquer forma, sempre se acaba questionando a pessoa avaliada, o indivíduo. Os fatos sociais e políticos são, assim, reduzidos a um nível individual.

## Considerações finais

A ênfase nas competências precoces seguida do destaque dado ao papel determinante da escola materna/jardim de infância na sequência da vida escolar e pessoal da criança parece causar mal-estares, tensões e contradições no cotidiano das professoras/educadoras. Elas se dizem em uma situação paradoxal em que é preciso respeitar o ritmo de cada criança, mas estando, também, em uma lógica escolar, com avaliações e objetivos a serem atingidos, em que sofrem pressões de certos pais, mas também as pressões do Ministério, que apostam nos aprendizados e exigem avaliações progressivamente mais precoces.

Neste contexto, as dificuldades escolares ocupam um grande lugar em suas preocupações, pois o sucesso escolar parece cada vez mais indispensável ao sucesso e à realização do indivíduo.

Conceitos utilizados para apontar o caráter singular desta escola/jardim escola (crescimento pessoal, autonomia, afetividade, socialização...) são atualmente considerados como ferramentas para o aprendizado ou indicadores da adaptação correta (ou errada!) das crianças à instituição. Aparentemente, neste contexto as competências escolares parecem ser mais importantes do que o respeito pela singularidade de cada criança.

A família também deve ser conivente com esse procedimento “escolar”, com o risco de contribuir para o fracasso das crianças. O “bem da criança” parece legitimar a implementação de procedimentos e de discursos que desvalorizam as práticas educativas familiares que se afastam das práticas da escola/jardim de infância.

Percebe-se que as normas pedagógicas presentes nas revistas científicas ou em certos relatórios são frequentemente citadas para comparar a situação das crianças de instituições desfavorecidas com as instituições de classe média. A desilusão das professoras/educadoras quando sentem os limites das técnicas que aprenderam durante sua formação toma, muitas vezes, a forma de um fracasso individual se elas não analisarem o contexto sociopolítico de sua prática.

A individualização do trabalho visa, assim, a reduzir as diferenças de nível cognitivo e cultural das crianças e não a tomá-las em sua singularidade. De acordo com Jean-Pierre Neri, Sylviane Tramoy-Werner e Christine Farre (2000, p. 13) “os comportamentos das crianças não são, percebidos inicialmente como sintomas de uma estratégia de adaptação a uma situação que as preocupa, mas frequentemente apreendidos pela instituição escolar em termos deficitários”.

Porém, a realidade é dinâmica e as crianças nos levam a entender que ainda sabemos muito pouco sobre elas e sobre suas culturas. Em um plano teórico, não se deve esquecer que o aluno/criança é um sujeito que

atravessa e é atravessado por um processo dinâmico (por uma circulação de registros) e também que há todo um trabalho para que os indivíduos se construam como sujeitos, ou seja, que não há determinação (ou mesmo pré-determinação) pelo contexto, assim como não há sujeito que somente reage às situações (Prado, 2014).

Espera-se que a escola materna/jardim de infância se adapte ao ritmo das crianças; mas o que se percebe são, antes, professoras/educadoras (e crianças) obrigadas (ainda que elas nunca se submetam completamente!) a se adaptar à forma escolar, ao ritmo dessa instituição massificada (pelo efeito de seu próprio sucesso) e que pretende determinar o futuro da criança.

## Referências

- Boisseau, Philippe. (2005). Enseigner la langue en maternelle. CRDP de l'Académie de Versailles, Coleção *Comment faire?*. Paris: Retz.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. (1970). *La Reproduction*, Paris: Éditions de Minuit.
- Charlot, Bernard. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*. Paris: Anthropos.
- INSERM. (2004). Déficiences et handicaps d'origine périnatale, dépistage et prise en charge Editions Inserm, Expertise collective. Paris.
- Meirieu, Philippe. (1996). *La pédagogie, entre le dire et le faire*, ESF.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – Dgesco. (2014). Synthèse de la consultation nationale sur le projet de programme de l'école maternelle. Acesso em 20 março 2015 em <http://eduscol.education.fr/consultation-nationale-programmes-maternelle-2014-2015>
- Neri, Jean-Pierre, Tramoy-Werner, Silvyane, & Farre, Christine. (2000). *Psychologie clinique dans l'institution scolaire*. Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.
- Pinell, Patrice, & Zafiroopoulos, Markos. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24.
- Plaisance, Éric. (1999). L'école maternelle en France: normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale: une analyse de la situation en milieu urbain. *Recherches et Prévisions*, Caisse Nationale des allocations familiales, 57-58, 31-44.

Prado, Maria Renata. (2004). École maternelle: éduquer ou encadrer. *La Lettre du Grappe*, 57.

Prado, Maria Renata. (2014). Aprendizagem na escola maternal francesa: o ponto de vista da criança. *Revista Interações*, Número Especial: A avaliação nas primeiras idades, Universidade do Minho: Portugal, 10 (32).